



41

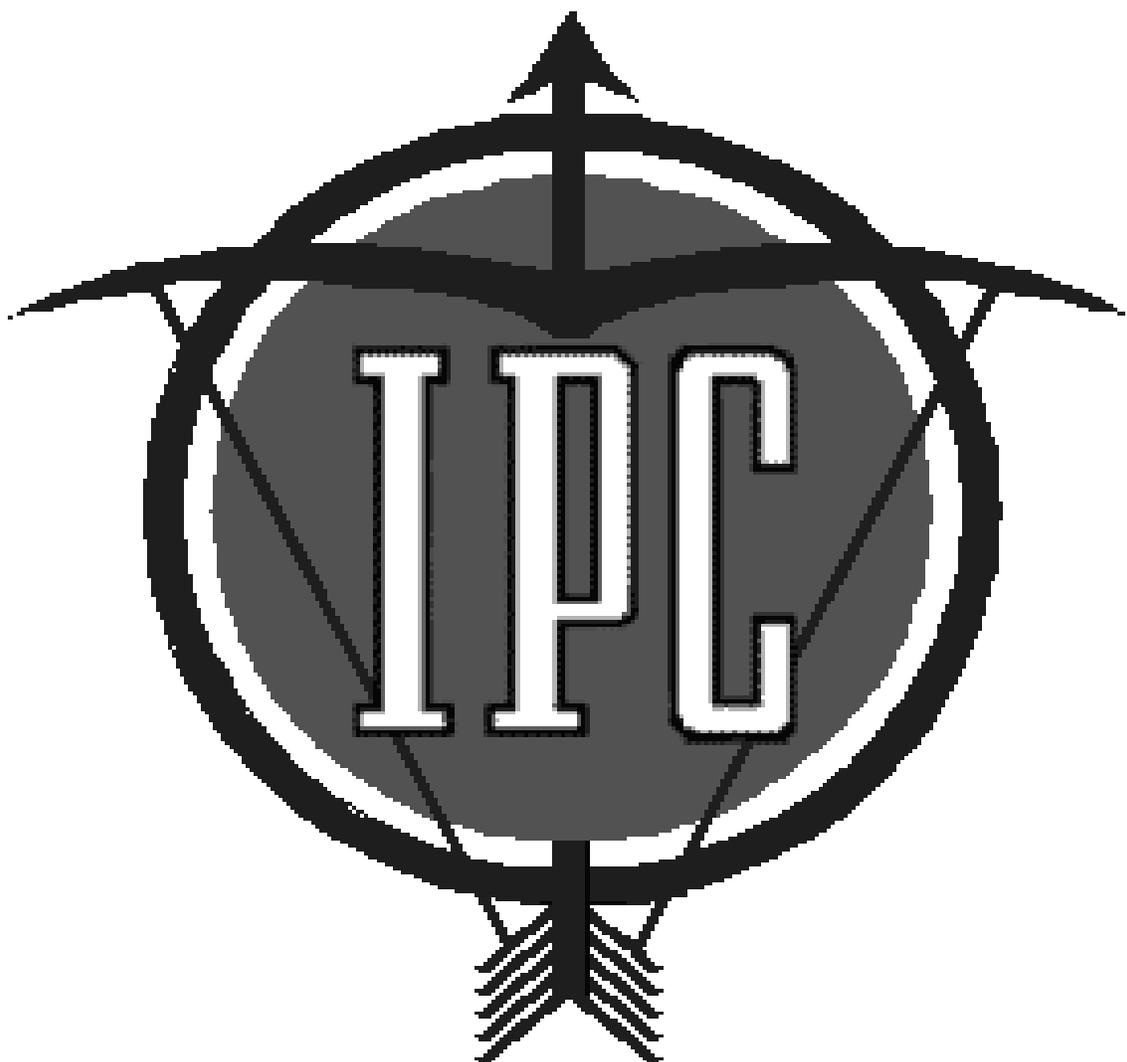
GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

Nº 41 – AÑO 2021

Publicada 06 de diciembre 2021



Gaceta de Pedagogía
Nº 41. Año 2021



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
Nº 41. Año 2021



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector:  Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia:  Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado:  Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria:  Nilva Liuval Moreno



**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO**

Director: Juan Acosta
Subdirectora de Docencia:  Caritza León
Subdirectora de Investigación y Postgrado:  Zulay Pérez Salcedo
Subdirector de Extensión:  Humberto González Rosario
Secretaria: Sol Ángel Martínez

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

 Arismar Marcano Montilla

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de Departamento:  María Eugenia Bautista

CUERPO EDITORIAL

EDITORA

 Mariela Alejo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)

**COEDITORA Y
COORDINADORA**

 Belkis Osorio Acosta (Investigador Independiente, II. España)



**ASISTENTE DE
GESTIÓN EDITORIAL**

Xiomara Rojas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)

CONSEJO EDITORIAL

María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VE); Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Mayda La Fe (UPEL-IPC. VE); Haymara Harrington (UPEL-IPC. VE).

**COMITÉ CIENTÍFICO/
ACADÉMICO**

Integrantes Nacionales

- Damelys Cedeño (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela. VE)
- Fanny Cianci (Colegio Universitario de Caracas. Venezuela)
- José A Moncada S (Universidad Nacional Experimental del Táchira. UNET. VE)
- Mariela Díaz Fernández (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela)
- Roraima Mora (Universidad Católica André Bello. Venezuela)
- Sergio Alejandro Arias Lara (UNET. VE)
- Sol Martínez (Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Venezuela)
- Yadira Gudiño (Colegio Universitario de Rehabilitación May Hamilton. Venezuela)
- Ysbelia Sánchez García (UNET. VE)
- Wilfredo Sequera (Universidad Simón Bolívar. Venezuela)

Integrantes Internacional

- Adriana Pérez de Ramírez (Universidad del Norte. Colombia)
- Carlos Mayora (Universidad del Valle. Colombia)
- Carolina Leal (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú)
- Clemencia C Henao O (Universidad Atlántica. Colombia)
- Diana Flores Noya (Universidad de ATACAMA. Chile)
- Gerardo Lara Morel (Colegio Nuestra Señora del Huerto. Chile)
- Jennyfer Catalina Hernández (Fundación

- Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana. Colombia)
- Jenny González (Universidad de Passo Fundo, UPF-PNPD-CAPE. Brasil)
-  José Argenis Rodríguez (Universidad Internacional de La Rioja. España)
- Lisa Mata (Escuela de Administración Finanzas e Instituto Tecnológico. Universidad EAFIT. Colombia)
-  María Y. Pastrán Ch (Universidad del Norte. Colombia)
-  Mohammed El Homrani (Universidad de Granada. España)
- Nathalie Josmar Parra (Universidad Interamericana para el Desarrollo. Perú)
-  Ríchar José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)
- Simón Eduardo Ruiz Hernández (University of Tübingen, Alemania)
-  Yanett Molina (Universidad Internacional de La Rioja. España)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta

-  Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Traductores

-  Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VE);
-  Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Diagramadora

-  Belkis Osorio Acosta (II. España)

Correctores de texto

-  Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE);
-  Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VE);
-  Ríchar José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 41, AÑO 2021

 María de la Paz Silva
 Yaritza Cova
 Jherania Rivero

jheraniariveroipc@hotmail.com

 Florángel Chacón
 Delia Mera

 Caritza León
 Noemí Frías
 Keiber Marcano

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

2021 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64

**EDITOR EN JEFE del Fondo
Editorial**

Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

Correo electrónico:
gacetadepedagogia@gmail.com

COORDINADOR EDITORIAL

Jesús Lovera

Instagram:
<https://www.instagram.com/>

*Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas*

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito Legal digital
DC2018001050

Gaceta de Pedagogía no se hace responsable por la opinión emitida por los autores.



Revista Gaceta de Pedagogía permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA GACETA DE PEDAGOGÍA

Gaceta de Pedagogía es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento relacionadas con la educación. Es una revista arbitrada, su publicación es anual (y con números extraordinarios) cuyos artículos son evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo del Departamento de Pedagogía. Su estructura organizativa está integrada por un Cuerpo Editorial coordinado por el editor, coeditor, gestor asistente editorial, consejo académico, comité académico nacional e internacional, así como, el cuerpo de asesores y evaluadores de cada número.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Referencias Bibliográficas:
 - Reseña de libros, Reseña de Revistas, Trabajos de Tesis, de Ascenso, Páginas web, blogs y otros documentos electrónicos, Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía, Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos.
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores
- Declaración Jurada de Autoría
- Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

1. Generalidades:

1. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos **originales** en idioma español, inglés y francés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
2. Esta publicación es anual.
3. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de marzo y julio para el número.
4. Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: **gacetadepedagogia@gmail.com** a nombre del coeditor.
5. Gaceta de Pedagogía procederá a realizar un registro inicial y enviará a los interesados una constancia de recepción de la contribución. El recibir un documento y enviar la constancia no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

2. Sistema de arbitraje

1. En la Revista *GACETA DE PEDAGOGÍA* todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximos.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
 - a) Aprobar su publicación sin modificaciones
 - b) Publicar si se atienden las recomendaciones
 - c) No publicar

4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.
6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, el autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a la Gaceta de Pedagogía.
7. Para garantizar las buenas prácticas éticas el investigador deberá firmar la **Declaración jurada de autoría**, así como la autorización para la publicación de su artículo académico (buscar en página la nº 17 el documento y enviarlo conjuntamente con los otros requisitos del apartado 3 numeral 3)
7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

3. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. El documento debe estar precedido de una **Síntesis Curricular** de los autores, con un máximo de 120 palabras en un párrafo.

4. Se identificarán con título en español, inglés y francés, el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 150 palabras y sus palabras clave, institución donde labora y correo electrónico. Se debe transcribir en letra cursiva.
5. La extensión del documento será entre 10 y 25 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas.

4. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.
2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés y francés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.
4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico e ID-ORCID alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 9 puntos, vínculo activo.
6. El nombre de la institución donde labora y país, alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés y francés, de no más de 150 palabras máximo y en un único párrafo, emplear letra cursiva.
8. Todos los textos deben incluir palabras clave del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS, al francés MOTS-CLÉS (se recomienda utilizar el tesauro de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras clave como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los títulos: Introducción, Referentes Teóricos (Revisión de la Literatura), Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones deben estar en mayúscula sostenida, alineados a la izquierda.

11. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita sin numeración.
12. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
13. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
14. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.
15. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).
16. Toda persona interesada en publicar en la revista debe entregar una síntesis curricular de 120 palabras como máximo, redactada en un único párrafo, en letra Arial tamaño 12 puntos, a espacio sencillo; indicando la institución donde labora, cargo que ocupa, grado de instrucción, universidad de egreso, país de origen y correo electrónico.

5. Normas Específicas

Artículos:

1. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones en el área educativa y tecnológica, resúmenes de trabajos de grado, tesis y ascensos, investigaciones libres relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad

- Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas o cualquier Universidad relacionada con el área educativa y social.
2. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas, entre otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
 3. Los artículos producto de una investigación deben contener:
Introducción: descripción del problemática, propósito, justificación, metodología y principales hallazgos.
Breve referente teórico (Revisión de la Literatura).
Metodología: se indicará el paradigma, tipo, método, diseño de investigación, la población y muestra; actores sociales, sujetos o informantes; los instrumentos de recolección de datos del estudio y el procedimiento empleado.
Resultados y Discusión: éstos se expresarán en forma clara y concisa, acompañado de su discusión e incluirán el mínimo necesario de representaciones gráficas (tablas, figuras, gráficos, redes, mapas, matrices, entre otros). Se presentarán en blanco y negro o a color. Deben cumplir con las exigencias de las normas APA- UPEL.
Conclusiones: Se comentarán los hallazgos de la investigación y sus aportes al conocimiento.
Referencias: Las citas de autores en el texto deben aparecer en la lista de referencias ajustándose a las normas APA-UPEL. (NOTA) Sólo se debe referenciar los autores citados en el texto.
 4. Deben evitarse el uso de abreviaturas, en caso de utilizarlas en el texto, su primera aparición debe ser precedida por el nombre completo al que ésta sustituye.
 5. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Cuerpo Editorial de la Revista.

6. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad del o los autores velar por este aspecto.

Investigaciones

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y francés, nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es), direcciones electrónicas y País; resumen en castellano, inglés y francés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Referentes Teóricos (Revisión de la Literatura, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL o APA. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

Ensayos

Este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se recomienda para este tipo de documento es:

Resumen en los tres idiomas

Palabras claves en los tres idiomas

Introducción

Desarrollo del tema:

- a) Proposición
- b) Argumentos para la discusión
- c) Síntesis y reflexiones finales

Referencias o literatura citada

Referencias Bibliográficas

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas:

- **Reseña de libros:** con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 10 páginas.
- **Reseña de revistas:** se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en inglés, español y francés, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso:** se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español, inglés (abstract) y francés con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 10 páginas.
- **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos:** se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.
- **Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía:** este espacio se dedicará a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, tal como se redactó originalmente, y será presentado por un autor de la actualidad. La idea de este espacio es recordar pensamientos y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de esta revista y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico

venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del (los) autor(es) que realiza(n) la presentación.

- **Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos:** este espacio se dedicará a reconstruir la memoria histórica del Departamento de Pedagogía, así como destacar a los grandes pedagogos que dieron vida al Departamento.

Eventos

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgarlos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha, objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones, simposios y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 6 páginas.

Avances de Investigación

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 16 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español, inglés y francés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, letra cursiva, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen analítico: incluye información sobre la finalidad, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación, se muestra la estructura del resumen:

Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos:

Introducción: ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal. **Metodología:** Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances. **Resultados:** Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística. **Conclusiones:** Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.

Un resumen para **ensayo** debe exponer el eje temático, los propósitos, la posición argumentativa expuesta en los planteamientos desarrollados en el texto y las principales conclusiones o reflexiones. Su extensión es de 100 a 150 palabras.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: _____

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneró (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.



En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____ en la ciudad _____.

**Nombres y Apellidos
del (de los) autor(res)**

Firma(s)

**Número de documento
de identificación**

 ID ORCID



CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	21
-------------------	----

ARTÍCULOS

Humberto Jaimes Quero. Las organizaciones de izquierda en Venezuela y la discriminación étnico-racial. <i>Leftist organizations in Venezuela and ethnic-racial discrimination. Les organisations de gauche au Venezuela et la discrimination ethnique et raciale.....</i>	25
Eliana Aguilera. Educar en Pandemia desde la mirada Docente. <i>¿Desafío o Innovación? Educate in Pandemic from the Teaching point of view. Challenge or Innovation? Éduquer en pandémie du point de vue de l'enseignement. ¿Défío u innovation?.....</i>	43
Yván Villegas Díaz. Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria. <i>Cognitive skills in memory development. Compétences cognitives dans le développement de la mémoire.....</i>	61

INVESTIGACIONES

Edith Alejandra Pérez Márquez. Pensamiento creativo para afrontar los retos académicos <i>Creative thinking to tackle academic challenges. Une pensée créative pour relever les défis académiques.....</i>	88
Lidis Hoyos. La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias. <i>Competency-based teaching of natural sciences. Enseignement par compétences des sciences naturelles.....</i>	107
Dayra Esther Iriarte Pérez. Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad. <i>Referential analysis on the perception of inclusive education for people with disabilities. Analyse référentielle sur la perception de l'éducation inclusive des personnes handicapées.....</i>	120
José G. Viloría Asención. Pedagogía Emocional o Emotividad Pedagógica. Ser Tutor e Investigación Colectiva. Relatos y vivencias.	

<i>Emotional Pedagogy or Pedagogical Emotivity. Being a Tutor and Collective Research. Stories and experiences. Pedagogia Emocional ou Emotividade Pedagógica. Tutor e Pesquisa Coletiva. Histórias e experiências.....</i>	139
Tulio J. Villorín S. Perfil de Estilos de Pensamiento como eje estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química. <i>Profile of styles of thought as the structuring axis of an innovative didactic proposal in chemistry. Profil des styles de pensée comme axe structurant d'une proposition didactique innovante en chimie.....</i>	153
Jolman Darío Assia Cuello. Estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes desde la investigación intervención. <i>Didactic strategies to strengthen citizenship skills in students from the intervention research. Stratégies didactiques pour renforcer les compétences citoyennes des élèves de la recherche interventionnelle.....</i>	176
ENSAYO	
Dulce M. Santamaría. La Saga Contemporánea: Apreciación desde la lectura intercódigo y multimodal. <i>The Contemporary Saga: Appreciation from multimodal and intercode reading. La Saga Contemporaine: Appréciation de la lecture intercode et multimodale.....</i>	197
EVENTO	
¿Aprender o emprender? Decisiones de hoy para el futuro. Programa de Maestría en Educación mención Orientación de la UPEL- IPC. Unidad Curricular Orientación Vocacional y Profesional. Cohorte 2019-II. Octubre 07 2021.....	212
CURRÍCULO DE LOS AUTORES.....	214
DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA.....	217
Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico.....	237

PRESENTACIÓN

En la medida en que la presente revista avanza, ganando cada vez más lectores y se convierte en un vehículo para presentar el trabajo de nuevos autores, además de los ya consolidados, nos sentimos contentos de brindar una puerta para dar a conocer nuevos aportes en el ámbito de la investigación pedagógica. Es por ello que nos place en sumo grado ofrecer este nuevo número con la confianza de su aceptación positiva por todos.

En el ámbito de la pedagogía, la investigación tiene un papel relevante debido a que en la medida en que más docentes nos avoquemos por indagar en distintas problemáticas y situaciones dentro del aula de clase donde impartimos la enseñanza, y pensemos en cómo resolverlas, es seguro que esto redundará en beneficio para todos los que hacemos uso del proceso investigativo. De allí la necesidad de seguir adentrándonos en temáticas conocidas, pero vistas desde una perspectiva y enfoque distintos e incluso conocer nuevos aportes en relación con temas menos conocidos.

El siguiente compendio de trabajos dan cuenta de ello. En este número de nuestra revista *Gaceta de Pedagogía* contamos con la participación de autores venezolanos, como ya es habitual, y se suman a ellos, autores foráneos de países como: Argentina, Colombia, México y Perú. Entre las temáticas contemporáneas que ofrecemos en las próximas páginas podemos señalar: la discriminación étnica-racial, la educación en pandemia, las habilidades cognitivas y el desarrollo de la memoria, el pensamiento creativo, la enseñanza de las Ciencias Naturales, la educación Inclusiva, la pedagogía emocional o emotividad pedagógica, el perfil de estilos de pensamiento, las competencias ciudadanas, la lectura intercódigo y multimodal. Todos estos trabajos son el resultado de indagaciones con carácter riguroso que, como es de esperarse, han generado aportes de interés para aquellos abocados tanto al quehacer pedagógico como al investigativo.

En este sentido, para ilustrar lo antes dicho, podemos destacar los textos del autor que encontrará en el presente número de nuestra revista. Iniciamos con Humberto Jaimes Quero, quien aborda en su trabajo a *Las organizaciones de izquierda en Venezuela y la discriminación étnico-racial*; en este sostiene la necesidad de concienciar a la población venezolana sobre el racismo y la discriminación en una sociedad que se autodenomina igualitaria. Mientras que Eliana Aguilera nos ofrece la investigación denominada *Educación en Pandemia desde la mirada docente. ¿Desafío o innovación?*; en este trabajo la autora reflexiona sobre la migración virtual por parte de todos los que hacemos vida docente en el mundo. Sostiene la idea de cómo se generaron cambios importantes a razón de la pandemia durante el Covid-19 y por ende, la forma de enseñar, investigar e implementar nuevas estrategias pedagógicas se reestructuró de manera significativa para los docentes y estudiantes. Además, argumenta que hubo resultados divididos en cuanto a la aceptación de dichos cambios didácticos y pedagógicos tras la implementación de un esquema innovador en contraste con uno tradicional.

Por otro lado, Yván Villegas Díaz plantea en su investigación la importancia de *Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria*, en el desenvolvimiento intelectual del niño, el educando y el ciudadano en formación, a partir de la intervención del hogar, la escuela y sociedad en general. A su vez, Edith Alejandra Pérez Márquez establece en su indagación intitulada, *Pensamiento creativo para afrontar los retos académicos*, el estudio de dos variables relacionadas entre sí, a criterio de la autora. Estas fueron: creatividad y éxito escolar. La autora expone que el empleo de la creatividad, además del pensamiento convergente y divergente son elementos que permiten al estudiante conducirse por el éxito académico.

Desde Colombia, Lidis Hoyos nos ofrece un análisis que denominó *La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias*. En este artículo sostiene a partir de un principio hermenéutico que la enseñanza de las Ciencias Naturales se ha limitado a la transmisión de conceptos y principios preestablecidos,

obviando la práctica de esos conocimientos científicos. Por otro lado, Dayra Esther Iriarte Pérez titula su investigación bajo la premisa de *Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad*. En esta realiza un estudio sobre referentes teóricos respecto a la percepción de lo que implica la educación inclusiva para las personas con discapacidad y reflexiona sobre la imposición del proceso sin que existan las garantías pertinentes para su prosecución.

En relación con el ámbito pedagógico, José Viloría Asención postula su trabajo *Pedagogía emocional o emotividad pedagógica. Ser tutor e investigación colectiva. relatos y vivencias*, en el que registra sus experiencias como tutor de Trabajos de Grado de Maestrías, y su propia experiencia como estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, aportando la visión de que lo emocional, lo afectivo y lo sentimental deben correlacionarse en el importante proceso didáctico-pedagógico al momento de educar y aprender.

En el ámbito de las propuestas didácticas, el autor Tulio Villorín nos ofrece un *Perfil de Estilos de Pensamiento como eje estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química*. A partir de su preocupación sobre los resultados desalentadores en la enseñanza de las Ciencias Naturales y cómo mejorarla, Villorín sometió su propuesta a una consulta de expertos, aplicó una prueba piloto y obtuvo resultados satisfactorios a nivel de rendimiento académico de los estudiantes inscritos en el curso *Fundamentos de Química (IPC)*, durante el semestre 2016-II. Asimismo, Jolman Darío Assia Cuello formula unas *Estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes desde la investigación intervención*. En este trabajo el autor parte de la premisa de formar seres con conciencia ciudadana. Para ello, formula la importancia de una revisión de las prácticas docentes unida a las estrategias empleadas y la promoción de las competencias ciudadanas al momento de educar.

Finalmente, Dulce Santamaría ahonda en un ensayo sobre el tema de *La saga contemporánea: apreciación desde la lectura intercódigo y multimodal*. En este

señala las sagas juveniles como medios para establecer lecturas intercódigos y multimodales, capaces de conducir al lector a otros espacios de carácter virtual en conexión con el mundo digital contemporáneo. Señala además que la saga contemporánea no solo permite apropiarse y derivar emociones sensoriales por parte del lector, sino que también favorece la mejora de su competencia lectora al momento de analizar lo que lee.

De manera que, tal como hemos visto, en estos trabajos hay una serie de invitaciones por parte de sus autores a leer los interesantes resultados de estas indagaciones. A manera de metáfora digamos que se trata de una suerte de banquete investigativo del cual usted, estimado lector, tiene libertad plena para degustar y servirse como lo desee. De antemano le deseamos una excelente lectura.

Ríchard Sosa

Profesor de Castellano, Literatura y Latín

Las organizaciones de izquierda en Venezuela y la discriminación étnico-racial

Leftist organizations in Venezuela and ethnic-racial discrimination

Les organisations de gauche au Venezuela
et la discrimination ethnique et raciale



 Humberto Jaimes Quero
hjaimesq@ucab.edu.ve

Centro de Investigación de la Comunicación (CIC)
Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Venezuela.

Artículo recibido en julio y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

Durante el siglo XX, diferentes organizaciones políticas de izquierda en Venezuela se propusieron tomar el poder para propiciar un cambio en la conducción del país. Una de sus motivaciones fue la lucha contra la discriminación de los sectores indígenas y afrovenezolanos. Este artículo tiene como objetivo revisar este tema poco abordado en la investigación académica, a través del análisis de fuentes documentales, y aportar nuevas interpretaciones al respecto. Se concluye que estas motivaciones sirvieron de base a diversas iniciativas gubernamentales que se llevaron a cabo desde 1999, tales como la promulgación de la Ley Orgánica contra la Discriminación Racial (2011), la Reforma Curricular en la Educación Media (2017), entre otras. Con estas herramientas se ha pretendido concienciar a la población acerca del racismo y la discriminación en una sociedad que se autodefine como igualitaria.

Palabras clave: discriminación, racismo, organizaciones de izquierda.

ABSTRACT

During the 20th century, different leftist political organizations in Venezuela set out to take power to promote a change in the leadership of the country. One of their

motivations was the fight against discrimination towards indigenous and Afro-Venezuelan sectors. This article aims to review this topic little addressed in academic research, through the analysis of documentary sources, and provide new interpretations in this regard. It is concluded that these motivations served as the basis for various government initiatives that were carried out since 1999, such as the enactment of the Organic Law against Racial Discrimination (2011), the Curricular Reform in Secondary Education (2017), among others. With these tools, the aim has been to make the population aware of racism and discrimination in a society that defines itself as egalitarian.

Keywords: *discrimination, racism, leftist organizations.*

RÉSUMÉ

Au cours du 20e siècle, différentes organisations politiques de gauche au Venezuela ont entrepris de prendre le pouvoir pour promouvoir un changement à la direction du pays. L'une de leurs motivations était la lutte contre les discriminations envers les secteurs indigènes et afro-vénézuéliens. Cet article vise à faire le point sur ce sujet, peu abordé dans la recherche académique, à travers l'analyse de sources documentaires et à proposer de nouvelles interprétations à cet égard. Il est conclu que ces motivations ont servi de base à diverses initiatives gouvernementales menées depuis 1999, telles que la promulgation de la loi organique contre la discrimination raciale (2011), la réforme des programmes d'enseignement secondaire (2017), entre autres. Avec ces outils, l'objectif a été la sensibilité envers la population sobre et le racisme et la discrimination dans une société qui se définit comme égalitaire.

Mots-clés: *discrimination, racisme, organisations de gauche.*

INTRODUCCION

Una vieja causa de lucha

A diferencia de Bolivia, Perú y Ecuador, la discriminación étnico-racial en Venezuela no ha tenido una proyección tan importante en el debate público, la prensa y los programas escolares. Esto se debe a que en este país ha existido la creencia de que todas las comunidades y minorías étnicas, entre ellas los indígenas y afrodescendientes, se han integrado a la sociedad en condiciones de igualdad, como un todo, sin discriminaciones.

Sin embargo, diferentes estudios y reflexiones sobre el tema asoman una interpretación diferente. Los comportamientos discriminatorios persisten, aunque no con la misma frecuencia y profundidad que hubo en el pasado colonial o en las primeras décadas del siglo XX. Tales conductas están presentes en escenarios específicos, en los distintos formatos de la industria de la comunicación, caso de las telenovelas, la publicidad, los concursos de belleza, entre otros, en los cuales las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente han tenido poca presencia y han sido subrepresentadas e invisibilizadas (Ishibashi, 2003; Jaimes, 2012).

La marginación de estos grupos sociales no es nueva, es una práctica que ha estado presente en otros ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en los manuales escolares (Ramírez, 2004) y los programas de estudio, particularmente en la enseñanza de la Historia de Venezuela (Del Pilar Quintero, 1992). De hecho, hace tres décadas, ya Ligia Montañez nos advertía con ironía acerca del “Racismo oculto en una sociedad no racista” (Montañez, 1993).

Las recientes reformas al currículum en la Educación Media (2017) se hicieron precisamente con la finalidad de darle visibilidad e importancia a estos sectores sociales históricamente discriminados. En la sección de “temas indispensables”, este tópico fue incluido como: “La sociedad multiétnica y pluricultural, diversidad e interculturalidad, patrimonio y creación cultural”. Es un aspecto abordado en las diferentes áreas del programa: educación estética, historia, lenguaje (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017). Independientemente de la pertinencia o no de tal reforma, nos interesa destacar esta propuesta institucional como un intento oficial de darle visibilidad a estos sectores sociales discriminados.

Esta reforma es parte de otras iniciativas llevadas a cabo desde 1999 tales como: la aprobación de la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial (2010), la creación del Instituto Contra la Discriminación Racial (INCODIR), la declaración del Día de la Resistencia Indígena (12 de octubre) y Día de la Afrovenezolanidad (10 de mayo), entre otras.

Estas iniciativas fueron vistas con extrañeza por muchos venezolanos. En efecto, para muchos venezolanos fue una “sorpresa” que el proceso político iniciado en 1999 haya planteado la discriminación racial como una de sus banderas, pues se supone que este tipo

de comportamiento había desaparecido de la sociedad. Sin embargo, en el ámbito académico, como hemos dicho, existe una interpretación diferente de la realidad.

Autores como Montañez (1993) y García (2005) confirman que para finales del siglo XX había manifestaciones de discriminación y racismo en el país, especialmente hacia las indígenas y afrodescendientes¹, quienes constituían los sectores sociales que habían padecido con mayor rigor las prácticas excluyentes establecidas en el período colonial, lapso en el cual fueron considerados bestias (esclavos), seres sin alma, bienes inmuebles y no gozaron de los derechos que sí disfrutaron los blancos criollos, los blancos peninsulares, los blancos canarios y otros estratos.

Los autores antes citados encuentran que de alguna manera la discriminación y el racismo no habían sido superados completamente a finales del siglo XX aunque, desde luego, se manifestaba de un modo distinto al pasado colonial, en condiciones diferentes, a través de prejuicios, la ausencia de movilidad social, entre otras modalidades.

Estos comportamientos no desaparecieron por completo, se trasladaron a otros escenarios, por ejemplo, a la industria de la comunicación. La población afrodescendiente no es esclava, pero en la televisión es marginada tanto en la publicidad como en las telenovelas, los concursos de belleza y otros formatos. Lo mismo puede decirse de la población indígena. Esta práctica también es recurrente en países como Colombia, Perú, México, lo que quiere decir que es un fenómeno mundial. No obstante, todavía en amplios sectores de la sociedad venezolana (y latinoamericana) sigue sin entenderse la profundidad de este tema, a pesar de que se manifiesta, repetimos, en fenómenos tan cotidianos como la publicidad, el marketing, la comunicación corporativa, el cine y recientemente en las redes sociales.

Tal incompreensión en parte se debe a que para un amplio espectro de la colectividad, las prácticas discriminatorias fueron barridas por una serie de hechos como la abolición de

¹ Hoy día el concepto de "raza" ha sido cuestionado por las ciencias sociales, incluso por las ciencias biológicas. No existe la raza humana, tampoco existen diferentes razas (blancos, negros, etc.). En lugar de ello, la antropóloga y organizaciones como UNESCO proponen referirse al hombre como una especie que presenta diversidad en su fenotipo, en la coloración de la piel y otros rasgos físicos. Admitimos el uso de términos como "raza" o "racial", respetando el criterio que las fuentes y los actores históricos le dieron en su momento. El mismo criterio vale para palabras como "negro", "blanco", etc. Aunque no existe la raza blanca ni la raza negra, debemos entender que se trata de vocablos que tuvieron validez en su época, caso del período colonial, y que todavía en gran medida la siguen teniendo, a pesar de no poseer una base científica. En contraste, el concepto de etnia tiene mayor aceptación: hace referencia a grupos humanos y poblaciones que presentan ciertas características físicas y culturales comunes entre sus miembros.

la esclavitud (1854), la Guerra Federal (1859-1863), las ideas de “democracia racial” planteadas por Guzmán Blanco a finales del siglo XIX y la instauración de la democracia representativa (1958) como sistema político. Dentro de este régimen democrático hay que incluir elementos relevantes como son la Constituciones (y otras normas) que proclamaron la igualdad entre los venezolanos, y prohibieron las exclusiones basadas en los rasgos étnicos y otras características. Un último elemento digno de consideración son los discursos públicos por parte de organizaciones políticas, empresas e instituciones que exaltaron la igualdad como una condición propia de la idiosincrasia de los venezolanos.

Sin embargo, sabemos que en la Historia hay fenómenos que subsisten pese a que no son *visibles* o se habla poco de ellos, pues de manera subterránea siguen moviendo el comportamiento de las personas y colectividades; son fenómenos que existen pese a que no son reconocidos como tales en instancias del poder y en el ámbito académico. En este sentido, es deber de las ciencias sociales estudiarlos, darlos a conocer y proponer soluciones al respecto.

Un ejemplo de estos temas y actores invisibilizados en el devenir, es el caso de los militares españoles de la Guerra de Independencia que fueron silenciados en la historiografía nacional, porque su testimonio sobre diversos hechos podía poner en tela de juicio la actuación de las tropas y la oficialidad que luchaban por la emancipación, es decir, podía revelar una verdad histórica diferente a la oficial que afectaría el culto a la Independencia, sus héroes, las acciones militares patriotas desplegadas durante el combate, que se llevaron a cabo con extrema violencia y crueldad por parte de ambos bandos. Este problema es abordado por Tomás Straka en: “Los olvidados de la historia: el caso de los realistas venezolanos” (Straka, 2000).

Que no conozcamos el testimonio de los militares españoles, porque ha sido excluido, no quiere decir que no opinaran, ni que su testimonio no tuviera validez en la reconstrucción de los hechos históricos. Más bien conocer ese testimonio puede revelarnos otra faceta de la verdad histórica. En este orden de ideas, podemos decir que examinar y conocer la opinión de las organizaciones de izquierda sobre la discriminación étnico-racial en Venezuela quizás nos revelará una lectura diferente del siglo XX, nos ayudará a comprender hasta qué punto era cierto que toda la sociedad venezolana aceptaba que era igualitaria o no. También nos ayudará a comprender algunas de las bases del proyecto político instalado en el poder desde 1999.

También sabemos que en la Historia la verdad no siempre responde a un dictamen de las leyes. El hecho de que la Constitución Nacional (de 1961 o de 1999) afirme que no se permite la discriminación basada en la condición étnico-racial, no significa que de manera automática este comportamiento dejó de existir, ni que toda la población acata este principio. No olvidemos que en Venezuela existe una añeja tradición de desobediencia a la ley. Súmese a ello el largo historial de conflictos étnico-raciales que ocurrieron en el país, durante varios siglos. Todo esto de alguna manera es la secuela de fenómenos complejos que no pudieron haber desaparecido de la noche a la mañana y que seguramente debieron dejar una huella.

Sí, dejaron una huella. A lo largo del devenir venezolano existieron numerosos conflictos inspirados en la exclusión étnica y racial. Recordemos, por ejemplo, las sucesivas rebeliones de esclavos que en el siglo XVIII pretendían alcanzar su libertad y dejar de ser propiedad de los blancos criollos, grupo social dueño de una vasta fortuna, que ocupaba la cima de una estructura social rígida, caracterizada por la distinción y exclusión en función de la coloración de la piel y el linaje.

En los años más violentos de la Guerra de Independencia, un líder como José Tomás Boves encabezó tropas integradas por zambos, negros e indígenas que arremetieron con violencia contra los blancos criollos que defendían la causa republicana. Además de saquear e incendiar las propiedades de éstos, a menudo violaban a sus mujeres y decapitaban a sus familiares indefensos. Estas acciones iban más allá de la propia emancipación: en ellas había un profundo resentimiento, una sed de venganza, una suerte de psicología de la revancha. No en vano, el propio Simón Bolívar en alguna ocasión se refirió a estos hechos como una “guerra de colores”, mientras que Vallenilla Lanz dirá que eran la expresión de una “guerra civil”.

Estos episodios ardientes se repitieron años más tarde, durante la Guerra Federal (1859-1863), oportunidad en la que grupos de extracción popular que militaban en las tropas federalistas ejecutaron todo tipo de actos vandálicos y violentos contra los hacendados “blanquitos” y sus familiares.

Los conflictos étnicos y raciales no se acabaron al concluir el siglo XIX, se volvieron a presentar en diferentes escenarios de la vida nacional, caso de la industria petrolera, la cual inició sus actividades en las primeras dos décadas de la centuria siguiente. Allí brotaron

rencillas entre los técnicos de origen estadounidense, quienes lideraban las compañías concesionarias que explotaban el valioso recurso, y el personal obrero venezolano, en particular los “negros”. Tales conflictos se manifestaron en agresiones verbales incluso en episodios de violencia física (Quintero, 1985; Tinker Salas, 2001).

Las razones de la hostilidad eran varias. Los roles, cargos y posiciones laborales en esta industria en buena medida estaban subordinados a criterios como la nacionalidad, la competencia lingüística (inglés), los rasgos fenotípicos y la formación técnica en el manejo del petróleo. Los técnicos norteamericanos, por ejemplo, ocupaban las posiciones más importantes en la estructura organizativa de la industria gracias a sus conocimientos sobre el “aceite de piedra”, su dominio del inglés y a que conformaban el personal de más confianza. Estos jefes, por cierto, no tenían una buena opinión de los obreros negros venezolanos, los veían como parte de una “raza inferior”, sin preparación alguna, preferían contratar a trabajadores antillanos, que también eran negros, pero dominaban el inglés y habían sido formados en la cultura anglosajona (Tinker Salas, 2014).

Se supone que las pugnas mermaron posteriormente tanto en la industria petrolera como en otros contextos, gracias a varios hechos que permitieron calmar el panorama: la democracia y las sucesivas constituciones lograron darle cierta fuerza al concepto de igualdad, las instituciones reforzaron estos valores y la propia sociedad los reconoció como propios. Sin embargo, esto no se cumplió a plenitud en algunos escenarios de la vida venezolana. En la praxis, las comunidades indígenas continuaron padeciendo una situación de marginación al igual que la población afrovenezolana. Esta exclusión se da, por ejemplo, en la industria de la comunicación, donde ambos sectores en líneas generales tienen una presencia mínima, a veces invisible, tienden a ser excluidos (Jaimes, 2012).

La investigación académica venezolana hace poca referencia a la discriminación étnica y racial como motivación en las luchas sociales y políticas de las organizaciones de izquierda en el siglo XX. Por regla general, en el abordaje de estas organizaciones siempre se destacaron temas como la lucha armada, las relaciones con Cuba y la Unión Soviética, la participación del PCV y otros partidos en los procesos electorales, sus planteamientos doctrinarios en la esfera política y económica, pero la literatura sobre la cuestión étnico-racial es muy escasa, casi nula.

No obstante, este tema fue planteado por estas organizaciones y sus líderes, algunos de los cuales lograrían influir en Hugo Chávez, el ex comandante del Ejército que ascenderá al poder en 1999 y asumirá esta temática como una de las banderas del proyecto político que impulsa desde el Palacio de Miraflores.

En este artículo nos proponemos realizar una exploración sobre este tema, apoyándonos en fuentes documentales. Nuestro propósito es dejar claro que diversos textos de las organizaciones de izquierda existían una preocupación por el tema étnico-racial, y que parte de estas ideas fueron transmitidas al movimiento cívico-militar que lidera Hugo Chávez y se estrena en la escena pública en 1992. Todo esto permite entender tres cosas; primero, que el tema de la discriminación nunca desapareció de la realidad social ni de la agenda política de algunas corrientes y organizaciones; segundo, que el chavismo, por derivar de la izquierda, asumió este tema como una bandera de lucha y la puso en práctica desde 1999, al alcanzar el poder; tercero, que el tema en cuestión ha ganado proyección en el debate público, en la prensa, la educación y otros ámbitos, aunque sigue habiendo resistencia de importantes sectores de la población en cuanto a admitir la discriminación y el racismo como un problema real, pues se considera que la sociedad venezolana es igualitaria.

La izquierda y los excluidos de la historia

Los conflictos étnicos y raciales en la sociedad venezolana fueron tema de preocupación de los movimientos de izquierda que desde los años sesenta comenzaron a tener una presencia activa en la vida política nacional, aunque no fueron las motivaciones más publicitadas ni las de mayor peso dentro de su abanico de prioridades.

La izquierda aspiraba hacerse del poder para luego transformar la sociedad con el respaldo de sectores populares, bajo la inspiración ideológica del marxismo-leninismo, así como de la Revolución Cubana, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y otros referentes. Sus líderes tenían plena conciencia de las luchas políticas, sociales e ideológicas que se sucedían en todo el continente, incluso las de carácter étnico y racial, tal como lo revela el guerrillero Francisco Prada Barazarte (1934-2014), mejor conocido como el “Flaco Prada”, en el siguiente texto:

Las tensiones que percibíamos en la revolución venezolana, su radicalización y luchas ideológicas y políticas, las divisiones, tendencias y reagrupamiento, eran el signo interior de la formación histórica concreta que somos como pueblo y como nación, y del vendaval revolucionario que recorría todo el continente: negros, indios y minorías latinas de los Estados Unidos proclamaban sus derechos y se fundían con masivas protestas contra la guerra en el sudeste de Asia. En el Caribe avanzaba la revuelta anticolonial. Y en el resto del continente iberoamericano, el conflicto que apuntaba hacia la liberación social y nacional se manifestaba en el despliegue de la guerra revolucionaria con la proliferación de las luchas guerrilleras. (Prada c.p. Bravo/Melet, 1991, p. 3).

Prada, ex militante de la juventud comunista, había sido un defensor de las comunidades indígenas de Pumé, en el estado Apure, y Wayuú, en el Zulia. Con el tiempo será cofundador del Partido de la Revolución Venezolana (PRV) conjuntamente con Douglas Bravo, y uno de los líderes de las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional.

Al igual que otros líderes de las organizaciones de izquierda, Prada cuestionaba el denominado Pacto de Punto Fijo que desde 1958 había dado solidez al sistema democrático, sobre todo a sus principales agrupaciones políticas: Acción Democrática y COPEI. Igualmente, cuestionaba el capitalismo de Estado impuesto en el país, un modelo que a pesar de los cuantiosos recursos económicos que disponía no había logrado superar los problemas de pobreza y marginación social que tenía el país. También criticaba el “entreguismo” del sistema político a los intereses de Estados Unidos y su modelo de sociedad inspirado en el consumismo, el lucro individual y la exclusión de las minorías étnicas y raciales.

Las organizaciones de izquierda a las que pertenecía Prada, las cuales se autodefinían como “revolucionarias”, criticaban los “modelos colonialistas” imperantes en África o Asia. En general, aspiraban a que en Venezuela se construyera un modelo de sociedad diferente, alternativo, donde los pueblos participaran directamente en la conducción de la nación, incluso mencionaban la idea de crear una “nueva civilización”, lo que quiere decir que sus aspiraciones y reflexiones iban más allá del escenario local y latinoamericano, abarcaban a Estados Unidos y quizás a la propia humanidad o buena parte de ésta. Así lo revela Prada:

Los movimientos sociales y de minorías étnicas se generalizaban: indios, negros, mujeres, jóvenes, etc.: las culturas marginales en todas sus expresiones, devienen en contraculturas, ganan espacio social y se extienden:

comunas hippies, feministas, homosexuales, etc.; la moda, las artes, la literatura, el cine, la música, el teatro y todas las manifestaciones culturales, expresan y alimentan la revuelta, en que, la irreverencia, la protesta y la rebeldía, con todas las formas de lucha entrelazadas, se conjugan con los pueblos y naciones en movimiento de gran revuelta universal de valores contra valores hacia la conquista de una nueva civilización. (Prada c.p. Bravo/Meliet, 1991, p. 4)

Como las organizaciones de izquierda no pudieron hacerse del poder durante la encendida década de los años sesenta, al interior de ellos comenzaron a surgir discusiones y disputas en torno a si debían o no respaldar la naciente democracia liderada por AD y COPEI, y cómo quedaban sus ideales revolucionarios en ese escenario. Tal es el caso del Partido Comunista de Venezuela (PCV), la agrupación de izquierda más antigua y más importante para el momento. De su seno salió Douglas Bravo (1932-2021), quien decidió fundar el Partido de la Revolución Venezolana (PRV) en 1966, y pasó a dirigir las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional (FALN) en calidad de comandante en jefe.

Bravo comenzó a liderar a quienes dentro del PCV no solamente disintían del Pacto de Punto Fijo, sino del modelo soviético; el dirigente perseguía un ideal que si bien tenía una inspiración marxista-leninista también mostraba una faceta “bolivariana”, “nacionalista” y “latinoamericana”, en la cual tenían cabida importantes figuras históricas como Francisco de Miranda, José Martí y el Che Guevara. Con el paso del tiempo, Bravo se convertirá en un destacado referente para estas tendencias políticas y tendrá relaciones personales con Hugo Chávez, el MBR-200 y los alzamientos militares de 1992 que anunciarán el advenimiento de un cambio importante en el establecimiento político del país.

El PRV de Douglas Bravo reunió a viejos combatientes comunistas que disintieron del PCV y luego pasó a denominarse PRV-RUPTURA, grupo que planteaba el Proyecto Utopía a finales del siglo pasado, con el cual se aspiraba a instaurar un nuevo modelo de sociedad, una “Venezuela Soberana y Autogestionaria”, planteamiento filosófico orientado a construir una nueva civilización con la participación popular y a partir de la identidad étnica y cultural del pueblo venezolano. Estas ideas pueden apreciarse en el siguiente fragmento:

Los nutrientes etno-culturales de nuestra identidad: autóctonos-indígenas, ibero-europeos y negro-africanos, conforman los fundamentos históricos de nuestra identidad, de nuestro ser biológico y espiritual; que hoy reivindicamos en nuestra diversidad sincrética a la vez que en originalidad. En esas

realidades, en las luchas sociales que históricamente las han expresado y sus manifestaciones actuales y futuras, en el discurso que las sustentan y las han sustentado a lo largo de 500 años de dominación extranjera, están los fundamentos de la insurgencia de la utopía americana, que nuestros ancestros indígenas prefiguraban en el mito del Dorado o del Encanto.

Nuestra cultura, nuestra espiritualidad y religiosidad, nuestra identidad, en su movimiento histórico, su expresión actual y su carga de futuro, es la base cierta para poder inventar la utopía posible de este continente; para fundar la rebelión contra la globalidad del occidentalismo, en una confrontación integral de donde emerge una nueva cultura, una nueva civilización expresión de lo nuestro (Ibíd, p. 11).

En *La Otra Crisis*, Bravo y Melet cuestionan el proceso de occidentalización de América, el papel de las potencias en el exterminio de las culturas indígenas. En el pensamiento político de esta organización (1982) Bravo menciona “Lo antieuropeo” y “Las tres razas fundidas” (Garrido, 2000, p. 290) aspectos que, sin embargo, no profundiza en el escrito.

La literatura sobre los movimientos de izquierda del siglo XX en general no destaca los conflictos étnicos y raciales de la sociedad venezolana como uno de los temas más importantes para estas organizaciones, sin embargo, para Nirva Camacho, vocera de movimientos afrodescendientes, en aquellas agrupaciones existía una conciencia al respecto. Se refiere, por ejemplo, a Argelia Laya, quien militó en la lucha armada:

Argelia Laya estuvo en la guerrilla y siempre estuvo clara en materia de conciencia étnica. No sé hasta qué punto la discriminación fue una motivación fundamental para la guerrilla, pero sí estaba consciente de ello. Yo creo que este tema siempre ha estado presente pero aparentemente soterrado en el medio político (Jaimes, 2008).

Por su parte, Jesús “Chucho” García, también activista de las organizaciones afrodescendientes durante más de cuatro décadas y estudioso del tema, piensa que la cuestión étnico-racial no fue una gran preocupación de la guerrilla, aunque sí lo era importante para los ancestros afrodescendientes. Al respecto, sostiene:

A pesar de que los partidos de izquierda no reconocían la lucha contra el racismo y la discriminación racial (ya que lo afro no era tema central de sus teorías), la vieja aspiración de nuestros ancestros continúa viva, gritando hoy

por los mismos principios de ayer: la libertad, la igualdad y por un mundo sin racismo (García/Red de Organizaciones Afrovenezolanas, 2005, p. 33).

A propósito de lo afirmado por García, algunos focos de la guerrilla tuvieron acción en lugares donde estaban asentadas comunidades esclavizadas y antiguas poblaciones de afrodescendientes, caso de la Sierra de Falcón. Otro foco fue Barlovento, en particular la zona que comprende desde el antiguo Cumbe del Mango de Ocoyta (Municipio Acevedo) hasta las Filas del Bachiller, mejor conocido como el Cerro del Bachiller y célebre en la historia contemporánea por haber sido bombardeado por las Fuerzas Armadas durante el gobierno de Raúl Leoni.

Conforme a los planteamientos de Bravo y Prada, en los movimientos de izquierda sí existía conciencia acerca de los problemas étnicos y raciales en la sociedad venezolana, en América Latina, Estados Unidos y el mundo, y tales problemas eran parte de sus motivaciones, aunque probablemente no las más importantes. El hecho de que no eran las más relevantes, quizás explica por qué García afirma que la izquierda tuvo poco o ningún interés la lucha contra el racismo y comportamientos afines.

Las ideas Bravo y otros tantos actores del movimiento revolucionario con el paso del tiempo llegaron a Hugo Chávez. De hecho, Bravo fue uno de los mentores de ex teniente coronel del Ejército a principios de los años ochenta, a quien llegó a conocer a través de Adán Chávez, quien militó en PRV-Ruptura y era hermano del futuro presidente de la República.

Sobre la relación de Hugo Chávez con Douglas Bravo, Alberto Garrido señala lo siguiente:

La relación Chávez-Bravo permitió que el entonces teniente del Ejército se nutriera de las tesis que durante años había elaborado la antigua guerrilla venezolana. Así, el concepto de 'Árbol de las Tres Raíces' (Bolívar, Zamora, Rodríguez), la reivindicación del indigenismo -indianidad-, de la negritud, la convicción de que el petróleo era un arma geopolítica, la Constituyente originaria, la alianza con el mundo musulmán, la búsqueda de una nueva civilización, que pasaba por el conflicto inter-civilizaciones, fueron algunos de los temas discutidos largamente por Bravo y Chávez, quien hizo suya buena parte de la carga ideológica rupturista (Garrido, 2007).

EL MBR-200 EN 1992

Para principios de los años noventa, Bravo y otros sectores de la izquierda revolucionaria tenían previsto llevar a cabo una insurrección armada con la participación de civiles y un sector de las Fuerzas Armadas, acción que se concretará el 4 de febrero de 1992, bajo el liderazgo de Hugo Chávez y otros comandantes del Ejército. Sin embargo, la insurrección es derrotada por el sector militar que permaneció leal al gobierno de Carlos Andrés Pérez y al propio sistema democrático.

Antes de producirse el alzamiento del 4 de febrero de 1992, los oficiales del MBR-200 habían estado trabajando durante años con civiles y ex dirigentes de izquierda en los planes que pondrían en práctica al tomar el poder. Chávez conoció a Douglas Bravo, fundador del PRV a principio de los años 80, y entre esa fecha y 1991 o 1992, produjo, según Alberto Garrido, varios documentos: *El Libro Azul* (“El Árbol de las Tres Raíces”), *El Proyecto Nacional Simón Bolívar* y *¿Cómo salir del Laberinto?*, los cuales recogían parte de los temas tratados con Bravo.

Después que la rebelión militar fue derrotada por las tropas leales al gobierno de Carlos Andrés Pérez, los insurrectos terminaron en la cárcel, pero desde allí continuaron su actividad política. Estando en prisión, los oficiales rebeldes prepararon otros documentos que ofrecían explicaciones respecto a un hipotético programa de gobierno o proyecto político del MBR-200, las causas que los impulsaron a tomar las armas, y los escenarios futuros. Estos documentos, muchos de ellos recogidos por Alberto Garrido, revelan propuestas que podían ser ventiladas públicamente, no así aquellas que, por razones de estrategia política y militar, debían mantenerse fuera del debate público. Era lógico que así fuera: los insurrectos no podían revelar todas sus cartas a sus adversarios. Pero, al mismo tiempo este silencio significaba, como señalaron algunos oficiales del MBR-200, que no se sabía a ciencia cierta qué querían realmente, más allá de lanzar proclamas contra la corrupción, la pobreza, la inseguridad y otros temas frecuentes en la agenda pública venezolana de finales del siglo XX.

Así las cosas, respecto a los conflictos étnico-raciales en la sociedad venezolana, que es lo que centra nuestra atención, los militares dejaron documentos reveladores de tales preocupaciones. En julio de 1992, el MBR-200 propuso como salida a la crisis la

conformación de un Foro Nacional donde debían participar, además de las clásicas “fuerzas vivas”, las etnias autóctonas y el campesinado:

...el MBR-200 propone a la nación, como salida pacífica, la reunión en un FORO NACIONAL de los siguientes sectores de la vida social, política y económica del país; representados por voceros de reconocida honestidad y moralidad pública:

- La Iglesia Católica
- La Comunidad Evangélica
- Movimiento Sindical
- Movimiento Estudiantil Universitario
- Movimiento Vecinal Organizado
- Partidos, Grupos y Movimientos Políticos Organizados
- Movimiento Bolivariano Revolucionario-200
- Asociaciones Profesionales (Colegios y Academias)
- Sector Empresarial
- Sector Campesino
- Alto Mando Militar
- Etnias Autóctonas
- Pro-Venezuela
- Mundo Científico e Intelectual (Garrido, 2000, p. 129).

Como se ve, los oficiales convocaron no sólo a las “fuerzas vivas”, sino a las etnias autóctonas, que por tradición siempre estuvieron relegadas en la vida política. En cambio, no se invitó a las poblaciones concebidas como afrodescendientes o afrovenezolanas, como sí ocurrirá posteriormente, cuando Chávez se desempeña como presidente de la República.

En su “programa mínimo” para un “Gobierno de Emergencia Nacional”, el MBR-200 propuso lo siguiente:

Evaluaremos lo realizado hasta ahora en pro de las comunidades indígenas y estableceremos las políticas que verdaderamente dignifiquen su condición

humana. Igualmente estableceremos una política especial para la solución del problema de indigencia nacional (Ibídem, p. 230).

A pesar de que la insurrección de 1992 fue derrotada, de ella emergió Hugo Chávez como líder político con una amplia popularidad, la cual le permitió ser elegido Presidente de la República seis años después. Una de las primeras acciones del nuevo mandatario, será convocar una Asamblea Nacional Constituyente, para la redacción de una nueva Constitución Nacional. Para este proceso fueron convocados los pueblos indígenas, algo inédito en la historia de Venezuela. Después de meses de debates, la redacción de la nueva Carta Magna incluyó en su preámbulo a los pueblos indígenas como “antepasados aborígenes” y abordó la cuestión étnico-racial en su preámbulo, al mencionar el establecimiento de una sociedad “multiétnica” y “pluricultural”. El documento también menciona que en esta sociedad imperará “la igualdad sin discriminación”. Veamos:

El pueblo de Venezuela, en ejercicio de sus poderes creadores e invocando la protección de Dios, el ejemplo histórico de nuestro Libertador Simón Bolívar y el heroísmo y sacrificio de nuestros antepasados aborígenes y de los precursores y forjadores de una patria libre y soberana; con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure 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; promueva la cooperación pacífica entre las naciones... (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999).

Las comunidades o pueblos afrodescendientes no aparecen en forma explícita en el documento, a pesar de que, para esa época sus voceros, líderes y movimientos se habían pronunciado a favor de tal inclusión o mención habían denunciado públicamente que eran objeto de discriminación (Briceño León, 2018).

El propio Hugo Chávez, en una entrevista concedida a Agustín Blanco Muñoz (1995), había revelado parte de estas inquietudes al respecto:

Uno pudiera pensar que el próximo siglo es el de la caída del imperio norteamericano y pudiera haber un análisis mucho más profundo. Esto lo digo para enfocar el problema desde el punto de vista del actor internacional, el actor dominante. Pero vamos a enfocar ahora la cámara lenta sobre el otro actor, los chiquiticos del juego, los condenados de la historia dijeron alguien, nosotros, los negritos, el pelo malo, los sudacas, etc. Ahí vuelve la concepción bolivariana y se hace presente, no el hombre sino la idea. Miranda también la concibió, Sandino y San Martín también la concibieron y quizás ellos fueron quienes expresaron mejor la nación latinoamericana (Blanco Muñoz, 1995, p. 112).

En otro pasaje de la misma entrevista, Hugo Chávez se refiere al color de la piel como un elemento inherente a los procesos históricos, lo que evidencia que tenía consciencia al respecto y así lo manifestaba públicamente, algo que no era usual en los líderes políticos del siglo XX.

La historia no es sólo la historia épica, es la historia de su cultura, cómo se formó, porqué tenemos este color, porqué se llama Venezuela, cuál ha sido el proceso que nos ha traído a esto que hoy somos (Ibídem, p. 108).

Desde luego, los rasgos físicos de Chávez eran distintos a los de muchos líderes como Rafael Caldera, Carlos Andrés Pérez, Eduardo Fernández, Rómulo Betancourt. Él mismo llegó a considerarse zambo y afrodescendiente, comprendía el punto de vista del *otro* (el excluido) y llegó a asumir ese papel.

Con Chávez en el poder se llevaron a cabo una serie de iniciativas por parte del Estado venezolano orientadas a reivindicar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, acabar con la discriminación y el racismo, lo que produjo cierta sorpresa en la sociedad venezolana, en cuya mayoría existía (y sigue existiendo) la creencia sólida de que en el país estos comportamientos habían desaparecido, de que vivimos en una sociedad igualitaria. Algunas de estas iniciativas fueron: la aprobación de la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial (2010), la creación del Instituto Contra la Discriminación Racial (INCODIR), la declaración del Día de la Resistencia Indígena (12 de octubre) y Día de la Afrovenezolanidad (10 de mayo). La incorporación de estos temas en los planes de estudio, caso de la reforma del currículo de Educación Media en 2017, también es parte de esa línea inaugurada en 1999.

CONCLUSIONES

Diversas organizaciones políticas de izquierda como el PRV-Ruptura, desde mediados del siglo XX se propusieron llevar a cabo un cambio en el país, en su sistema político, social y cultural. Uno de los temas que plantearon al respecto, fue poner fin a la discriminación étnica y racial hacia las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Algunos líderes de estas organizaciones, caso de Douglas Bravo, lograron influir en el liderazgo de Hugo Chávez, quien ascendió al poder en 1999 y puso en marcha el anhelado cambio, la “utopía revolucionaria”, proceso en el cual se desarrollaron iniciativas relacionadas a la lucha contra la discriminación en el campo educativo, las leyes y otros ámbitos.

Este tema no era completamente nuevo, era conocido y tratado en el ámbito académico, no así en la prensa ni en la agenda pública, donde tenía poca presencia, lo cual concuerda con la creencia generalizada en una sociedad igualitaria.

El tema merece ser ampliado y profundizado con nuevas investigaciones que contribuyan a una mejor comprensión del mismo.

REFERENCIAS

- Blanco Muñoz, A. (1998). *Habla el comandante Hugo Chávez Frías. Venezuela: Del 04 FEB-92 al 06D98*. Colección Testimonios Violentos N°. 12. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Caracas.
- Bravo, D y Melet, A. (1991). *La Otra Crisis. Otra historia Otro camino*, Original Editores, C.A, Serie La Otra Historia, Caracas, 1991. pp. 1-11 (p. 3).
- Chávez Frías, H. (2005). *El Libro Azul*. Edición digital del Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información.
- Del Pilar Quintero, M (1992). *Enseñanza de la Historia y Construcción de Identidades. El caso Venezuela (1944-1992)*. En Mato, D. (coordinador): *Diversidad Cultural y Construcción de Identidades*, Fondo Editorial Tropykos, Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 133-149.
- García, J. /Red de Organizaciones Afrovenezolanas (2005). *Afrovenezolanidad e inclusión en el proceso bolivariano venezolano*, p. 33. Ministerio de Comunicación e Información.

Garrido, A. (2000). *Historia Secreta de la Revolución Bolivariana*, Editorial Venezolana, Mérida.

Garrido, A. (2007). *La ofensiva de Hugo Chávez*, El Universal, 14 de enero. Versión Web.

Ishibashi, J. (2003). "Hacia una apertura del debate sobre el racismo en Venezuela: exclusión e inclusión estereotipada de personas 'negras' en los medios de comunicación". En: Mato, D. (coordinador) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de Globalización*. Faces-UCV, Caracas.

Jaimes Quero, H. (2012). *Mejorando la Raza*. Gráficas Lauki, Caracas.

Jaimes Quero, H. (2008). *Entrevista a Nirva Camacho*, Caracas, septiembre.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de Formación en Educación Media General*, junio.

Montañez, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Fondo Editorial Tropykos, Caracas.

Quintero, R. (1985). *La Cultura del Petróleo*, Universidad Central de Venezuela/ Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Caracas (Primera Edición, 1968).

Ramírez, T. (2004). *El Texto escolar en el ojo del huracán (Cuatro estudios sobre textos escolares)*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación Vicerrectorado Académico, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Straka, T. (2000). "Los olvidados de la historia: el caso de los realistas venezolanos", pp. 475-497. En: José Ángel Rodríguez (compilador) *Visiones del oficio. Historiadores venezolanos en el siglo XXI*. Academia Nacional de la Historia/ Comisión de Estudios de Postgrado-FHE. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Tinker Salas, M. (2001). "Relaciones de poder y raza en los campos petroleros venezolanos 1920-1940". En: *Asuntos. Petróleos de Venezuela (PDVSA)*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CIED), Caracas, Año 5, N° 10, Noviembre, pp. 77-103.

Tinker Salas, M. (2014). *Una herencia que perdura. Petróleo, cultura y sociedad en Venezuela*. (Traducción del inglés por Ángela Thielen). Caracas, Editorial Galac. (Original inglés: *The Enduring Legacy. Oil, culture and society in Venezuela*, 2013).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria* N° 36.860 de fecha 30 de diciembre.

Educación en Pandemia desde la mirada Docente. ¿Desafío o Innovación?

Educate in Pandemic from the Teaching point of view.
Challenge or Innovation?

Éduquer en pandémie du point de vue de l'enseignement.
¿Défi u innovation?



 Eliana Aguilera
elianaalejandra86@gmail.com

Instituto Antonio Provolo, Buenos Aires.
Argentina

Artículo recibido en octubre y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El año 2020, fue una época de grandes desafíos para la escuela y la educación en general, pues la pandemia hizo que las aulas, los docentes, los estudiantes y la comunidad migraran de lo presencial a lo virtual. Esto generó grandes cambios inesperados, donde la investigación y la búsqueda de nuevas opciones educativas fueron las grandes herramientas del ciclo escolar. Además, este año de pandemia, resultó ser un gran desafío para los docentes y estudiantes; pero se convirtió en una oportunidad innovadora de incorporar al aula estrategias tecnológicas que desde hace un tiempo estuvieron alrededor de la dinámica del aula. La entrada de esta tecnología, al ser tan rápida e inesperada, provocó en muchos contextos aceptación y en otros, cierto rechazo al no saber de qué manera cambiar un esquema tan tradicional como el de las clases presenciales, a lo nuevo y actual como la virtualidad.

Palabras Clave: escuela, educación, pandemia, virtualidad.

ABSTRACT

The year 2020 was a time of great challenges for the school and education in general, as the pandemic caused classrooms, teachers, students and the

community in general to migrate from face-to-face to virtual. This generated great unexpected changes, where research and the search for new educational options were the great tools of the school year. In addition, this pandemic school year turned out to be a great challenge for teachers and students; but it became an innovative opportunity to incorporate into the classroom technological strategies that have been around school dynamics for some time. The entry of this technology, being so fast and unexpected, caused acceptance in many contexts and in others, a certain rejection by not knowing how to change a scheme as traditional as that of face-to-face classes, to the new and current as virtuality.

Key Words: school, education, pandemic, virtuality.

RÉSUMÉ

L'année 2020 a été une période de grands défis pour l'école et l'éducation en général, car la pandémie a poussé les salles de classe, les enseignants, les étudiants et la communauté en général à passer du face-à-face au virtuel. Cela a généré de grands changements inattendus, où la recherche et la recherche de nouvelles options éducatives ont été les grands outils de l'année scolaire. De plus, cette année scolaire pandémique s'est avérée être un grand défi pour les enseignants et les élèves; mais c'est devenu une opportunité innovante d'intégrer dans la classe des stratégies technologiques qui ont été autour de la dynamique de l'école depuis un certain temps. L'entrée de cette technologie, étant si rapide et inattendue, a provoqué une acceptation dans de nombreux contextes et dans d'autres, un certain rejet en ne sachant pas comment changer un schéma aussi traditionnel que celui des cours en face-à-face, vers le nouveau et actuel comme virtualité.

Mots-clés: école, éducation, pandémie, virtualité.

INTRODUCCIÓN

La escuela como principal promotora del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha tenido que adoptar nuevas formas de ver la relación educativa en este año de pandemia tan controversial. La tecnología ha sido el principal recurso para acompañar este proceso desde los hogares, ya que, por la situación de salud, en muchos países, especialmente en Latinoamérica, se han implementado diferentes medidas para que las personas se queden en casa y de esta manera minimizar los contagios de este virus que se ha vuelto muy peligroso.

Ante este panorama, la asistencia a la escuela se ha visto muy afectada y los docentes han tenido que buscar las formas alternas que ofrece la tecnología para acceder a los alumnos que siguen en su proceso de aprendizaje. De esta manera, desde los más pequeños, los niveles iniciales, hasta los niveles superiores que incluyen la universidad, han tenido que cambiar sus clases a la modalidad online. Esto, ha generado posiciones encontradas en cuanto a si las clases son mejores de forma presencial o virtual y han surgido muchas posturas defendiendo una u otra opción, además de que se han politizado las diferentes decisiones a nivel mundial con relación a la asistencia a clases presenciales o no.

En medio de todo, siempre están los docentes y alumnos que a pesar de sus variadas condiciones socio- económicas han buscado la manera de mantener la relación enseñanza- aprendizaje intacta para sacar adelante el año escolar, tomando en cuenta que todo este esfuerzo ha resultado en muchos casos un desafío y en otros tantos una innovación. Sumando la situación de pandemia a los problemas que vienen de años anteriores y que no han sido resueltos, a una escuela que le toca improvisar día a día, porque las políticas implementadas en cada uno de los países latinoamericanos para superar o convivir con la problemática de salud también fueron de alguna manera surgiendo según el día a día de la enfermedad.

Finalmente, la invitación general es a poner la mirada en lo nuevo, en los aprendizajes que esta situación ha generado en la escuela, los docentes, la familia y en los chicos quienes son los protagonistas en esta relación educativa. Esta oportunidad que deja hoy la pandemia tiene que ver con visualizar las posibilidades como educadores de hacer los cambios que se necesitan dentro del sistema educativo, las estrategias de enseñanza y comenzar a modernizar la educación.

La Escuela en Pandemia

La escuela, así como la comunidad en general, atravesó una situación de Pandemia a nivel mundial que se inició en el año 2020. En todos los continentes y

en la mayoría de los países, los docentes, niños y familias tuvieron que cambiar por completo la rutina diaria, así como la asistencia de forma presencial a la escuela.

Revisando el concepto de la palabra “escuela”, se puede observar que, antes del acontecido año 2020, se encuentran definiciones como la de Crespillo (2010) quien señala que “...podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (p. 15) Es cierto que por años la educación se le ha atribuido inicialmente a la institución escolar y a quienes constituyen la comunidad educativa. Siendo la educación, un problema social que va más allá de la edificación donde asisten los niños a interactuar. Llega entonces esta situación de pandemia como uno de los mejores momentos para que la escuela salga de la estructura de concreto y llegue a cada uno de los espacios donde se desenvuelve el niño. Se presenta una oportunidad de llegar a las familias y de abarcar todo lo que realmente significa “educar”.

Más adelante, este mismo autor habla de la actualidad de la escuela y cómo es concebida dentro de la comunidad, ya que sigue siendo la principal fuente de formación, señala entonces que:

...la escuela es considerada como forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio (p. 23).

Se tiene entonces, una postura clara acerca de la escuela como principal responsable de la formación dentro de la comunidad, tomando en cuenta que la escuela siempre va a depender de la sociedad donde se encuentra y si en esta sociedad ocurren cambios, esta no va a quedar fuera de ellos, como pasa actualmente que se vive la experiencia migratoria de lo presencial a lo virtual y la escuela quien nunca pensó que fuera posible establecerse en las diferentes

plataformas tecnológicas, se ajustó, en un corto tiempo a un mundo totalmente virtual para seguir funcionando.

Podríamos decir que la escuela es una experiencia por la que todas las personas en algún momento de sus vidas transitan porque la vida generalmente se da en sociedad, en comunidad y la educación forma parte de esa experiencia. La escuela es parte de la historia, del pasado, del hoy. Como mencionan Serra y Fattore (2016)

La experiencia escolar nos constituye, es parte de lo que somos, de los modos que tenemos de ver el mundo, de relacionarnos, de pensar, de pensarnos, al punto de que nos resulta tan natural y familiar que existan las escuelas, que no es fácil pensar un mundo sin ellas (p. 18).

Como no es fácil pensar un mundo sin la educación, se debe reflexionar sobre el hecho de que cada vez se le asignan mayores responsabilidades a la escuela, basadas en los mismos espacios, recursos, personal y todo lo que la integra. En este año tan controversial a nivel mundial, se pudo ver en muchos países de Latinoamérica cómo la escuela se convirtió en un espacio tecnológico, dirigido a un público muy variado, donde muchos no pudieron acceder al aprendizaje por falta de recursos.

En algunos países se buscaron todas las maneras posibles de llegar a los estudiantes, sin embargo, acercarles la tecnología o al menos lograr que contaran con recursos mínimos para seguir “en la escuela” fue una tarea titánica y en muchos casos no se pudo completar el objetivo. Las condiciones socioeconómicas es un punto importante para analizar, cuando se hace referencia a los estudiantes y también a los docentes de quienes poco se habla, pero que, también tuvieron serios problemas para mantener la conectividad y poder “migrar” la clase a las pantallas. Muchos profesores pusieron a la orden sus elementos personales para darle término a su curso y cumplir con la tarea educativa.

Esta es una realidad que se vivió en la mayoría de los países de Latinoamérica y que lamentablemente sigue predominando dentro de los sistemas educativos. La

falta de recursos hoy más que nunca quedó en total evidencia, ante una situación donde la lucha principal fue mantener la salud de toda la población a nivel mundial. Pensando en cómo fue este 2020 se puede resumir en una época de cambios no planificados, un momento histórico donde la escuela y la educación en general tuvieron que salir abruptamente de lo tradicional, romper con esa resistencia al cambio, para poder seguir siendo escuela en cada hogar.

En palabras de Arata (2020 p. 63)

Frente a la complejidad y la incertidumbre que plantea el presente histórico, el Estado y la sociedad deben establecer un nuevo contrato social para repositionar el lugar de la escuela como espacio que potencia y construye tramas educativas, promoviendo otros modos de estar en común y enfatizando que nadie está de más; sosteniendo una ineludible defensa de lo público y garantizando la igualdad de los cuidados como condición indispensable para la vida en democracia.

En conclusión, este año 2020 la escuela, transitó un desafío que en cierto modo la obligó a introducir cambios dentro de sus prácticas tradicionales. En consecuencia, vale la pena reflexionar de acuerdo con las siguientes preguntas: ¿De qué manera la pandemia puede analizarse como un hecho positivo o negativo para la escuela? ¿Cuál es el futuro que le espera a la escuela después de la situación histórica de pandemia vivida en este 2020? ¿Cómo se podrá integrar todo lo aprendido en este 2020 en las prácticas educativas?

Educación en Pandemia ¿resultó un desafío o una innovación?

Antes de pensar en la Educación como un desafío o una innovación en tiempos de pandemia, es preciso señalar que un desafío se presenta cuando hay un objetivo difícil de cumplir, donde se encuentran pocos recursos, materiales, formación, etc. mientras que la innovación va acompañada de un proceso de investigación, donde se descubren nuevas formas de pensar algo, actuar sobre algo o en este caso enseñar y aprender algo.

Existen diferentes posturas acerca de lo que ha sido la educación en el marco de la pandemia. Por ejemplo, Skliar (2020), plantea que estamos en un tiempo donde:

...en estos casi cinco meses nos hemos dado cuenta de algunas cosas como, por ejemplo, que el tiempo y el lugar de la escuela es irremplazable. El intento por llevarlo a los hogares, de hacerlo de otro modo, de volverlo tecnológico no termina por volverse creíble ni por materializar una idea de escuela alternativa (p. 13)

Pensar en todos los contextos donde la escuela tuvo que crear nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde todo lo cotidiano paso a ser prohibido, debido a una situación de salud mundial; hace que este debate entre lo innovador y lo desafiante sea difícil de definir. Prácticamente los docentes tuvieron que salir a continuar sus clases con lo que tenían a la mano, pues con todo cerrado, el material en las aulas, las planificaciones en el escritorio, pero la función debía continuar, los niños esperaban ansiosos seguir su rutina y aprender como en el día a día.

Si se ve desde este punto de vista, se podría decir entonces, que la escuela y principalmente los docentes se enfrentaron a un proceso de investigación e innovación, donde cada día aparecía una forma nueva de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las casas de cada estudiante. Contando con una tecnología que, si bien ya rondaba alrededor del proceso educativo, tuvo una entrada inesperada a raíz de la situación de pandemia. Aunque es pronto para saber si fue exitoso lo transitado por la escuela durante este período de cuarentena, es posible adelantar y describir cómo fue la conducta docente o qué determinó el apoyo docente en el proceso educativo, si un gran desafío o una oportunidad de innovación.

Para definir lo anteriormente señalado, es preciso mencionar que el personal docente a nivel mundial acudió a diferentes plataformas que reunían las características necesarias al momento de conectarse con sus estudiantes. Para lograr el dominio de estas plataformas, tuvo que investigar, capacitarse y

autoformarse, con la finalidad de desempeñar un mejor trabajo y llevar a cabo una labor de calidad ante sus estudiantes. Esto, es fundamental señalarlo desde la mirada de la innovación, pues muchos docentes fueron pioneros en la elaboración de recursos digitales y a distancia, lo que además de darles resultados exitosos en sus clases, los llevó a iniciar un camino de formación de otros docentes.

Ahora bien, para los estudiantes ¿fue la pandemia un camino de desafíos o de innovación? Pensando en una trayectoria donde la tecnología no fue opcional, más bien, fue como plantea Magnani (2020) un “paquete que fue tomado o dejado en su totalidad” (p.34)

Si bien el acceso a la tecnología fue un gran desafío para las familias, debido a la cantidad de desigualdades que hay a nivel mundial en cuanto al acceso a los medios tecnológicos, el hecho de sostener una continuidad pedagógica de forma virtual, resultó ser una gran innovación para los estudiantes y su entorno. Esto, debido a que buscaron muchas maneras de cumplir con las tareas asignadas, atender el llamado del docente y participar desde sus posibilidades del encuentro pedagógico propuesto por la escuela.

En síntesis, lo señalado hasta ahora habla de un año 2020, marcado por una situación de pandemia, que afectó mundialmente la salud de las personas, pero que a su vez se convirtió en una oportunidad de innovación en cuanto a las estrategias utilizadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir que, lo aprendido en este tiempo tan distinto que se vivió en la escuela y que aún en el inicio del año 2021 no termina, puede significar la “entrada triunfal” de una tecnología que llegó para quedarse y complementar el proceso educativo.

Aunque muchas personas no están de acuerdo con esta afirmación, lo cierto es que tanto docentes como estudiantes le abrieron las puertas a nuevas herramientas que ahora integran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, no significa que la calidad y enfoque educativo desaparezcan, o que el aula sea reemplazada por una computadora; al contrario, quiere decir que el aula se va a enriquecer con todos estos recursos y las investigaciones que los docentes han

hecho para seguir impartiendo una educación adaptada a las necesidades de los estudiantes y apegada a la excelencia de cada institución.

Más allá de las experiencias que se vivieron en pandemia, al poner la mirada en lo que viene luego, es importante pensar como señala Tenti (2020):

...qué estrategias de formación inicial y permanente se requieren para que los docentes dominen los nuevos recursos, qué nuevos contenidos habría que agregar al programa escolar, las ventajas y desventajas de la distancia o lo virtual en relación con lo presencial, cuál es el mejor modo de enseñar determinadas disciplinas o qué estrategias son más eficaces para garantizar el aprendizaje de los alumnos, el tamaño de los cursos, los procedimientos de evaluación y promoción, cómo incluir a todos en el sistema y bajar la repetición y el abandono escolar, cómo mejorar la calidad de la educación, las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios y otras cuestiones análogas (p. 72)

Estos temas con urgencia a tratar surgen a partir de los cambios que deja esta situación de pandemia, que más allá de todo lo relacionado a la salud, apertura un camino para la educación, lleno de innovaciones y también de desafíos al tratar de desplazar la educación tradicional e incorporar nuevos elementos que permitan acercar distancias y mantener el foco en lo educativo.

Partiendo siempre de la premisa de que todos los eventos que se dan de forma inesperada, no sólo las pandemias, sino todo aquello que pueda interrumpir de forma abrupta el funcionamiento “normal” de las instituciones sociales, trae consigo la consigna del cambio, ya que, a partir de estas situaciones, salen a la vista todos los problemas que quizá en una vida rutinaria no salían a la luz. Por ello y ya para cerrar este punto, estas situaciones inesperadas pueden resultar propicias para hacer una evaluación del funcionamiento de las instituciones y a partir de los desafíos e innovaciones diseñar otro sistema que permita integrar lo novedoso y de esta manera enriquecer el proceso en este caso educativo. Así como después de un terremoto, se construye una nueva edificación, luego de esta situación de

pandemia, se podrán construir nuevas estrategias para interactuar con la “nueva educación”.

¿Qué experiencias se vivieron con la concepción de aula virtual, desde la mirada del docente?

El aula virtual se puede definir en palabras de Luque (2009) como un constructo que incluye el análisis de dos palabras

...por aula se entiende a una sala en donde se celebran las clases; mientras que lo virtual es definido como algo que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produzca estando presente, frecuentemente en oposición a lo efectivo o real (p. 2).

En sus inicios, el aula virtual era representada por las videollamadas que se hacían a través de aplicaciones como WhatsApp, por ejemplo; pero a medida que se fue avanzando en las investigaciones y formaciones docentes, se incorporaron más herramientas para crear este espacio. Un lugar que, desde el punto de vista filosófico se fundamenta en el constructivismo, porque “... la gente construye activamente nuevos conocimientos a medida que interactúa con su entorno” Dávila (2011 p. 98)

Esta transición en la interacción de lo presencial a lo virtual fue una realidad tanto para los estudiantes como los docentes, quienes consideraron la situación de llevar el aula a la pantalla como una tarea difícil. Para ello, comenzaron a realizar diferentes procesos de investigación, accedieron a formaciones que se promovieron desde diferentes países y lograron diseñar un aula virtual con diferentes recursos; así como también pudieron entrar en distintas plataformas para llegar a los estudiantes.

El proceso de adaptar la práctica pedagógica de lo presencial a lo virtual no fue sencillo, en especial, cuando ya la escuela trae una concepción antigua sobre el mal funcionamiento en cuanto a la inclusión. Es decir que, si antes que, “todos” asistían a la escuela era más difícil hablar de una educación para todos; entonces

en esta oportunidad que la escuela se trasladó a la casa sería lógico preguntar ¿tuvieron todos los estudiantes acceso a la escuela desde sus casas?, ¿contaron todos los estudiantes con la posibilidad de seguir accediendo a la educación obligatoria y gratuita? Siempre dependiendo de las leyes de cada país y lo que determina el Estado.

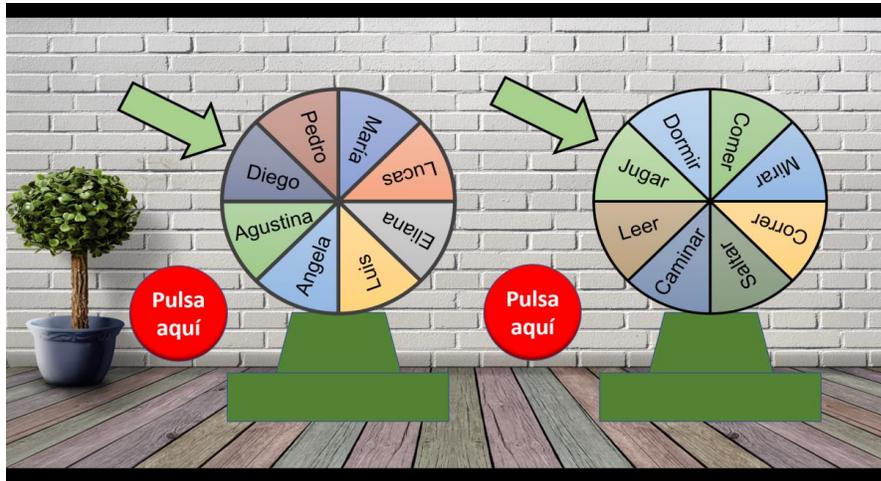
Cabe en este punto señalar una frase de Tenti (2020) quien señala que “es la escuela institución la que tiene que transformarse para responder a un mundo que vive cambios profundos y acelerados en todas sus dimensiones” (p. 74) Respondiendo a esta premisa acerca de la innovación que debe tener la escuela, los docentes también deben buscar nuevas maneras de llegar a sus estudiantes y en este año 2020 hay evidencias de que la mayoría de los docentes transformaron sus prácticas educativas.

Uno de los programas más usados por los docentes para elaborar sus nuevas propuestas educativas fue el PowerPoint. Esta herramienta permite hacer diferentes actividades, por ejemplo, juegos, ver infograma 1 donde se muestra el diseño de un memo test usando las películas que conocen los niños:



Infograma 1
Juego de memoria con películas para niños

En el infograma 2 se presentan las ruletas para trabajar los contenidos de sujeto, verbo y formación de oraciones.



Infograma 2
Juego de la ruleta de sujeto y verbo

También este programa, permitió la creación de aulas virtuales donde se pueden reproducir todos los elementos del aula real en la virtualidad y a su vez agregar diferentes actividades dentro de la misma página, esto se muestra en el infograma 3.



Infograma 3
Reproducción de un aula virtual de jardín, llevada a la virtualidad.

Lo que se señala con estos infogramas es el trabajo del docente, donde de un solo programa tuvo que crear miles de recursos que se adaptaran a la edad, las necesidades e intereses de cada uno de sus alumnos, porque a pesar de que las clases virtuales se daban en grupo de videollamadas, la planificación de las actividades debía darse tomando en cuenta también las características particulares de los estudiantes.

Incluso, se puede decir que el “formato de la escuela”, es decir, lo que era conocido como la “normalidad” tuvo un cambio desde lo innovador en este año de pandemia; por ejemplo: los formatos de evaluación y promoción de los estudiantes tuvieron que ser más flexibles y dar respuesta a un todo, más allá de la tradicional división por materias. Esto llevó a un giro completo en cuanto al desempeño del personal directivo y de conducción. Ciertamente la escuela desde hace muchos años necesitaba una vuelta innovadora y más adaptada a los tiempos actuales. Desde la experiencia docente, el año 2020 se convirtió en una oportunidad novedosa para la comunidad educativa, porque en el futuro será difícil volver a la escuela tal y como era conocida antes. En adelante, se podrá hablar de una escuela “antes de la pandemia” y una “post pandemia”.

De igual manera, la práctica docente tendrá un antes y un después; ya que el maestro se dio cuenta con toda esta experiencia, que puede innovar en medio de situaciones adversas y que esos cambios pueden perdurar para hacerlo cada vez un mejor docente. En cuanto a la sociedad, se puede decir que siempre está en constante cambio, donde generalmente las personas suelen adaptarse a lo nuevo. Esto visto desde la óptica educativa representa un pensamiento positivo sobre lo que vendrá en materia educativa y práctica escolar.

En palabras de Tenti (2020) “no se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura teniendo en cuenta las principales tensiones que caracterizan al campo cultural contemporáneo” (p. 75). Es cierto que el año 2020 se puede constituir como la época de cambios y rediseño escolar a nivel mundial; pero también surgió en esta

nueva práctica virtual la esencia real de la escuela. Es decir, este año de pandemia mostró lo esencial que es el contacto docente- alumno, lo importante que resulta conocer a cada estudiante, saber sus intereses, sus necesidades, estudiar su contexto; ya que a pesar de estar todos en la misma aula, no todos cuentan con las mismas condiciones para la enseñanza y aprendizaje. Muchos hacen un gran esfuerzo para asistir a la escuela, muchas veces se llenan de faltas por no tener cómo llegar. La asistencia virtual a las clases también estuvo cargada de muchas situaciones distintas, adversas o favorables, depende del contexto de cada estudiante. Por ello, más allá de considerar esta experiencia un momento innovador o desafiante, se convirtió en un gran aprendizaje de situaciones particulares, tolerancia e inclusión de la diversidad.

La relación Educación y Tecnología ¿llegó para quedarse?

Muchos docentes al momento de iniciar su relación con la tecnología llegaron a preguntarse si esta nueva experiencia sería sólo temporal, o si llegaba para quedarse en lo que es la práctica educativa. Quizá fue el proceso tan acelerado de cambio lo que en algunos casos asustó a algunos profesionales, pero en otros casos sirvió de impulso para darse la posibilidad de conocer nuevas herramientas y de la misma forma acercarse a lo nuevo.

Los estudiantes por su parte estaban acostumbrados a ver la tecnología como una herramienta para divertirse o recrearse, pero de la noche a la mañana se convirtió en la forma principal de acceder a la escuela. Resulta interesante pensar que, lo que muchas veces fue “controlado” por los padres como el teléfono celular, la tablet y la computadora, pasaron a ser elementos de primera necesidad en cada hogar; para poder asistir de forma virtual a la escuela.

Es probable que no sean sólo los docentes quienes se pregunten si la tecnología llegó para quedarse dentro de la práctica escolar, porque para los padres, la mayoría de las veces “estudiar” se relaciona más a un cuaderno, un lápiz, un libro; y al ver a los chicos con algún aparato tecnológico, asocian esta conducta

al “juego”. Históricamente, desde la aparición de la tecnología se ha hecho difícil usarla para fines educativos, pues los juegos y las redes sociales es lo que mayormente vende el uso del internet, siendo que en la actualidad se puede desde comprar cosas, hasta descargar y leer un buen libro.

Como sociedad, siempre ha sido difícil relacionar los conceptos de juego y educación, a pesar de las múltiples investigaciones y aportes que señalan los beneficios de “aprender jugando”. En internet, también se encuentran muchos juegos que permiten aprender o reforzar un contenido, por ejemplo, los crucigramas, sopas de letras interactivas, nubes de palabras, aplicaciones para crear fichas, etc. Todas estas opciones permiten además que el docente sea quien elabore su recurso con el tema que va a trabajar y comparta el enlace por correo electrónico o por algún servicio de mensajería. Estas diferentes opciones, pueden complementar una clase y hacer que la revisión de los aprendizajes sea más favorable para los estudiantes quienes no necesitan copiar de un texto o escuchar un dictado para aprender un contenido.

Desde hace algún tiempo, la educación y la tecnología van juntas, porque esta ayuda al proceso de aprendizaje del estudiante y de alguna manera, contribuye con el compromiso de autonomía de cada niño, como señala Ferreiro (2011) “...hoy día los jóvenes de la familia reclaman procesadores poderosos, alta velocidad de navegación” (p. 34) Las aplicaciones educativas se encuentran en proceso de expansión, ya que combinan la educación, la pedagogía y la tecnología, tratando de facilitar la interacción entre todos los que intervienen en el proceso educativo: docentes, alumnos, directivos y padres.

En la actualidad, existen muchas aplicaciones educativas, pero no todas se enfocan en el mismo objetivo; algunas están diseñadas para usarse en el aula, otras para ejercitarse por medio del juego en casa, pero todas tienen como meta que la actividad de aprendizaje sea motivadora. Está claro que las aplicaciones son un complemento de la actividad educativa y no sustituyen en ningún caso la presencia del docente y todo lo que engloba el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además,

es fundamental la orientación del docente para potenciar el uso de este material, el cual en muchos casos forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

El recurso tecnológico es una ganancia que difícilmente desaparezca del escenario educativo, en especial cuando tenemos generaciones de “niños informatizados, es decir niños que nacieron y crecieron sabiendo que esa tecnología estaba instalada en la sociedad” (Ferreiro, 211; p. 36). Una población que además está aprendiendo a darle un uso educativo a todo lo que tanto saben sobre la virtualidad, donde también están haciendo una retroalimentación en el proceso educativo, al ofrecer nuevas opciones y opinar con toda seguridad sobre las estrategias tecnológicas que usa su docente.

La entrada de la virtualidad a la escuela es una gran oportunidad para los docentes, quienes en gran medida pertenecen a otra generación, para apropiarse con mayor seguridad de esta tecnología que va a seguir avanzando y creciendo a pasos agigantados. Un ejemplo muy simple que está a la vista de todos es la velocidad con la que aparecen nuevos teléfonos celulares, con mayor capacidad, más aplicaciones y opciones que van llevando cada vez, más cosas de la presencialidad a la virtualidad. Antes, la innovación era enviar mensajes o hacer llamadas. Hoy en día el crecimiento de la tecnología es tan grande que una persona promedio no dura más de un año con el mismo teléfono celular, porque siempre está saliendo uno más avanzado con más capacidades, que le ofrece nuevas formas de estar conectado.

Esto no quiere decir que la escuela tiene que seguir este ritmo desmedido de la tecnología, pero sí es importante comenzar a incluir nuevas formas de esquematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde lo virtual sea un apoyo, una herramienta. También ante la avasallante manera de vender la tecnología en todas partes, sería un espacio donde el docente oriente el uso de este recurso que en muchos casos suele ser adictivo y envolvente.

Finalmente, la escuela está ganando espacios, más que perdiendo presencialidad. Es el momento de apropiarse de todas las estrategias posibles y

enseñar a los estudiantes a saber decidir en qué momento usar cada herramienta para su beneficio propio.

CONCLUSIONES

Más allá de analizar los efectos de la pandemia en la escuela como un hecho negativo o positivo, es importante pensar en todos los aprendizajes que se generaron en la comunidad educativa, a partir de esta situación.

La situación de pandemia tuvo consecuencias negativas desde la salud de las personas y todas las pérdidas que se tuvieron a nivel mundial; pero, también tuvo consecuencias positivas en el ámbito educativo, al permitir que los docentes se atrevieran a ir más allá de lo presencial y descubrir de esta manera un mundo lleno de opciones para llegar a los estudiantes y seguir el proceso educativo de cada uno. Además, la escuela permitió que estos cambios se dieran y los padres también tuvieron la oportunidad de acompañar más de cerca el proceso educativo de sus hijos.

Por otro lado, el futuro está llegando de forma muy acelerada y desde ya estamos viendo que la escuela después de esta situación iniciada en el año 2020 está volviendo a la presencialidad, pero no en la misma situación en la que se encontraba antes. En esta oportunidad se está regresando con más herramientas, más aprendizajes, más opciones y una visión más completa de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje para esta nueva generación que es muy diferente y se desenvuelve en distintos contextos.

Es por lo anterior, que se puede decir que sí hay maneras de integrar todo lo aprendido a las nuevas prácticas educativas, siempre que el docente mantenga su disposición de seguir investigando, seguir innovando y seguir aprendiendo de lo nuevo. Este momento de pandemia trajo un aprendizaje muy importante para la escuela, dejó ver que siempre estamos en constante cambio y esto incluye a la educación, quien muchas veces estuvo aferrada a lo tradicional; pero que en esta oportunidad tuvo que abrirse a las nuevas posibilidades que la situación estaba

presentando. Es decir que, de ahora en adelante la escuela tiene que estar abierta a seguir cambiando, seguir innovando y seguir adaptándose a las necesidades de sus estudiantes, los principales protagonistas del esquema educativo.

REFERENCIAS

- Arata, N (2020). *La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas*. Buenos Aires: UNIPE
- Crespillo, E (2010). La Escuela como Institución Educativa. [Artículo en línea] *Revista Pedagogía Magna* Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527> [Consultado: 2021, enero 10]
- Dávila, A (2011) *Filosofía Educativa de las Aulas Virtuales: Caso Moodle*. [Artículo en línea] *Compendium*. Universidad Central Lisandro Alvarado. Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/880/88024213006.pdf> [Consultado: 2021, octubre 17]
- Ferreiro, E (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? [Artículo en línea] *Educação e Pesquisa*. Disponible en: <https://www.scielo.br/ep/a/nSbRq3D7TVBZhwST75mjzF/?lang=es&format=pdf> [Consultado: 2021, octubre 17]
- Luque, M (2009) Dinámica del aprendizaje y de la mediación en aulas virtuales. Una visión desde la perspectiva de la formación humana. [Artículo en línea] *Portal Educativo de las Américas* Disponible en: <http://www.educoas.com/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf2.pdf> [Consultado: 2021, octubre 17]
- Magnani, E (2020) *Educación y tecnologías. Adentro de la caja*. Buenos Aires: UNIPE
- Serra, M y Fattore, N (2016). *Hacer Escuela*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires- Argentina.
- Skliar, C (2020, agosto 13) No se puede poner una escuela en cualquier lugar ni en cualquier tiempo. *Diario La Noticia*. Argentina
- Tenti, E (2020) *Educación Escolar post pandemia. Notas sociológicas*. Buenos Aires: UNIPE.

Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria

Cognitive skills in memory development

Compétences cognitives dans le développement de la mémoire



 **Yván Villegas Díaz**
yvidiaz@gmail.com

IE “María Negrón Ugarte”
Trujillo – Perú.

Artículo recibido en octubre y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El avance científico y tecnológico ha cambiado la forma de interactuar entre la familia, la sociedad y los agentes educativos por la cantidad de información que circula. El aprendizaje que el niño, el estudiante y cualquier ciudadano adquiere, éste será almacenado en algún lugar de nuestro cerebro, como datos y conocimientos que nos van a servir posteriormente. El artículo describe la importancia de orientar las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria, para comprender y ejercitar el trabajo de los sentidos para que las neuronas realicen múltiples conexiones entre sí y el cerebro active todas sus funciones. La tarea de padres y profesores en la educación y formación de los hijos y estudiantes debe empezar desde las tempranas edades, aprovechando todos los recursos que nos brinda el medioambiente y puedan interactuar en un contexto real de manera competente.

Palabras clave: *Habilidades cognitivas, memoria, enseñanza, aprendizaje.*

ABSTRACT

Scientific and technological progress has changed the way in which the family, society and educational agents interact with each other because of the amount of information that circulates. The learning that the child, the student and any citizen

acquires, will be stored somewhere in our brain, as data and knowledge that will serve us later. The article describes the importance of orienting cognitive skills in the development of memory, to understand and exercise the work of the senses so that neurons make multiple connections between themselves and the brain activate all their functions. The task of parents and teachers in the education and training of children and students should start from the early ages, taking advantage of all the resources that the environment offers us and can interact in a real context competently.

Key words: *Cognitive skills, memory, teaching, learning.*

RÉSUMÉ

Les progrès scientifiques et technologiques ont modifié la façon dont la famille, la société et les acteurs de l'éducation interagissent en fonction de la quantité d'informations qui circulent. L'apprentissage que l'enfant, l'étudiant et tout citoyen acquiert, sera stocké quelque part dans notre cerveau, comme des données et des connaissances qui nous serviront ultérieurement. L'article décrit l'importance d'orienter les capacités cognitives dans le développement de la mémoire, pour comprendre et exercer le travail des sens afin que les neurones réalisent de multiples connexions entre eux et que le cerveau active toutes ses fonctions. La tâche des parents et des enseignants dans l'éducation et la formation des enfants et des étudiants doit commencer dès le plus jeune âge, en utilisant toutes les ressources que nous offre l'environnement et en étant capables d'interagir dans un contexte réel de manière compétente.

Mots-clés : *Compétences cognitives, mémoire, enseignement, apprentissage.*

INTRODUCCIÓN

La participación de los padres de familia y maestros en la educación y formación de los estudiantes, son imprescindibles, a través de la ejecución de experiencias de aprendizaje y actividades que permitirán el desarrollo de las facultades mentales de los educandos para desenvolverse favorablemente. El hijo y el estudiante, poco a poco va descubriendo, conociendo y conquistando su espacio, al mismo tiempo que ejecuta tareas de acuerdo con su rol dentro de la familia, porque en la institución educativa y en la comunidad se fortalece y se

desarrollan las habilidades cognitivas para realizar determinadas actividades en la vida cotidiana.

Una experiencia de vida, que como bien lo expone Delors (1996) se basa en los pilares del conocimiento como:

aprender a conocer, impulsa a la persona a comprender el mundo que le rodea, apreciar el conocimiento y la investigación, aprender a hacer, lograr un desenvolvimiento laboral, afrontar y solucionar un problema, aprender a vivir juntos y aprender a ser, sentirse parte de los demás, tener una personalidad responsable y comprometida (p. 91).

Debemos conocer y valorar el desarrollo de las habilidades cognitivas a través de los aportes teóricos y experiencias, así como el desarrollo personal e intelectual del ciudadano, para seleccionar estrategias y conocimientos que le permitan investigar, generar ideas, aportar alternativas y solucionar problemas asumiendo una responsabilidad y compromiso en la comunidad. Los padres y maestros deben fortalecer el potencial del talento de los hijos y estudiantes. En tal sentido, se deben dinamizar las competencias y habilidades en cada una de las actividades educativas, formativas y productivas (Gatti, 2005, p. 124). Entendiéndose éstas como las capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de manera simbólica con su medioambiente.

Estas habilidades se desarrollan con el aprendizaje interactuando con los agentes educativos, al responder a los estímulos que recibimos, vamos a adquirir nuevas experiencias permitiendo estimular nuestra forma de aprender al manipular, moldear y transformar los elementos que nos proporciona el medioambiente. Para Skinner (citado por Ortiz, 2013, p. 17) el aprendizaje “era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo”. Así mismo, Piaget (en Dongo, p. 172) “es posible que los estímulos solo sean aprendidos en función de esquemas cuya actualización constituirá precisamente las respuestas”. Teniendo en cuenta a los autores precitados, el sujeto al reaccionar y dar respuestas frente a los estímulos que se le presentan o proporciona el contexto, adquiere experiencias de aprendizajes y conocimientos en cada acción, estos son guardados en la memoria,

y hace que su capacidad de almacenamiento aumente, así como sus niveles cognitivos, como el producto de su aprendizaje.

REFERENTE TEÓRICO

Habilidades cognitivas

Poner en acción el sistema sensorial, y transformar los datos captados en el cerebro, requiere de varios procesos mentales continuos, para relacionar las nuevas informaciones, con aquello que el sujeto ya tiene, en especial con lo que es de su interés, se activarían las estructuras del sistema neuronal para codificarlos, almacenarlos y recuperarlos posteriormente. Al respecto, Capilla (2016) hace referencia a la relación sustantiva que establece el sujeto entre los conceptos previos y la nueva información que se realiza solo cuando el objeto de aprehensión es significativamente lógico. Así mismo, Gatti (2005) establece que las habilidades cognitivas están en la base de los procesos de transferencia que propician una construcción continua de estructuración de procesos mentales cada vez más complejos, capacidades que hacen al individuo competente al interactuar de manera simbólica con su medioambiente. Según los autores precitados, el sujeto al relacionar un concepto previo, con una nueva información, hay un proceso de transferencia, propiciando una construcción continua de estructuración de procesos mentales simples y cada vez más complejos para comprender los datos que se perciben de manera significativa, que permite al sujeto actuar de manera competente en un contexto determinado.

Las habilidades cognitivas permitirán hacer un trabajo coordinado entre el sistema sensorial y el cerebro, experiencias que se adquieren según la persona, porque se aprenden observando, escuchando y/o con la práctica misma. Nuestra inquietud, es saber cómo almacenar todas las informaciones del exterior, tener representaciones claras en nuestra memoria, como para poder recordarlas cuando lo necesitemos, ya sea de manera consciente o inconsciente. Razón por la cual, Ballesteros (2014) expone que el objetivo principal de la psicología cognitiva es...

averiguar cómo el ser humano, niño, adulto o anciano, adquiere información, cómo representa esa información en algún lugar de su cerebro, cómo la almacena y cómo la recupera cuando la necesita ya sea de forma voluntaria o consciente, o de forma involuntaria (p. s/n).

En el vientre de la madre, el que está por nacer percibe el ambiente y los estímulos externos mucho antes. De acuerdo con las investigaciones en ese campo, pone en acción sus sentidos por querer conocer una nueva realidad, esta tarea la seguirá ejecutando durante toda su vida, en principio para explorar y adecuarse a la realidad de la familia, luego a su contexto, poder comunicarse con los demás, desarrollar sus habilidades personales, sociales y controlar sus estados emocionales, de modo que le permitan interactuar con sus semejantes. Satisfacer sus necesidades personales y resolver los problemas que afectan a la familia o al medioambiente le permitirá poner en práctica sus talentos, y frente a un fracaso se verá obligado a reflexionar y a capacitarse para estar preparado al proponer alternativas de solución.

La capacidad cognitiva del niño sobre todo durante los primeros años de vida, es muy modificable y al mismo tiempo se puede apoyar y reforzar sus capacidades y habilidades innatas, que son propias de ellos. Según Ballesteros (2014), hoy se acepta que “las habilidades cognitivas del niño pueden mejorar siempre que se actúe debidamente, pronto y durante el mayor tiempo posible [...]”. El autor precitado, afirma de los beneficios, si promovemos una educación y formación que ayude a los niños, desde los primeros años de su vida, ellos van creciendo, se desarrollan biológica, física, mental y personalmente, mientras que en los años de adulto todas esas capacidades y habilidades se vuelven lentas, por ejemplo, para correr, caminar, hacer fuerza y desarrollar una serie de actividades por un envejecimiento progresivo del ser humano.

Ampliando la visión de Ballesteros (2014, p. s/n), citando a Salthouse, menciona que:

El cambio más evidente que se produce en la vejez es que las funciones cognitivas se hacen más lentas. Cualquier tarea de naturaleza cognitiva

o motora es realizada más lentamente por las personas mayores que por los adultos más jóvenes.

Como padres de familia y profesores, debemos promover y orientar el desarrollo de varias experiencias en el hijo y en el estudiante para poder innovar, emprender y ser protagonistas en este mundo globalizado y competitivo. La persona tiene que desarrollar competencias y habilidades que le permitan responder a un estímulo, formular y resolver problemas, interactuar dentro de su contexto de manera competente, tener un nivel cognitivo satisfactorio, como el resultado de sus actividades mentales. Estas forman una estructura fundamental de lo que podría llamarse “la competencia cognitiva del ser humano, que le permiten discriminar entre objetos, actos o estímulos, identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas” (Gatti, 2005. p. 123).

Sobre la base de lo expuesto, Sanz (2010, p. 23) muestra los niveles de cognición de la siguiente manera:

Cuadro 1

Niveles de cognición

BAJO	MEDIO	ALTO
Sensación: transformar un impulso nervioso en una experiencia sensorial.	Aprendizaje: adquirir de manera relativamente permanente habilidades, conocimientos y conductas.	Razonamiento: extraer inferencias y llegar a conclusiones válidas.
Percepción: organizar y asignar significado a las experiencias sensoriales.	Memoria: codificar, almacenar, mantener y recuperar información.	Creatividad: producir muchas ideas, variadas, originales y detalladas.
Atención: seleccionar y centrarse en determinados estímulos.	Comunicación: dominar el lenguaje comprensivo (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir)	Toma de decisiones: proponer opciones, evaluarlas y elegir la mejor. Resolver problemas: proponer soluciones, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.

Podemos observar en el cuadro 1, los procesos de nivel bajo llevan información al sistema; los del nivel medio, la almacenan, codifican, retienen y comparten y los del nivel alto, la infieren, evalúan, descubren, crean y coordinan valiéndose de los procesos de los niveles inferiores. Es importante tener en cuenta los niveles de cognición para que cada uno de nosotros motivemos el desarrollo de variadas actividades retadoras, favoreciendo la expansión y capacidad de almacenamiento de la memoria, a través de aprendizajes significativos, para que los hijos y los estudiantes sepan desenvolverse en la vida cotidiana y satisfacer las expectativas en la sociedad en la parte laboral, profesional y personal.

1) Niveles de cognición bajo

Sensación

Al ponernos en contacto con el medioambiente y todo aquello que nos rodea, los sentidos son los primeros que intervienen y estos transmiten información al cerebro, de modo que el sistema nervioso realizará un trabajo que permitirá que las células y toda la corteza cerebral cumplan su papel de transformar los estímulos físicos en impulsos nerviosos. El ser humano experimenta diferentes sensaciones, al exponernos a los diferentes estímulos que nos presenta el mundo exterior, por medio de la piel podemos percibe sensaciones de frío o de calor, por medio del oído, los diferentes sonidos que nos pueden causar alegría, tristeza, traer recuerdos o estimular nuestra acción al trabajo o al estudio. A través de la vista poner a la mente en acción para diferenciar objetos o captarlos a distancias lejanas; todas estas experiencias que los sentidos nos proporcionan, son las primeras representaciones dentro de nuestro cerebro, que pueden ser de manera consciente o inconsciente debido a que “la sensación es la reacción consciente de la mente al estímulo de los órganos sensibles que sirve para conocer la existencia y propiedades de los objetos que estimulan los sentidos, incitándolos a la acción” (Kelly 1982, p. 53)

Estas reacciones que experimentamos frente a los estímulos no deben quedar sueltas o aisladas de nuestro “yo”, sin ninguna interpretación o sentido en el trajinar

de nuestra vida, sino que estas deben ser interpretadas, organizadas y tener un significado para almacenarlos en la memoria, es allí cuando surge la percepción, lo que los científicos han identificado como la percepción.

La Percepción

Es una de las primeras interpretaciones que el ser humano tiene de su alrededor o frente a un estímulo, este proceso cognitivo permite a la persona tener una idea de su entorno, a través de su sistema sensorial ya sea de manera inconsciente o consciente.

Es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos...
... inconsciente cuando se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las selecciones. (Vargas, 1994 p. 49)

Por ejemplo, al asistir a una reunión de amigos y después de haber terminado el evento social, no todas tienen la misma percepción de cómo se sintieron con relación a la comunicación entre ellos, la calidez o no del ambiente y la apreciación de como estuvo la reunión.

Para Piaget y Inhelder (2007),

La percepción constituye, en efecto, un caso particular de las actividades senso-motoras. Pero su carácter particular consiste en que depende del aspecto figurativo del conocimiento de lo real, mientras que la acción en su conjunto (y ya en tanto que acción senso-motora) es esencialmente operativa y transforma lo real (p. 39)

En algunos momentos de nuestra vida, ponemos interés en un objeto y empezamos a centrarnos en él, nuestro sistema sensorial motiva un trabajo mental para lograr lo que se busca y tener un registro en nuestra memoria con todos los detalles seleccionados o que se busca seleccionar, siendo la percepción una antesala de la atención.

La Atención

Es una facultad mental de poner en juego nuestro sistema sensorial para registrar, clasificar, ordenar, entender y seleccionar un estímulo, un objeto de nuestro interés, permitiendo activar nuestros procesos cognitivos. El significado de atención, en psicología, es una cualidad perceptiva que funciona como filtro de los estímulos sensoriales, permitiendo evaluar y priorizar aquellos estímulos que consideran más importantes. Para Fuenmayor y Villasmil, (2008) la atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve, lo que oye y comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar en forma inconsciente.

Por su parte, Bishop (citado por Gonzáles-Mesa y Amigo-Velázquez, 2018) reconoce la existencia de “dos componentes de la atención plena: un componente de autorregulación de la atención, que implica el mantenimiento de la experiencia inmediata en el momento presente, y el mantenimiento de una orientación u actitud de curiosidad, apertura y aceptación” (p. 74). Razón por la cual, el sujeto al entrar en contacto con su entorno estará expuesto a muchos estímulos, que no debe dejarlos pasar por alto y es a través de la sensación que transformará un impulso nervioso en una experiencia sensorial. Luego estas son organizadas y tienen un significado según su percepción, no todos los estímulos pueden ser de su interés, sino algunos donde pondrá toda su atención, considerando los que son relevantes para él. Estos procesos y actividades mentales para recibir la información a través de los sentidos, saber interpretarlos, centrarse y seleccionar detalles en algunos de su preferencia, son parte de las habilidades del nivel de cognición bajo.

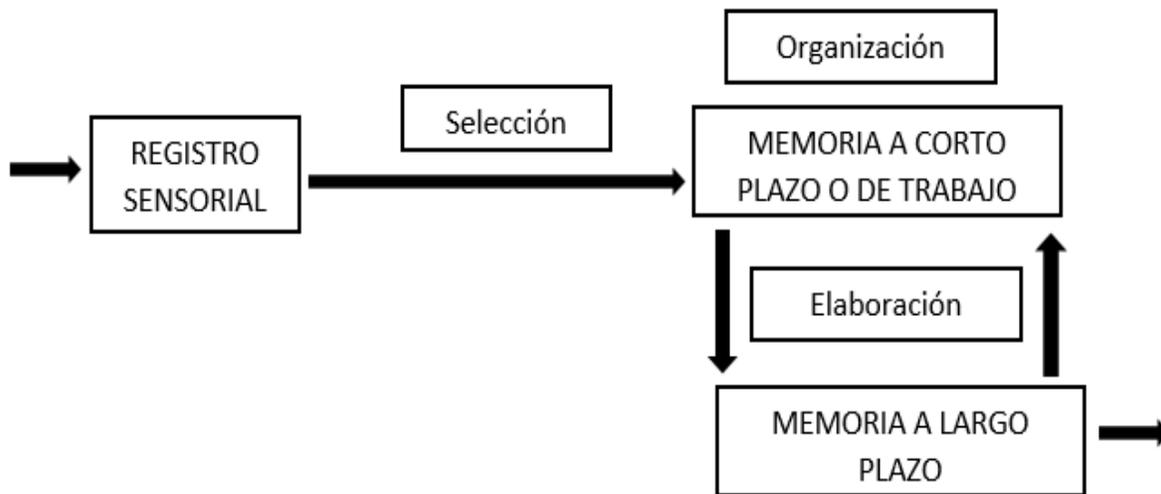
2) Niveles de cognición medio

El aprendizaje

El aprendizaje se logra en la interacción con la familia, la sociedad y el medioambiente, estos proporcionan muchos estímulos, que permitirán reaccionar y dar una respuesta de acuerdo a la capacidad del sujeto; también, al manipular,

moldear y transformar los elementos que nos proporciona el mundo exterior e interior. Para Skinner el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo (citado en Ortiz, 2013, p. 17). Además, el desarrollo de las facultades mentales y el neurodesarrollo permiten que el cerebro active todas sus funciones para aprender, comprender, transformar la información y construirlo en conocimientos significativos, pero para ello se requiere de técnicas y estrategias, así como de un entrenamiento continuo que permita el desarrollo personal y mental del sujeto en una acción cotidiana.

Al respecto, Llera (2003) indica que las estrategias o herramientas mentales que permiten transformar la información en conocimiento y construirlo significativamente necesita de diferentes etapas como son: seleccionar, organizar y elaborar los datos informativos para extraer de ellos algún significado.



Cuadro 2

Función de las estrategias para la construcción del conocimiento

En este cuadro se puede observar los procesos mentales para construir el conocimiento y almacenarlos en la memoria, como el producto del aprendizaje. Al poner en contacto nuestros sentidos con el mundo exterior estos procesos nos ayudarían a comprender mejor la actividad cerebral, así como organizar y

seleccionar los datos, a través de un registro sensorial, que pueden ser almacenados en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo, procesando informaciones en el trabajo, adquiriendo experiencias que servirán en el futuro.

Por las razones antes expuesta, los padres y profesores deben fortalecer los procesos de enseñanza para que los hijos y estudiantes logren experiencias de aprendizajes que les sirva en su vida cotidiana y puedan desenvolverse de acuerdo con las exigencias de un mundo competitivo. En ese dinamismo de enseñar y aprender, tanto del que enseña y como del que aprende, habrá una selección y procesamiento de informaciones a través de representaciones mentales que permitirán la ejecución de diferentes tareas cotidianas.

Ballesteros (2014) esboza en forma resumida el proceso de la información que recibe una persona de la siguiente manera:

- Cualquier evento mental se compone de un input (información que llega al sistema), una información, una operación y un output (resultado)
- Cada evento de información puede descomponerse en eventos más sencillos.
- El flujo de información va pasando de unas estructuras a otras, según ciertas reglas.
- Cualquier operación que se produzca en la mente requiere tiempo para su ejecución.
- La conducta se produce en un cuerpo físico dinámico; la información está contenida en las representaciones mentales que son activadas y manipuladas mediante procesos mentales activos.

Teniendo en cuenta, lo que afirma Ballesteros, cualquier información que llega del exterior al cerebro, pasa de una estructura a otra, según ciertas reglas y requiere de procesos estructurados para su representación. Las experiencias y conocimientos, al ser procesados mentalmente, necesitan un lugar de

almacenamiento para recuperarlos y usarlos posteriormente, trabajo que es realizado por la memoria, como otra de las habilidades cognitivas.

La Memoria

Al realizar una serie de actividades como, por ejemplo: diseños a mano alzada, pintar, combinar colores, recordar imágenes de familiares, vecinos y amigos, cantar canciones o historias, recordar números telefónicos, describir lugares y paisajes, entre otras actividades permitirá que obtengamos los estímulos que nuestro entorno nos ofrece, las neuronas realizarán infinitas conexiones, de modo que el cerebro trabajará más y tratará de guardar infinitos datos para cuando lo necesitemos. Para Gatti (2005, p. 124), la memoria significa “retención de lo que se conoce”, además está el factor memoria diversificado y el pensamiento productivo, para generar nuevas informaciones acerca de las conocidas y las recordadas. Cuando guardamos en la memoria algunos datos, después de un análisis en cada una de las particularidades, le damos un significado profundo y es difícil olvidarlo.

El profesional para poder ejercer bien su trabajo, el agricultor para cultivar y aprovechar el suelo, el fabricante, el diseñador, el médico, el farmacéutico, el vendedor, etc. necesitarán de una capacidad mayor de almacenamiento en su memoria y gracias a las habilidades cognitivas lograrán desarrollar facultades mentales como: ser conscientes de la realidad existente, el tener la capacidad de recordar en gran parte los conocimientos, experiencias y datos almacenados. Hoy en día la cantidad de información que existen en los medios de comunicación, nos permite desarrollar capacidades para poder seleccionar, procesar y guardar en la memoria dichos conocimientos, que posteriormente lo podemos transmitir a los demás o usarlos en el quehacer diario. En Delors (1996) expone que:

El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. (p. 91)

Para ello se requiere de un entrenamiento para no olvidar fácilmente lo que se retiene a lo largo de nuestra vida, así como de los nuevos conocimientos para actuar en el presente y en el futuro. Llanga, Logacho y Molina (2019 p. s/n) “exponen que la memoria es una destreza muy importante para retener y evocar eventos que han ocurrido antes, mediante los procesos neurobiológicos donde se almacenan y recupera la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento”. Qué sería de la persona, si almacena y almacena información y no lo transmite, de nada serviría, se necesita dar a conocer los resultados a los demás, para esto, es necesario desarrollar la habilidad cognitiva de la comunicación.

Comunicación

Es importante que los hijos y estudiantes conozcan y conquisten su espacio para que se proyecten al futuro, partiendo de su entorno real, tengan una comunicación estrecha con los padres y profesores, para que por sí solos sepan valorar y aprovechar todos los aportes de sus mayores, durante su educación y formación, saber construir y fortalecer su desarrollo personal y cognitivo dentro del campo familiar, social y su contexto. Al respecto, Delors (1996), manifiesta que el siglo XXI ofrecerá recursos, informaciones que circular y almacenan a través de la comunicación, planteando una doble exigencia a la educación para transmitir los conocimientos teóricos y técnicos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro.

Para transmitir una idea, un acuerdo, un pensamiento, sentimientos, logros y sueños, usamos diversos recursos y medios para poder comunicarlos, expresarlos y dar a conocer nuestra necesidad, así como también, para poder comprender lo que la otra persona nos quiere manifestar, y si hay un buen entendimiento, es porque se usaron técnicas y estrategias comunicativas, así como también, la comunicación fue clara y adecuada. Autores como Castells (2013) y Monsalve et. al. (2009) parten de la idea de que comunicar es compartir significados que se dan por medio del intercambio de información y que se deben desarrollar las habilidades

comunicativas, porque de esta forma la persona podrá expresar sus ideas, sentimiento, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito.

Estas habilidades del nivel de cognición medio, permiten que el sujeto aprenda y modifique su conducta, así como de codificar y almacenar información en la memoria para recuperarlo posteriormente, también de poder comunicarse con los demás de manera asertiva y producir información, usando los diversos medios de comunicación.

3) Niveles de cognición alto

Razonamiento

Comprender nuestro actuar, forma de pensar, contemplar el mundo que nos rodea, generar y ordenar las ideas, formas y conceptos, sistematizar un conjunto de actividades de manera que haya una secuencia lógica y coherente, requiere de habilidades mentales para llegar a una conclusión y poder generar conocimientos. El razonamiento es otra de las habilidades cognitivas donde el sujeto llega a inferir, deducir información, establecer argumentos para fundamentar y establecer un pensamiento y llegar a una conclusión como resultado de sus procesos mentales dentro de las estructuras neuronales.

Para adquirir el conocimiento o la experiencia, el hombre a lo largo de su historia ha tenido que ver un sin número de posibilidades, de ejecutar o desarrollar sus ideas, encontrar la manera de dar respuesta a sus preguntas o de responder lo que se le plantea en su entorno familiar y social, también se requiere de una fuerza de voluntad, fe y constancia para dar soluciones y resolver problemas haciendo uso de sus conocimientos y habilidades. Gonzáles y Castilla (2018) señalan que “el razonamiento como habilidad cognitiva se encuentra directamente relacionado a la solución de problemas, lo cual implica la creación de numerosos conocimientos y habilidades” (p. 92). Para solucionar un problema, salir de apuros, llegar a un determinado lugar, usar bien los recursos, generar conocimientos y resultados, también requiere que el sujeto sea creativo, como otra de las habilidades cognitivas.

Creatividad

Albert Einstein, decía: *“tengo lo suficiente de un artista como para expresar libremente lo que mi imaginación produzca”*. La imaginación es más importante que el conocimiento, la mente es creadora y la memoria sirve de soporte, por los conocimientos almacenados en ella y que son utilizados para cristalizar dicha idea, poner en práctica lo que se sabe o hacer realidad lo que uno imagina. En los tiempos de Platón, se hablaba del mundo de las ideas, de los arquetipos como causas ontológicas que existen a priori, entidades eternas, subsistentes que se encuentran en un año superior, el conocimiento es limitado, la imaginación no. La actividad cerebral a través de sus conexiones neuronales, elabora y procesa no solamente la información, sino que genera ideas, y estas son la base para el desarrollo de la imaginación. La creatividad es la imaginación trabajando, puedes hacer real lo que imaginas, si eres creativo, y, es cierto, ella lo impulsa todo.

En los hogares, en las instituciones educativas y en la sociedad misma, se debe impulsar el desarrollo de la imaginación, puesto que las facultades mentales realizarán un trabajo sorprendente para generar ideas, proponer soluciones, resolver problemas y buscar mejores condiciones de vida, en bien de la familia y del medioambiente. Como decía Albert Einstein: *“La lógica te llevará de la A a la Z”*; la imaginación te llevará a todas partes. Además, Henry Ford ilustra muy bien a la imaginación en su frase: *“Si hubiere preguntado a la gente qué querían, me habrían dicho que un caballo más rápido”*. Dijo alguna vez, Sir Ken Robinson: *“La imaginación es la fuente de toda forma de logro humano”*. Entonces podemos afirmar que para Einstein, Ford y Sir Ken Robinson la imaginación nos permitiría llegar a diferentes lugares, buscar soluciones y para esto es necesario la creatividad.

Por ello la creatividad es la...

...tendencia a reflexionar sobre los atisbos de comprensión, divertirse con las ideas, comprometerse en actividades que permitan el surgimiento de nuevas ideas manteniéndose atento a las buenas ideas que, un tanto difusas, afloran en los límites de la conciencia (Gatti, 2005, p. 130).

Los niños por naturaleza tienen un gran poder imaginativo, que los padres y educadores, los anulamos con nuestros modelos y estereotipos ya formados, pretendemos que los niños y estudiantes, hagan lo que nosotros queremos y los formamos a seguir por el camino ya trazado. A Charles Darwin, sus maestros lo consideraron, un niño por debajo de los estándares comunes de inteligencia, lo mismo pasó con Thomas Alva Edison a quién su madre tuvo que educarlo en su casa. La actividad creadora, es inventar, innovar, mejorar para emprender y salir adelante, frente a cualquier obstáculo o mejoras que se requieran hacer.

La imaginación es la encargada de inventar imágenes, mientras que la creatividad se pone en acción para hacer realidad lo que uno imagina, es la que nos permite desarrollarnos plenamente, ayudar a la sociedad a producir bienes y servicios, así como de mejorar la calidad de los productos, como resultado de las ideas, esto requiere de una serie de proceso ordenados, coherentes y sistemáticos.

El proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo (Esquivias, 2004, p. 3)

La creatividad permite al sujeto poner en acción el poder de su imaginación, y combinar una serie de procesos mentales, que le permita seleccionar la opción más pertinente, y es allí que el sujeto estará en condiciones de tomar una sabia decisión, en un contexto dado o en la resolución de un problema, esta habilidad cognitiva sería parte de la toma de decisiones.

Toma de decisiones

En la vida uno a veces se encuentra en situaciones difíciles de afrontar o de elegir, por ejemplo, se les presenta varias oportunidades de trabajo, desea comprarse un pantalón, quiere pasar sus vacaciones, entre otras cosas y uno tiene que elegir, la mejor opción. Uno tiene que tomar una sabia decisión, para bien o para mal, y, esta elección requiere poner en marcha algunas habilidades cognitivas

frente a las diversas posibilidades que se presentan en la vida para decidir inteligentemente frente a un contexto real que en la vida se presentan, a nivel laboral, personal, profesional, sentimental, familiar, entre otros aspectos, que pueden ser simples o complejos (Robbins en Solano, 2003).

Es necesario tener una capacidad cognitiva, razonar, ser creativos, hacer una reflexión y un análisis crítico para dar un paso positivo frente a las diversas opciones que se nos presentan y uno tiene que decidir, cuál es la que conviene o es favorable, esto depende de las habilidades mentales y creativas que la persona, o de algunos factores a evaluar sobre la importancia de dicha decisión, estas deben favorecer a la persona, a la familia, a la organización o a una empresa. Al respecto, Solano (2003), menciona cinco factores, en la toma de decisiones gerenciales que pueden ser de gran ayuda para tomar una decisión:

- Tamaño del compromiso. Factor cuantitativo, relacionado con el dinero, personas y el tiempo.
- Flexibilidad de los planes. Algunos planes pueden revertirse o como otros tienen un carácter definitivo.
- Certeza de los objetivos y las políticas. Factores conocidos por todo el personal o solamente por el personal de alto nivel de una organización.
- Cuantificación de las variables. Permite evaluar y tomar una decisión de manera precisa.
- Impacto humano. Ser cuidadosos con la toma de decisiones y estas no deben perjudicar a algunas personas.

Quizás no haya una ciencia que nos ayude o enseñe a tomar una sabia decisión en la vida o situación contextual, sino que es una habilidad cognitiva que promueve un trabajo mental en la persona, para decidirse por la opción pertinente, que ayude a resolver un problema determinado, las capacidades y habilidad mental para resolver problemas es parte de otra de las habilidades cognitivas.

Resolver problemas

Proponer alternativas de solución y ser parte de la solución de los problemas permite a la persona o personas que intervienen directamente, poner todas sus competencias y creatividad para responder a muchas interrogantes y dar respuestas al planteamiento de un problema, así como demostrar la hipótesis, verificando la intervención de las variables. Por las razones expuestas, las habilidades cognitivas nos permitirán activar las facultades mentales para sacar todos los recursos intelectuales y usar los materiales para que, en esa combinación, planteemos una propuesta de solución o resolver dicho problema que impide el avance de un campo específico del bienestar, del progreso o conservación del medioambiente.

Bruner (citado por Camargo, Martínez y Bruner, 2010) parte de la idea, de que la descripción de lo que hace un niño cuando está pensando en un problema o sobre un problema también debe incluir un análisis lógico de las operaciones que realiza, tan minucioso como sea posible. Los niños tienen una imaginación y una capacidad para lograr lo que quieren, suplir algunas necesidades, solucionar algunos problemas a su temprana edad, que nos asombran con sus gestos para darnos a entender lo que desean, así como para comprender el mundo de los mayores.

En el campo educativo y formativo todos los agentes educativos deben poner manos a la obra para asumir una responsabilidad y un compromiso de motivar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades cognitivas, buscando escenarios reales de interacción para descubrir, inventar, resolver problemas cotidianos.

La solución de problemas sociales ha sido definida como el proceso cognitivo-conductual autodirigido mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas específicas encontradas en la vida diaria (D´Zurilla y Nezu citados por Vera-Villaruel y Guerrero, 2003, p. 22).

Las habilidades del nivel de cognición alto, permiten que la persona llegue a conclusiones validas, promueva el desarrollo de su imaginación, sea creativo para

salir adelante, promoviendo ideas que favorezca a los demás, así como elegir las opciones correctas en la toma de decisiones para resolver un problema o dar salidas viables frente a situaciones que pueden ser simples o complejas.

Escenarios reales y contextuales

En estos escenarios, la persona pone en práctica lo que aprende, sigue aprendiendo y consolida los conocimientos para un saber actuar durante toda su vida, así se activan las conexiones y funciones de las células cerebrales, lograr el fortalecimiento y desarrollo de las facultades mentales. Al interactuar el “yo” con su contexto y, mantener un equilibrio con todos los elementos que nos brinda nuestro mundo interior y exterior, permite el desarrollo de las habilidades cognitivas y aumento de la capacidad de almacenamiento de la memoria. Al respecto Del Moral, Guzmán y Fernández (2014, p. 5) “Se orienta a favorecer el desarrollo de distintas habilidades cognitivas y a la adquisición de destrezas básica, fundamentales para sentar las bases de nuevos aprendizajes”. Entre estos escenarios reales y contextuales, podemos considerar: el pensamiento, las actividades educativas y las actividades productivas.

A.- El Pensamiento

Para Delors (1996, p. 91) “el ejercicio del pensamiento, el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto, así mismo, la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”. Este autor expone, que como padres y maestros debemos ayudar a los hijos y estudiantes a pensar, para que ellos logren relacionar sus ideas, tener una representación mental de la realidad o proyectar su porvenir, ser protagonistas de realizar mejoras significativas en cualquier aspecto de la sociedad y logren un desarrollo global. Toda persona debe entrenarse o ser entrenado en el arte de pensar, como una actividad imprescindible dentro de su educación y formación durante toda su vida que le permita responder

a las necesidades sociales. Tomando en cuenta lo que propone Delors, en la articulación entre lo concreto y lo abstracto, la persona se desenvuelve en su entorno real y también crea un mundo imaginario, que es el lugar ideal a alcanzar, como una meta o el resultado de su accionar y hacer realidad una idea.

En condiciones similares, Gatti (2005, p. 124) nos habla del pensamiento divergente, al definirla “como el conjunto de las operaciones de pensamiento en diferentes direcciones y el pensamiento convergente como el reconocimiento de que la información, lleva a una sola respuesta”. Es importante, que el profesor ayude a los estudiantes a explorar sus procesos mentales, permitirles que relacionen sus ideas, sean creativos para buscar alternativas de solución frente a un problema o interrogantes que se le plantean en la vida y no presentarles la solución en una primera instancia. Paul y Elder (citado por Sanz 2010. p. 24) mencionan que “el pensamiento humano muestra una serie de características que conforman su estructura y se manifiestan en todas las actividades que ejecuta”; así mismo, hace referencia a las características propias del pensamiento:

- 1) Todo pensamiento tiene un propósito, una meta, un objetivo que se desea lograr.
- 2) Todo pensamiento se hace desde un punto de vista determinado.
- 3) Todo pensamiento se fundamenta en ciertas creencias o suposiciones.
- 4) Todo pensamiento tiene consecuencias.
- 5) Todo pensamiento se sustenta en datos y experiencias.
- 6) Todo pensamiento extrae conclusiones.
- 7) Todo pensamiento utiliza conceptos.
- 8) Todo pensamiento trata de contestar a una pregunta o resolver algún problema.

El pensamiento requiere de la concatenación de las ideas, ordenarlas para argumentarlas con fundamentos teóricos o con el fruto de la propia experiencia, la cual nos permite de manera lógica y razonada resolver un problema en la vida cotidiana. Como siempre hemos insistido, la educación y formación de los niños es

iniciado en casa y luego por los maestros en las instituciones, para enriquecer con el desarrollo de las habilidades cognitivas, de manera que deben articularse y compartir las actividades educativas entre los padres, maestros y estudiantes.

B.- Las Actividades educativas

Son aquellas estructuradas y ejecutadas por los padres de familia, los educadores y estudiantes para lograr los propósitos que se espera al final de cada una de las tareas, y en estas acciones se debe destacar la reflexión de todos los participantes para ser conscientes de lo que se enseña y de lo que se aprende. Los hijos y de los estudiantes a medida que van creciendo, descubren, aprenden, conocen, conquistan su espacio y, ejecutan tareas de acuerdo a su rol dentro de la familia, de la institución educativa, de la comunidad y aprenden a convivir con los demás. Al respecto Delors (1996):

Los pilares del conocimiento: aprender a conocer, impulsa a la persona a comprender el mundo que le rodea, apreciar el conocimiento y la investigación, aprender a hacer, lograr un desenvolvimiento laboral, afrontar y solucionar un problema, aprender a vivir juntos y aprender a ser, sentirse parte de los demás, tener una personalidad responsable y comprometida (p. 91).

Al combinar la teoría y la práctica, se ejercita el trabajo del cerebro y sobre todo el desarrollo de la memoria. es necesario tener en cuenta las técnicas de memorización; la planificación de los educadores, los factores emocionales y motivacionales que serían una clave para enseñar y entender la finalidad de la ciencia, de manera que los estudiantes, puedan usar los conocimientos en su vida cotidiana.

C.- Las Actividades productivas

Podríamos considerarlas todas y cada una de las acciones que realizamos en el hogar, la escuela, los talleres o en el campo, para obtener productos o servicios

de acuerdo con las necesidades de la sociedad, satisfaciendo las expectativas y exigencias frente a un mundo globalizado. Aquí también se promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas, puesto que la persona también aprende haciendo y poniendo en práctica lo aprendido, experiencias que ayudan a generar y comprender los conocimientos, a desarrollar la imaginación y creatividad, en la obtención de mejores resultados en calidad y excelencia, en la producción, distribución y consumo de bienes y servicios, fruto de un conjunto de procesos para satisfacer la expectativa de los consumidores. Para Contreras (2020) y Corvo (2017) expresan que las actividades productivas son aquellas que están vinculadas con la producción, distribución, intercambio y consumo de bienes y servicios, a disposición de los consumidores, requiriéndose los conocimientos y técnicas para el desarrollo de los productos de cada actividad.

Teniendo en cuenta lo expresado por los autores precitados, para que un producto esté apto para el consumo, necesariamente se requiere de habilidades, cumplir con los estándares de calidad y exigencias de los consumidores, siendo necesario que los productores desarrollen muchas competencias para garantizar los bienes o servicios que beneficie a los consumidores. Si los padres de familia y profesores, desarrollamos actividades productivas, conjuntamente con los hijos y estudiantes, podemos desarrollar las habilidades cognitivas, aumentar la capacidad de almacenamiento de la memoria, fomentar una cultura emprendedora y mejorar nuestras condiciones de vida y también las económicas. Ricossa (citado por Pérez, 2018, p. s/n) un bien económico sería “cualquier cosa que busca por creerse que satisface, directa o indirectamente, necesidades o deseos del hombre (por creerse que tiene utilidad) y es escasa con respecto a las necesidades o deseos”.

En síntesis

Gatti (2005) afirma que las habilidades cognitivas son capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de manera simbólica con su medioambiente. Podemos tener ciertos conocimientos (empíricos, culturales, etc.),

a medida que seguimos creciendo, también seguimos aprendiendo y nos encontramos con nuevas experiencias y nuevos conocimientos. Capilla (2016) expone que es posible establecer la conexión con la estructura, cuando hay una relación que establece el sujeto entre los conceptos previos y la nueva información.

Los especialistas citados en este texto coincidieron, en opinión del investigador, en que todas las experiencias, conocimientos y datos se almacenan en la memoria, y en cualquier momento de la vida necesitamos recuperarlos, recordarlos y usarlos en nuestras actividades cotidianas. Al respecto, Ballesteros (2014) recalca que las habilidades intelectuales y cognitivas del niño pueden mejorar siempre que se actúe con rapidez y durante el mayor tiempo posible. En cambio, lo más evidente que se produce en la vejez es que las funciones cognitivas se hacen más lentas (Salthouse citado por Ballesteros, 2014)

En relación a los niveles de cognición con sus respectivas habilidades cognitivas, Sanz (2010) las clasifica en:

- Nivel bajo: la sensación, la percepción y la atención.
- Nivel medio: el aprendizaje, la memoria y la comunicación.
- Nivel alto: el razonamiento, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Estos niveles cognitivos nos permiten tener un conocimiento de cada una de las habilidades cognitivas, para desarrollarlas, potenciarlas, a través de prácticas, técnicas y estrategias, las mismas que nos servirán para reconocer y explorar el medioambiente, transformar los impulsos nerviosos en informaciones, desarrollar las facultades mentales, ejercitar a la memoria para almacenar datos, luego recordarlos y recuperarlos para usarlos en cualquier situación de la vida y actividades cotidiana, como también, en la toma de decisiones, proponer alternativas, propuestas creativas y resolver problemas, con optimismo y positividad.

Al conocer las habilidades cognitivas, es importante desarrollarlas y orientarlas al desarrollo de la memoria, para lograr su expansión y aumentar su capacidad de almacenamiento, se proponen como escenarios reales y contextuales: al pensamiento, a las actividades educativas y a las actividades productivas, donde la persona seguirá aprendiendo, perfeccionándose, capacitándose para lograr mejores niveles cognitivos y poder relacionarnos con el medioambiente de manera significativa.

CONSIDERACIONES FINALES

El medioambiente, nos proporciona muchos recursos, que como padres y profesores debemos aprovecharlos para mejorar nuestros procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de contextos reales; también juega un papel importante el desarrollo de las actividades educativas, productivas en la educación y formación de los hijos y estudiantes para poner en acción nuestro sistema sensorial, de modo que el cerebro active todas sus funciones para conocer e interpretar la realidad y poder interactuar de manera competente en un contexto determinado.

En el presente artículo, se da a conocer los niveles cognitivos, con la finalidad de comprender y conocer las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria, ejercitar la acción de los sentidos para transmitir información al cerebro, y, las neuronas realicen múltiples conexiones entre sí, en la transformación de los estímulos físicos en impulsos nerviosos, así como las actividades mentales para generar ideas, pensamientos y conocimientos, que nos ayuden a valorar nuestro entorno, conquistar el espacio, mejorar las condiciones de vida, al relacionarse con la familia y la sociedad.

El avance científico y tecnológico, nos ofrece muchos recursos que debemos usarlos, como soportes para realizar acciones complementarias a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, actividades que también van a permitir del desarrollo de las habilidades cognitivas y el aumento de las capacidades de la memoria. Las actividades mentales y personales de los niños y estudiantes, deben ser

desarrolladas desde los primeros años de vida y a lo largo de toda su existencia, usando todos los medios posibles para generar espacios que les permitan a ellos poner en acción sus talentos, de manera colaborativa, con la participación y ayuda de los padres de familia y maestros.

REFERENCIAS

- Ballesteros, S. (2014) *Habilidades cognitivas básicas: Formación y deterioro*. Madrid: EDICIONES UNED. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3uE1Bj7> [Consultado: 2020, noviembre 2]
- Camargo, A., Martínez, H., Bruner, J (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia *Psicogente*. (13)(24). pp. 329-346. Barranquilla, Colombia. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3zYv6Nj> [Consultado: 2021, junio 29]
- Capilla, R. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49-62. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2610> [Consultado: 2021, octubre 7]
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/download/43266158/Comunicacion_y_PoderMANUEL_CASTELLS.pdf [Consultado: 2021, enero 21]
- Contreras, E. (2020) *Actividades productivas y culturales para el desarrollo de ambientes arquitectónicos de capacitación integral en jóvenes del distrito El Porvenir 2019*. Perú. [Documento en línea]. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52205> [Consultado: 2021, julio 4]
- Corvo, T. S. (2017, 12 de junio). *Actividades productivas*. [Artículo en línea] Lifeder.com. Disponible en <https://www.lifeder.com/actividades-productivas/> [Consultado: 2021, agosto 4]
- Del-Moral, M., Guzmán, A., & Fernández, L. (2014). Serious Games: escenarios lúdicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en escolares de primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), a267-a267. [Documento en línea]. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/121/pdf/7/> [Consultado: 2021, octubre 9]

- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. [Documento en línea]. Disponible en: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf [Consultado: 2021, febrero 2]
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, (11)(1) pp. 167-181. [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747352.pdf> [Consultado: 2021, octubre 22]
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. (5)(1). [Artículo en línea]. Disponible en: https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf [Consultado: 2021, mayo 11]
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011> [Consultado: 2021, agosto 20]
- Gatti, B. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123-132. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/462/708> [Consultado: 2021, enero 25]
- González, T., y Castilla, H. (2018). Retos y desafíos de la Educación Superior en Colombia frente al posconflicto-perspectiva sistémica. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review/Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(2), 87-94. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://journals.eagora.org/revSOCIAL/article/download/1644/1162> [Consultado: 2021, julio 11]
- González-Mesa, G. y Amigo-Vázquez, I. (2018) Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 73-9. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.revistadepsicologia.yeducacion.es/pdf/159.pdf> [Consultado: 2020, noviembre 13].
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Llanga, E., Logacho, G. y Molina, L. (2019). La memoria y su importancia en los procesos cognitivos en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [Revista en línea] <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/memoria-importancia-estudiante.html> [Consultado: 2020, noviembre 16]

- Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. [Revista en línea]. Disponible en: <http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf> [Consultado: 2021, febrero 2].
- Monsalve Upegui, M., Franco, F., Monsalve Ríos, M., Betancour, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, (55), 189-210. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9766/8979/> [Consultado: 2020, octubre 11]
- Ortiz, A. (2013) *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3BaddwI> [Consultado: 2021, febrero 14]
- Pérez, M. (2018). La participación infantil en las actividades productivas de México. [Documento en línea]. Disponible en: https://books.google.com/books?id=vmRjDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=actividades+productivas&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiA_o_OxvzzAhXPJLkGHVusCq8Q6AF6BAgFEAI [Consultado: 2021, julio 17]
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: ediciones Morata. [Documento en línea]. Disponible en: <https://cutt.ly/pEpy7IX> [Consultado: 2021, junio 14]
- Rafael, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf [Consultado: 2021, enero 24]
- Sanz, L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (25). Madrid: Narcea Ediciones.
- Solano, A. (2003). Toma de decisiones gerenciales. *Tecnología en marcha*, 16(3), 44-51. [Artículo en línea]. Disponible en: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1467 [Consultado: 2021, enero 20]
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf> [Consultado: 2020, agosto 18]
- Vera-Villarroel, P. y Guerrero, Á. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas psychologica*, 2(1), 21-26. [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64720104.pdf> [Consultado: 2020, julio 14]

Pensamiento creativo para afrontar los retos académicos

Creative thinking to tackle academic challenges

Une pensée créative pour relever les défis académiques



 **Edith Alejandra Pérez Márquez**
eapm@uaz.edu.mx

**Universidad Autónoma de Zacatecas.
México**

Artículo recibido en mayo y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

Este artículo de investigación se hizo con el objetivo de correlacionar las variables creatividad y éxito escolar de los estudiantes de nivel licenciatura por lo que se utilizó un tipo de investigación no experimental con la finalidad de no intervenir con las variables, también se planeó que fuera un estudio transeccional puesto que se intervino en un solo momento para la aplicación del instrumento de investigación analizado por medio del método de regresión lineal del que resultó que los estudiantes relacionan la originalidad con la utilidad e innovación educativa de sus proyectos así como con sus intereses, la motivación que viene de sus profesores y el uso de los pensamientos convergente y divergente, por lo que se concluye que el uso de la creatividad conduce al éxito escolar.

Palabras Clave: *Creatividad, Motivación, Innovación educativa, Pensamiento.*

ABSTRACT

This research article was done with the aim of correlating the creativity and school success variables of undergraduate-level students so a type of research was used a type of non-experimental research was used in order not to intervene with the variables, it was also planned to be a transactional study since it was intervened

in a single moment for the application of the research instrument analyzed by means of the linear regression method from which it turned out that student relate originality with utility and educational innovation of their projects as well as their interests, the motivation that comes from your teachers and the use of convergent and divergent thoughts, so it is concluded that the use of creativity leads to school success.

Key Words: Creativity, Motivation, Educational innovation, Thought.

RÉSUMÉ

Cet article de recherche a été réalisé dans le but de mettre en corrélation les variables de créativité et de réussite scolaire des étudiants de premier cycle, de sorte qu'un type de recherche non expérimentale a été utilisé afin de ne pas intervenir avec les variables, il a également été prévu qu'il s'agirait d'une étude transectionnelle, étant donné que l'on est intervenu à un seul momento pour l'application de l'instrument de recherche analysé au moyen de la méthode de régression linéaire dont il est ressorti que les étudiants lient l'originalité à l'utilité et innovation éducative de leurs projets ainsi que de leurs intérêts, la motivation qui vient de ses professeurs et l'utilisation des pensées convergents et divergents, de sorte que l'utilisation de la créativité Conduit à la réussite scolaire.

Mots-Clés: Créativité, Motivation, Innovation éducative, Pensée.

INTRODUCCIÓN

La creatividad conlleva asertividad para solucionar problemas cotidianos, a lo que se le considera solución elegante, ya con ella lo que se busca es lograr resolver alguna situación dada de manera exitosa con el menor esfuerzo posible, tomando en cuenta que tiene un objetivo identificado dependiendo del área en la que se va a aplicar, ya sea la belleza para las artes, los valores para los aspectos sociales, la verdad para la ciencia y la utilidad para la tecnología (APA, 2010 y Rodríguez, 1995).

Por otra parte, el éxito escolar vira hacia la preparación para la vida, corresponde con la idea de alcanzar objetivos y no busca culpables en la educación. La condicionante es que, si en los espacios académicos se busca obtener resultados satisfactorios en los productos educativos individuales inmediatos,

entonces los estudiantes, también se estarán preparando para alcanzar el éxito en otros ámbitos como el profesional, familiar, personal, entre otros (de la Orden, 1991).

Uno de los métodos para alcanzar el éxito escolar es el *mastery learning*, traducido al español como aprendizaje de dominio o aprendizaje completo que equipara los aspectos académicos con la eliminación de la inestabilidad emocional, así como el uso de los procesos mentales superiores, tales como creatividad, aplicación de principios y capacidades analíticas a través de estrategias de aprendizaje (de la Orden, 1991).

A consecuencia de ello, se plantea un paradigma en el que la creatividad juega el papel protagónico, resolviendo problemas, planteando ideas innovadoras, originales, flexibles y valiosas, tanto para problemas cotidianos como para proponer proyectos que le lleven al triunfo; gracias al planteamiento anterior, se pueden equilibrar los logros en el éxito escolar, es decir, a los logros escolares, desde el rendimiento escolar alto hasta su consecución en la vida profesional, familiar y personal de los estudiantes universitarios.

Por ello, se estima que la situación inicial de esta investigación ronda la necesidad del uso de los indicadores de la creatividad para la solución de problemas de manera que se obtengan más y mejores resultados con un menor esfuerzo y así afrontar los retos académicos que conduzcan a los estudiantes al éxito escolar y posteriormente en lo profesional.

Es así como se planteó como objetivo correlacionar las variables: creatividad y éxito escolar de los educandos de nivel licenciatura, a fin de reducir el sesgo o variables extrañas durante el análisis de los datos. Puesto que uno de los mayores problemas que tienen las universidades es que el alto porcentaje de reprobación y algunas en deserción, en los primeros semestres, los alumnos pierden el interés y desertan de la licenciatura, asimismo, al tener otras prioridades se alejan de la vida académica.

Son pocos los estudiantes que hacen uso de indicadores de la creatividad para resolver problemas pues la gran mayoría sólo siguen los pasos que conocieron en educación básica y media superior para estudiar y mantener una satisfacción académica. Por lo que los beneficiarios de esta investigación son los alumnos de licenciatura pues encontrarán opciones diferentes a su rutina para resolver problemas académicos manteniendo una estabilidad y satisfacción en el área estudiantil.

La metodología que se ha utilizado para la investigación es no experimental de tipo transeccional, argumentando que se medirán dos variables complejas en el contexto en el que suceden, sin modificación alguna para conocer su incidencia en este ambiente en particular, como herramienta de estudiantes universitarios de grado, para así ofrecer una descripción de lo que sucede en la rutina.

De lo que se encontró que hay una estrecha relación entre herramientas para el éxito escolar como las nuevas tecnologías para comunicación que se utilizan en ámbitos educativos, los retos académicos autoimpuestos por los estudiantes, con los indicadores de la creatividad entre los que destacan la originalidad, utilidad y el pensamiento divergente.

REFERENTE TEÓRICO

Creatividad

A través de la historia se ha confundido con otros conceptos como el de talento, que, si bien no están alejados, no deben tratarse como sinónimos, lo cierto es que va de la mano de la creatividad, entonces, un talento es una habilidad original con la que pueden producirse grandes hazañas (Betancourt y Valadez, 2012), mientras que la creatividad engloba el talento aunándolo con otros indicadores como el de la flexibilidad. Asimismo, el concepto de genio y genialidad se han relacionado con el de creatividad por su similitud ya que se había definido como un alto grado de inteligencia, como tener una colección personal de habilidades al creerse que era hereditario (Velasco, 2007).

Los cambios creativos se ven obstaculizados por dos grupos: los negadores y los resistentes, de acuerdo con Ordoñez (2013) las características básicas que presentan los negadores son que no se dan por enterados de la propuesta innovadora, perciben el cambio como algo totalmente ajeno, no muestran ninguna curiosidad hacia lo nuevo. No se trata de un grupo que se niegue en forma consciente a lo nuevo, sino de individuos que no se enteraron de su existencia o que, si bien perciben la irrupción de un nuevo producto o servicio o de un cambio organizacional, lo ven como algo ajeno a ellos, que ocurre en el mundo exterior y no los tiene como destinatarios.

Por otra parte, los resistentes son los más difíciles de transformar. Exigen a quienes impulsan el cambio grandes inversiones en comunicación y búsquedas de caminos sutiles y diferenciados para conseguir que lo nuevo pueda ser observado y finalmente tome cuerpo. Si se logra que el cambio llegue a ser percibido, solo se habrá cumplido una etapa, pero no el trayecto. La primera reacción a la que se enfrentará a la toma de consciencia de que hay algo nuevo es la resistencia (Ordoñez, 2013).

Para que se presente el fenómeno al que se denomina Creatividad, se requiere desarrollar cuatro elementos básicos: a la persona, el proceso, el producto y el contexto; el primer componente mencionado porque de acuerdo con las características de su personalidad, la cultura y los mecanismos biológicos, es que se puede detectar si se presenta el segundo elemento, el proceso creativo, en el que se asimila la solución de problemas elegante y gracias al que se obtiene el producto: valioso, útil y original de acuerdo con lo que se pretende remediar. Y, por último, el contexto en el que se desarrolla, favoreciendo u obstaculizando la actividad creativa (Huidobro, 2004).

La creatividad es una capacidad, de la que el ser humano se sirve para percibir la realidad, primero para conocerla, no sólo en espacio físico sino en hechos, situaciones, problemas, experiencias, vivencias, para que de esta manera se pueda divisar de manera diferente a como se ha observado por lo general, la idea de ver

la vida de una diversa manera es para cambiarla, dar nuevas y buenas ideas por el bien de la humanidad, dando un valor y significado para las presentes y futuras generaciones (Menchén, 2008).

La creatividad pertenece a la naturaleza humana y su función es la mejora tanto social como de crecimiento personal (De la Herrán, 2014). Ha trascendido los procesos cognitivos en los que se encasillaba anteriormente, habría que verlo como la realidad que es, en este sentido, la creatividad ha modificado los modelos educativos de las universidades para dar paso a la transdisciplinariedad, sin embargo, está tan arraigada la idea que se le atribuye a otros campos sin considerar quien estuvo primero; cabe mencionar su influencia en los valores (Cabrera y De la Herrán, 2015), de ahí que se considere que la creatividad es inspiración (Menchén, 2008).

Para que el proceso de creatividad se presente en un individuo hace falta de los procesos cognitivos adecuados, entre ellos está la inspiración, los momentos de imaginación en que los pensamientos se dejan llevar creando los proyectos con los que un sujeto se puede desarrollar a sí mismo, son sentimientos ocasionados por la insatisfacción, de la que entonces viene la necesidad de hacer algo, jugar con las ideas, encontrar posibles soluciones (Menchén, 2008), y a la que habría que agregarle el interés personal. Mismos que llevarían a los estudiantes universitarios a utilizar los pensamientos tanto convergente como divergente.

Posteriormente, emergida ya la idea, hace falta el esfuerzo de trabajo en el área que se desea desarrollar, los proyectos no se forman sólo de sueños; el proceso de la creatividad se compone de preparación, incubación, iluminación, formulación y verificación, el primero consiste en la insatisfacción en ese momento en el que el sujeto se da cuenta de que hace falta algo para solucionar lo que le aqueja (Menchén, 2008), un producto creativo siempre es útil.

El segundo se trata de la reflexión, se tiene que dejar un tiempo para que las ideas encuentren su lugar, maduren y aparezcan más formas de hacer las cosas; la tercera es la iluminación y reside en encontrar la respuesta adecuada pero que no

se presenta solo sino después de un tiempo de trabajo; la cuarta, es decir la formulación es una fase de organización de las ideas para dar coherencia al proyecto, se trata de autocrítica; y por último, verificación, poner en práctica aquello que se ha planificado (Menchén, 2008).

Para iniciar a ejercitar la mente creativa, habría que tomar en cuenta comenzar por desarrollar la imaginación tanto en los aspectos formales como informales, la imaginación y la fantasía tienen una gran importancia dentro de las aulas de clases en todos los niveles, de ahí surgen los proyectos que mejoran al mundo, puede parecer solamente tarea de niños pero no es así, la imaginación es para adolescentes y adultos, la diferencia radica en que un niño no es propenso a pensar en lo que opinan los demás, mientras que un adulto prefiere verse maduro o expresar ser experto en las áreas a las que se dedique (Hussey, 2017).

Se ha comprobado que la aplicación de la creatividad a nivel cognitivo se presenta desde la consciencia y con tonalidades complejo – evolucionistas, aunque en la práctica queda mucho por hacer, habría que darle la importancia necesaria a la aplicación de la creatividad en las instituciones (Cabrera y De la Herrán, 2015) para que se abran espacios que aboguen por la originalidad, afrontamiento, potencial, innovación e intereses de todos sus integrantes y así enfrentar los retos académicos manteniendo la motivación.

Por lo que el se propone que el pensamiento creativo brinda las herramientas para solucionar los problemas que se presenten, para de esta manera superar los obstáculos que se pudieran presentar para alcanzar el éxito en el ámbito académico, que posteriormente se transformará en éxito profesional y en general, poder desenvolverse con satisfacción en diferentes contextos.

Éxito Escolar

Rosell (2014) argumenta que la palabra fracaso tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración y puede contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen un título como a generar un estigma social. El

fracaso escolar lleva a un significado directamente negativo que conlleva grandes repercusiones en los ámbitos personal, familiar, escolar y social.

Entonces, se entiende que los conceptos relacionados con el éxito escolar son la perseverancia y la integración, así como también el rezago, el abandono y la reprobación, por lo que se deben tomar en cuenta los perfiles de ingreso y las trayectorias escolares. Se relaciona con el triunfo, encuentra sus beneficios en el mercado escolar y se define por el capital cultural que poco o nada tiene que ver con el poder económico o político, más bien se refiere a los hábitos de la vida afines a los conocimientos, habilidades, sensibilidad artística y criterios estéticos que promueven la familia y la escuela (Ortega, López y Alarcón, 2015).

Se habla de que en Latinoamérica el éxito escolar se aleja de los estudiantes con menores recursos económicos y por lo tanto con menores oportunidades, pues comúnmente son quienes no perseveran, desertan o reprueban puesto que tienen como prioridad trabajar para obtener dinero y mantenerse a sí mismos o a sus familias por lo que las cuestiones académicas quedan en segundo plano (Ortega, et al., 2015).

Anteriormente, una persona podía cambiar su campo profesional conforme se presentan las circunstancias de su vida, en la actualidad eso es difícil porque para ello se requiere un comprobante por escrito que diga que se está calificado para realizar alguna tarea, por lo tanto, habrá que estudiar una carrera universitaria y tener éxito en ella para poder dedicarse a lo que se desea con la licencia de una institución calificada. Dedicarse a una profesión, incluso desde que se está estudiando, requiere de una gran determinación, aunque en algunas ocasiones, el éxito obtenido se le atribuye a la suerte (Csikszentmihalyi, 1998).

Por otra parte, Martín (2007) menciona que el estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, se puede distinguir en este, tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y

fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres tipos, se encuentra a su vez efectos a corto y largo plazo.

Caballero, Abello y Palacio (2007) citan a Gil Montes, quien argumenta que el aprendizaje y el rendimiento académico son aspectos que pueden constituirse en fuentes de estrés. Cuando la persona no se logra adaptar a los eventos de estrés, podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (agotamiento) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida del interés, de la trascendencia y valor frente al estudio (cinismo), lo cual podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo.

Asimismo, Caballero, Hederich y Palacio (2009) citan a Barría, quien menciona que el sujeto con síndrome de *burnout* permanece en un estado de profunda frustración, total desinterés en la actividad laboral o académica y despliega recurrentemente conductas de evitación y escape como únicas estrategias de afrontamiento. Tal como Extremera y Durán (2005) que citan a Maslach y Jackson, quienes definen al *burnout* como un síndrome integrado por tres síntomas: 1) cansancio emocional, ya que la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; 2) despersonalización-cinismo, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia la actividad que se realiza, y 3) baja realización personal-eficacia profesional, pues el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo.

En definitiva, aunque a primera vista no pueda entenderse la relación entre la creatividad y el éxito escolar, es importante señalar que la creatividad supone una gama de herramientas para lograr el éxito escolar, ya que el estudiante puede utilizar los indicadores de la creatividad como la originalidad, flexibilidad, fluidez, asombro, productividad, valores y otros, para adquirir o mejorar sus habilidades para el autoaprendizaje, la realización de proyectos, la entrega de tareas o para el cumplimiento de las metas académicas y personales.

METODOLOGÍA

Paradigma

La propuesta paradigmática gira en torno a: “El empleo de los indicadores de la creatividad de los estudiantes universitarios son trascendentales para lograr el éxito escolar”.

La Creatividad, desde el punto de vista coloquial, se ha visto como un método para realizar actividades que conllevan un producto estéticamente agradable que sirve para la decoración, ya sea como manualidad o como artesanía, siendo el arte lo más cercano a su producción, en cualquiera de sus modalidades, pero siempre con un nivel de utilidad bajo y no como un proceso psicológico superior que se sirve de otros procesos como el de la percepción, atención, memoria, aprendizaje, inteligencia, pensamientos, conciencia o sentimientos.

A lo largo de la historia, la creatividad ha estado presente de manera silenciosa, para acompañar al ser humano a solucionar los problemas que se le han venido presentando y de esa manera inventar nuevas herramientas, métodos, remedios para solventar sus necesidades primitivas y de esa manera dar paso a lo demás, es decir, a la parte estética y de valores que requiere un producto creativo.

Por otra parte, el éxito escolar no era un concepto profundizado en las ciencias de la educación porque se pensaba como una obligación, es decir, el objetivo de asistir a la escuela es sacar calificaciones altas, por ello, ser un estudiante que cumple con asistencias, trabajos, tareas, obtiene calificaciones óptimas y excelentes, no era considerado como exitoso sino como un alumno que cumple con la meta de ser estudiante.

Ahora, de gran importancia es indicar que hace falta utilizar la creatividad como herramienta para las ciencias en las que se están formando los estudiantes universitarios con miras al éxito escolar. Las dimensiones psicológicas implicadas incluyen los pensamientos convergente y divergente para la solución de problemas, mantener la motivación extrínseca, el afrontamiento de los retos académicos, la

utilidad de los proyectos, así como la innovación educativa en la que se vea implicado el potencial del estudiante, así como su interés y la utilidad de sus ideas.

Sin embargo, los estudiantes universitarios no sólo se dedican al estudio de tiempo completo, siguen teniendo la necesidad del descanso y el entretenimiento, así como el acompañamiento de quienes le rodean, es decir, familia, amigos, compañeros de escuela o parejas sentimentales, sin el apoyo de ellos sería emocionalmente poco probable que continúen una carrera universitaria.

Tipo de investigación

El proyecto de investigación fue no experimental, mediante un instrumento de investigación con escala de 1 a 10. Asimismo, transeccional, se midió el uso de la creatividad de los estudiantes de las licenciaturas: psicología, enfermería e ingeniería en electrónica industrial, así como de ingeniería en tecnologías computacionales, para alcanzar el éxito escolar.

Instrumento

Se diseñó el instrumento de investigación mediante la información encontrada previamente en artículos científicos arbitrados y actuales, se establecieron las variables simples y con ello las definiciones científicas de cada término por medio de las que se operacionalizaron las variables para posteriormente diseñar el instrumento de investigación.

El instrumento de investigación consiste en tres secciones mediante una escala de 1 a 10 de acuerdo con la frecuencia con la que los alumnos del Campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) realizan ciertas actividades encaminadas a la creatividad y el éxito escolar en su rutina tanto como estudiantes, así como en cualquier rol que jueguen socialmente. Mismo que se ha titulado CEECaVi.

Participantes

La población seleccionada para la investigación fueron estudiantes de tres programas de licenciatura escolarizados de la UAZ Campus Jalpa, las licenciaturas en psicología, enfermería e ingeniería, mediante selección sistemática de elementos muestrales. El total de alumnos es de 248 de la cual se extrajo la muestra conformada por 151 de acuerdo con el algoritmo de Isaac y William (1996) y Krejcie y Morgan (1970).

RESULTADOS

A continuación, se muestra el análisis de regresión lineal realizado con la aplicación de 151 instrumentos de investigación de las tres licenciaturas escolarizadas de la UAZ Campus Jalpa: Psicología, Enfermería e Ingeniería. En la tabla 1 se ven diez variables que pueden ser la conductas que tienen los estudiantes para inventarse estrategias para estudiar, con ello analizar la relación directa entre la creatividad y el éxito académico, que se realizó con el método de pasos sucesivos del que las variables introducidas son: trabajar en tareas útiles para dos o más materias, preferir dedicar tiempo al ocio que a las tareas escolares, la necesidad de reconocimiento de los profesores para que les feliciten por sus logros, diseñar maniobras de estudio con éxito sin esforzarse, considerar qué habilidades tienen por desarrollar, investigar nuevas estrategias de autoaprendizaje, centrarse en nuevos proyectos académicos, presentar diferentes ideas y analizarlas para presentar la mejor.

Tabla 1

Variables introducidas^a del análisis de regresión lineal

Modelo	Variables introducidas	Método
1	Utilidad	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	Afrontamiento	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
3	Motivación extrínseca	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
4	Solución elegante	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
5	Reto académico	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
6	Potencial	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
7	Innovación educativa	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
8	Intereses	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
9	Pensamiento divergente	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
10	Pensamiento convergente	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: 1. Invento estrategias para estudiar, n=164. Fuente: CEECaVi

En seguida se muestra la correlación entre la variable de Creatividad: Invento estrategias para estudiar, relacionada con las otras diez ya analizadas de las que se puede notar una correlación fuerte, puesto que todas con mayores a 0.7 excepto la número 1 (utilidad: trabajo en tareas útiles para dos o más materias) que tiene una fortaleza de correlación moderada. La R cuadrado-correcta del resumen del modelo, muestra el porcentaje de probabilidad del que puede notarse que las mayores proporciones son para las variables 7 (innovación educativa: investigo nuevas estrategias de autoaprendizaje), 8 (intereses: mi atención se centra en nuevos proyectos académicos), 9 (pensamiento divergente las ideas que presento

son diferentes cada vez) y 10 (pensamiento convergente: analizo mis diferentes propuestas para elegir una correcta), (ver tabla 2).

Tabla 2

Análisis de regresión lineal: resumen del modelo^k

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado-correctado
1	.641 ^a	.410	.404
2	.718 ^b	.515	.504
3	.766 ^c	.586	.572
4	.786 ^d	.618	.601
5	.813 ^e	.662	.642
6	.839 ^f	.704	.683
7	.864 ^g	.747	.726
8	.880 ^h	.774	.752
9	.894 ⁱ	.800	.777
10	.903 ^j	.815	.792

Nota: k. Variable dependiente: 1. Inventario de estrategias para estudiar. R=valor de correlación, R cuadrado-correctado=coeficiente de determinación, n=164.

Fuente: CEECaVi

En la siguiente tabla 3, se muestran los resultados de los coeficientes del análisis de regresión lineal, considerando únicamente el modelo 10 (pensamiento convergente: analizo mis diferentes propuestas para elegir una correcta) que es el que tiene un mayor porcentaje de probabilidad relacionado con inventar estrategias para estudiar; las conductas que aportan para que esta correlación se presente son las siguientes variables: utilidad, afrontamiento, motivación extrínseca, solución elegante, reto académico, potencial, innovación educativa, intereses, pensamiento divergente y pensamiento convergente.

Tabla 3

Coefficientes^a del análisis de regresión lineal

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B	
	B	Error típ.	Beta				Límite inferior	Límite superior
Utilidad	.677	.076	.563	8.912	.000	.526	.829	
Afrontamiento	-.258	.043	-.342	-6.050	.000	-.343	-.173	
Motivación extrínseca	.124	.039	.180	3.201	.002	.047	.201	
Solución elegante	.310	.065	.311	4.776	.000	.181	.440	
Reto académico	-.284	.048	-.396	-5.879	.000	-.380	-.188	
Potencial	-.321	.071	-.258	-4.501	.000	-.464	-.179	
Innovación	.241	.069	.287	3.500	.001	.104	.378	
Intereses	-.351	.084	-.321	-4.175	.000	-.518	-.184	
Pensamiento divergente	.157	.056	.193	2.830	.006	.047	.268	
Pensamiento convergente	.185	.072	.161	2.572	.012	.042	.327	

NOTA: a. Variable dependiente: 1. Invento estrategias para estudiar, n=164. Fuente: CEECaVi

En esta investigación se hace evidente que la creatividad es una herramienta importante para alcanzar el éxito académico. Se afirma que la creatividad cuenta con los indicadores ideales para que, con el estilo particular de aprendizaje, el estudiante tenga una formación académica exitosa.

Esta investigación está de acuerdo con Silva, Alves y Rodríguez (2014), quienes proponen un estudio de reflexión basado en el pensamiento complejo con un enfoque sociocultural en donde están inmiscuidos actores educativos, el estudio es de un programa de enfermería basado en competencias, en el desarrollo de sus actitudes y habilidades. Se asevera que la reflexión, por la autonomía, independencia, pensamiento divergente, ideas inusitadas, alegría, entre otros, son ejercicios creativos indispensables para los cuidados de enfermería ya que pasan por muchas necesidades, además aporta al desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, la investigación difiere de la que realizaron Rugeles, González y Metaute (2015) puesto que a pesar de que los estudiantes les dan una gran importancia a las cuestiones tecnológicas, esto no ha aportado elementos para aumentar la creatividad, ya que, según Bermejo, Ferrando, Sainz, Soto y Ruiz (2014) existe una falta de generación de ideas en los jóvenes estudiantes, pues se han formado como seguidores de instrucciones y sólo tienen habilidad para llevar a cabo procesos.

Desde la postura de Hussey (2017), para iniciar a ejercitar la mente creativa, habría que tomar en cuenta el desarrollo de la imaginación tanto en los aspectos formales como informales, la imaginación y la fantasía tienen una gran importancia dentro de las aulas de clases en todos los niveles, de ahí surgen los proyectos que mejoran al mundo.

Así como de la teoría de De Bono (en De la Torre y Violant, 2006) en la que se sostiene que la experiencia construye patrones de percepción acción y como la creatividad tiene un lugar especial en el pensamiento junto a otros procesos psicológicos básicos ya que es un comportamiento organizado que estimula nuevas ideas mediante la perspicacia. Por ello, mediante la cultura, el hombre ha modificado sus ambientes.

De igual manera se concurre con lo aportado por Ortega, et al. (2015) pues la perseverancia es un elemento fundamental para lograr el éxito, de acuerdo con las ideas de los estudiantes, aunque se discurre, pues a pesar de no contar con un capital cultural mayor, el empeño de los jóvenes les guía a conseguir lo que se proponen no sólo en la escuela sino con miras a lo profesional.

Resaltando los resultados, donde se observa que el estudiante de licenciatura requiere herramientas para mediar sus actividades académicas y una vida social y de ocio, los alumnos mostraron su interés por participar en proyectos de investigación, por experimentar, por tener éxito escolar, sin saber que pueden utilizar herramientas que les permitan hacerlo de manera idónea, de manera tal que

puedan preocuparse por una vida de entretenimiento sin culpa por no estar trabajando en algo relacionado con las tareas universitarias.

CONCLUSIONES

La investigación realizada con los alumnos de las licenciaturas escolarizadas del Campus Jalpa de la UAZ respecto a correlacionar las variables creatividad y éxito escolar de los estudiantes de nivel licenciatura, responde a la necesidad de llevar a cabo actividades basadas en los indicadores de la creatividad en diferentes ámbitos, tanto escolar como de la vida cotidiana, así como se muestra en los resultados, a pesar de ser viable, no la aplican en la vida cotidiana, sólo consideran su importancia.

La situación actual del estudiante universitario, respecto al empleo de la creatividad para lograr el éxito escolar se refleja que el uso que le dan a la primera, con referencia a sus indicadores, de los que el más aceptado es la flexibilidad para modificar conductas y perspectivas con miras a superar retos autoimpuestos, abiertos a conocer puntos de vista diferentes, en la que encuentran la motivación en realizar proyectos con la necesidad de continuarla, así como diseñar nuevas estrategias.

Se ha notado que los estudiantes le dan una gran importancia inventar estrategias para estudiar por el reto académico para el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de solucionar problemas de una manera específica que le conlleve el menor esfuerzo posible y aun así mejores resultados, así como la necesidad de reconocimiento a la par de la utilidad e interés de sus nuevos proyectos para afrontarlo por medio de los pensamientos convergente y divergente.

REFERENCIAS

Asociación Americana de Psicología. (2010). *Diccionario conciso de psicología*. México: Editorial El Manual Moderno

- Bermejo García, R., Ferrando Prieto, M. M., Sainz Gómez, M., Soto Martínez, G., y Ruiz Melero, M. J. (2014). Procesos Cognitivos de la Creatividad en Estudiantes Universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 41-58. doi:10.6018/j/202151
- Betancourt Morejón, J. y Valadez Sierra, M. D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: El Manual Moderno
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). *Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2009). *El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición*. Colombia: Universidad Simón Bolívar, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Norte.
- Cabrera Cuevas, J. D. y De la Herrán Garcón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista complutense de educación*. 26(3) pp. 505-526
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós
- De la Herrán Gascón, A. (2014). Inteligencias Múltiples, Creatividad y Estudio. *Crítica*. 993 (2) pp. 48-52
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 2 (1) pp. 13-25
- De la Torre, S., y Violant, V. (Coords.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1. Málaga: Ediciones Algibe
- Extremera, P. y Durán, A. (2005). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios*. España: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.
- Huidobro Salas, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
- Hussey, W. (2017). *Pensamiento Creativo. Actividades estimulantes, ¡increíbles!, para niños de 6 a 12 años*. Narcea: Madrid
- Isaac, S. & William, B. (1996). *Handbook in Research and Evaluation. A collection of principles, methods, and strategies useful in planning, design and evaluation*

studies in educational and behavioral sciences. Second edition. Edits Publishers: San Diego.

- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, pp. 607-610.
- Martin, I. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. España: Universidad de Sevilla.
- Menchén Bellón, F. (2008). *La creatividad en el aula*. Santiago: Editorial Conocimiento.
- Ordoñez, R. (2013). *Cambio, Creatividad e Innovación*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ortega Guerrero, J. C., López González, R. y Alarcón Montiel, E. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Rodríguez Estrada, M. (1995). *Psicología de la Creatividad*. México: Editorial Pax
- Rosell Barricarte, N. (2014). *El fracaso escolar de hoy, un problema del mañana*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Rugeles Contreras, P. A., González, B. M., y Metaute Paniagua, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista De Investigación*, 12(2), 132-138.
- Silva, O., Alves, E. D., y Rodrigues, M. S. (2014). Creativity in higher education of nursing – from the theoretical concepts to the pedagogical effects. *Cultura De Los Cuidados*, 18(40), 27-35. doi:10.7184/cuid.2014.40.05
- Velasco Barbieri, P. (2007). *Psicología y Creatividad. Una revisión histórica*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación

La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias

Competency-based teaching of natural sciences

Enseignement par compétences des sciences naturelles



 Lidis Hoyos
lidishoyos@hotmail.com

Institución Educativa Soledad Acosta de Samper.
Colombia

Artículo recibido en mayo y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

La finalidad del presente artículo es analizar los fundamentos teóricos de la enseñanza de las Ciencias Naturales para el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes de Educación Básica. Desde el punto de vista metodológico se basa en la investigación documental y en el método hermenéutico, el cual realizó aplicando análisis deductivo de la información. Como hallazgo se obtuvo que la enseñanza de las ciencias naturales en Colombia se ha venido limitando a la mera transmisión de conceptos y principios ya establecidos, dejando de lado la aplicación práctica de los mismos. Por lo que se concluye que es necesario propiciar la enseñanza de las ciencias a través del enfoque por competencias, puesto que traerá múltiples beneficios y contribuirá en enriquecer y cualificar la formación ciudadana, que traerá consigo un impacto en la producción social y en el desarrollo del país.

Palabras clave: ciencias naturales, enseñanza, competencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the theoretical foundations of the teaching of Natural Sciences for the development of scientific competences in Basic Education students. From the methodological point of view, it is based on documentary research and the hermeneutical method, which it carried out by applying deductive analysis of the information. As a finding, it was obtained that the teaching of natural sciences in Colombia has been limited to the mere transmission

of concepts and principles already established, leaving aside their practical application. Therefore, it is concluded that it is necessary to promote the teaching of science through the competence approach, since it will bring multiple benefits and will contribute to enrich and qualify citizen training, which will bring with it an impact on social production and on the development of the country

Key words: *natural sciences, teaching, skills.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est d'analyser les fondements théoriques de l'enseignement des Sciences Naturelles pour le développement des compétences scientifiques chez les étudiants de l'Éducation de Base. Du point de vue méthodologique, il s'appuie sur la recherche documentaire et la méthode herméneutique, qu'il a menée en appliquant l'analyse déductive de l'information. Comme constatation, il a été obtenu que l'enseignement des sciences naturelles en Colombie s'est limité à la simple transmission de concepts et de principes déjà établis, laissant de côté leur application pratique. Por lo que se concluye qu'es necesario propiciar la enseñanza de las ciencias a través del enfoque por competencias, puesto que traerá múltiples beneficios y contribuirá en enriquecer y cualificar la formación ciudadana, que traerá consigo un impacto en la producción social y en el desarrollo del Pays.

Mots-clés: *sciences naturelles, enseignement, compétences.*

INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta tiene como propósito analizar los fundamentos teóricos de la enseñanza de las Ciencias Naturales para el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes de Educación Básica. Esta inquietud responde al hecho de que en la actualidad todos los ámbitos sociales están determinados por los avances científicos y tecnológicos que surgen día a día. En consecuencia, como lo contempla del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la educación y específicamente la enseñanza de la ciencia, debe aportar los conocimientos necesarios para que las futuras generaciones tengan las competencias necesarias para desenvolverse y comprender el mundo que lo rodea.

En este sentido, durante el proceso de enseñanza del área de Ciencias Naturales en el entorno educativo colombiano, se ha creado una cultura de

enseñanza tradicional que limita al estudiante a memorizar conceptos y teorías sin el aprovechamiento de la comprensión de los fenómenos científicos y tecnológicos que se encuentra en su diario vivir. Lo que se evidencia según Colciencias (citado por López, 2015), en los resultados deficientes en las pruebas nacionales (Saber 11), en las pruebas internacionales PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes y en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Donde se refleja la problemática del escaso conocimiento que tienen los estudiantes sobre la ciencia y la tecnología.

Al respecto, es importante señalar que la sociedad actual está inmersa en la ciencia y la tecnología, así que es de vital importancia desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y competencias científicas que les permitan comprender y hacer un uso apropiado de los avances técnicos, tecnológicos y científicos. Se habla de la relevancia de desarrollar competencias científicas en los estudiantes desde el área de ciencias naturales, por ello, el Ministerio de Educación Nacional (2004) emitió los Estándares Básicos de Competencia y estableció que:

Los Estándares Básicos de Competencia pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir (p. 5).

Esta temática se torna importante en los actuales momentos en Colombia es prioridad el desarrollo de las competencias científicas en los estudiantes de básica primaria, por lo que los docentes de ciencias naturales deben reflexionar y transformar su estilo de enseñanza. De allí, que el presente artículo posea características de interés, novedad y utilidad para las instituciones educativas, por lo que determinar los fundamentos teóricos de la enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias puede contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en un acto dinámico, divertido y con estrategias que apoyen el desarrollo científico de los estudiantes.

Metodológicamente se recurrirá al estudio documental y bibliográfico con la

aplicación del método hermenéutico, mediante el cual se realizó la revisión de las fuentes y el posterior análisis e interpretación de la información mediante inferencias deductivas. Donde se tomaron como principales fuentes teóricas los postulados de: Sagan (1981), cuya teoría se enfoca en la enseñanza de las ciencias naturales; Ortega, Passailaigue, Febles y Estrada (2017), quienes estudian el desarrollo de competencias científicas y los documentos relacionados con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana emanados por Ministerio de Educación Nacional (2004, 2006), que hacen énfasis en las Competencias científicas dentro de la educación.

REFERENTE TEÓRICO

Las Ciencias Naturales y su enseñanza

Enseñar ciencias hoy día es una tarea compleja, requiere de un cambio metodológico en las formas de enseñanza donde el estudiante sea el artífice en la construcción de su propio conocimiento, y que este le permita la comprensión del mundo, para que pueda valorarlo y establecer acciones para su cuidado y mejoramiento.

Según Sagan (1981), “La ciencia es mucho más que una determinada manera de pensar, que un cuerpo de conocimientos. Su objetivo es descubrir cómo funciona el mundo” (p. 4). Por otro lado, Gil (citado en Barajas y Ortiz, 2018) plantea que “enseñar ciencias supone que los estudiantes se familiaricen con procesos que integran funciones como estas: observar, comparar, identificar, clasificar, medir, recoger y analizar datos, inferir, predecir, verificar, formular hipótesis, aislar y controlar variables, resolver problemas y comunicar resultados”. (p. 7).

En esta misma línea de acción, se puede considerar que enseñar ciencias implica algo más que enseñar conceptos y teorías, se requiere un acercamiento más profundo hacia el mundo y sus fenómenos. Los aprendices deben tener acceso a la naturaleza para así estudiarla y entenderla.

Enseñar las ciencias naturales bajo la modalidad educativa por competencias puede ser positivo en diferentes aspectos. Ortega, Passailaigue, Febles y Estrada (2017), valoran el desarrollo que alcanzan las competencias científicas en egresados de diferentes instituciones educativas en países de Latinoamérica. Formar competencias en ciencias naturales se convierte en una vía importante para garantizar la calidad de los documentos científicos que a futuro se produzcan en la academia, los cuales pueden tener alto impacto en el desarrollo social de la Colombia.

Competencias científicas

El tema de las competencias científicas podría considerarse desde dos perspectivas: la primera referida a las competencias científicas requeridas para hacer ciencia, y la segunda, la que apunta a las competencias científicas que sería deseable desarrollar en todos los ciudadanos, independientemente de la tarea social que desempeñarán. Esta última perspectiva interesa especialmente a la educación porque tiene relación con la vida de todos los ciudadanos.

Las ciencias son reconocidas como bienes culturales a los cuales es necesario que accedan todos los ciudadanos. Los valores de las ciencias pueden ser guías de acción en la construcción permanente de la sociedad. Por esto, su enseñanza debe considerarse desde la concepción de competencia, sobre todo porque los avances científicos evolucionan día a día y es necesario que la educación esté a la vanguardia, para formar ciudadanos activos socialmente.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2006), refiere en cuanto a las competencias científicas lo siguiente:

...cuando hablamos de competencias científicas y pareciera una frase cotidiana en las reformas educativas de nuestros países, la primera pregunta que debiera alimentar esta reflexión es la relacionada con establecer de qué ciencia estamos hablando, de qué tipo de competencias científicas estamos hablando. ¿Qué ciencia es la que nos representamos, que le da sentido a esta búsqueda o argumentación para desarrollar competencias científicas? (p.16)

Por su parte, Hernández (2005) establece que la competencia científica alude a la capacidad de utilizar un conjunto de conocimientos y la investigación científica para explicar la naturaleza de actuación en contextos de la vida real.

Entonces, se entiende por competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, el conocimiento científico y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar los sistemas y fenómenos naturales más relevantes, la forma en que el entorno condiciona las actividades humanas, las consecuencias de esas actividades, las aplicaciones tecnológica de la ciencia, extraer conclusiones basadas en pruebas sobre temas relacionados con las ciencias y su aplicación práctica en la vida cotidiana.

METODOLOGÍA

Para sustentar metodológicamente el presente artículo se tomó en cuenta la investigación documental, que para Alfonso (1995), consiste en un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, conduce a la construcción de conocimientos.

Para llevar a cabo la investigación, se desarrollaron tres etapas. La primera etapa fue la búsqueda y selección de información que servirían de base y fundamentación de la problemática. En consecuencia, se tomaron como referencias los postulados teóricos de los siguientes autores: Acevedo (2005); Barajas y Ortiz (2018); Hernández (2005); López (2015); Ministerio de Educación Nacional (2004 y 2006); Ortega, Passailaigue, Febles y Estrada (2017); Sagan (1981) y Tobón (2006).

Como segunda etapa, se realizó el procesamiento de la información, para la cual se usó el método hermenéutico el cual es definido por Pérez (2000), como una disciplina de interpretación de textos o materiales escritos, lo que permitió mediante el análisis deductivo obtener los hallazgos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales a través de competencias. En este sentido, se realizó la organización,

análisis e interpretación de la información. En esta etapa se aplicaron técnicas como el subrayado, resumen, notas y elaboración de organizadores gráficos para analizar de manera crítica y reflexiva e interpretar los datos bibliográficos y electrónicos en atención al propósito planteado para la investigación. Asimismo, se consideró la experiencia docente de la investigadora en dicha problemática. Este hecho permitió hacer contrastes, comparaciones, analogías con la teoría asumida.

Finalmente, en la tercera etapa se presentaron los resultados y hallazgos obtenidos del análisis a la luz de la teoría analizada y del propósito proyectado.

RESULTADOS

Situación de la enseñanza de las ciencias naturales en Colombia

La educación posee socialmente diversos fines. Para López (2015) una buena parte de los fines de la educación en Colombia se relacionan en forma directa con el conocimiento científico. Algunos de estos fines son los siguientes:

1. Participación en la vida económica, política y cultural de la Nación.
2. Capacidad para adquirir y generar conocimientos.
3. Acceso a los bienes y valores de la cultura.
4. Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.
5. Conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del ambiente.
6. Formación para el trabajo.
7. Capacidad para crear, investigar y adoptar tecnología.

Esto requiere de una enseñanza de las ciencias naturales que vaya acorde con estos fines. Sin embargo, el autor mencionado afirma que en la actualidad la enseñanza de las ciencias naturales en Colombia presenta diferentes problemas debido a varios factores, tales como: (a) el uso de estrategias pedagógicas tradicionales que no promueven la comprensión sobre temas científicos y desarrollos tecnológicos; (b) la desarticulación del currículo de ciencias de los desafíos del entorno en cuanto a aspectos contextuales (los estudiantes y sus

características, el medio educativo, los fines, propósitos y valores de la enseñanza); (c) el conocimiento pedagógico-disciplinar en la formación y actualización docente; (d) el mal aprovechamiento de los recursos institucionales, de talento humano y materiales; y (e) la difusión de algunas visiones deformadas de la ciencia y la tecnología por parte algunos profesores del área.

Para responder a este escenario, han surgido iniciativas que reconocen la necesidad social de ir más allá de la habitual transmisión de conocimientos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. En tal sentido, se requiere una transformación del enfoque pedagógico, que relacione el área de ciencias con los procesos de apropiación de los saberes, tales como la contextualización de problemas desde el entorno educativo que favorezcan el desarrollo de conocimientos científicos y la elaboración de pautas y criterios reflexivos y a la vez objetivos. En vista de esta situación, se hace necesario articular la enseñanza de las ciencias naturales desde un nuevo enfoque: la educación por competencias.

Las competencias científicas dentro de la educación

El enfoque de la educación por competencias se ha vuelto un asunto de gran interés en el entorno educativo, que influye en la forma en que se llevan a cabo los procesos pedagógicos, no obstante, es un enfoque de consolidación a largo plazo, ya que como lo plantea Tobón (2006), desarrollar competencias demanda que las personas lleven a cabo procesos de acción-actuación-creación para que puedan resolver problemáticas y realizar actividades en las cuales debe aportar a la construcción y transformación de la realidad integrando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.

Desde esta perspectiva el MEN (2006), generó los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales los cuales son el referente actual del discurso de las competencias científicas en la política educativa de Colombia, donde se deben orientar las prácticas educativas: (a) el diseño curricular para la enseñanza de las ciencias; (b) la elaboración de recursos educativos; (c) el

diseño de la evaluación en el aula y; (e) el diseño de modelos educativos flexibles, entre otros.

De esta manera, el MEN (2006) se plantea, desde el punto de vista de la ciencia, formar educandos que caminen de la mano de las ciencias para ver y actuar en el mundo, para saberse parte de él, con la conjugación de fenómenos naturales, individuales y sociales, y para entender la importancia de la sana convivencia a partir del respeto por la diversidad, y que, precisamente en esa diversidad, está la posibilidad de enriquecernos.

Por otra parte, Delors (1994) determina que las finalidades de la educación científica deben dejar de focalizarse en torno a la comprensión de conceptos científicos específicos, y comenzar a abarcar la enseñanza y el aprendizaje de ciertos procedimientos intelectuales, junto con el desarrollo de las actitudes propias del quehacer científico. La inclusión de las dimensiones procedimentales y actitudinales deben vincularse, a su vez, con la tarea educativa general orientada a la formación integral de los educandos, pues, para Acevedo (2005) “las ciencias no se limitan a hacer representaciones de lo que se piensa sobre el mundo natural, sino que también pretenden intervenir en el mundo para transformarlo” (p. 125). Así que, el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias no debería limitarse a educar para comprender y representar el mundo natural, sino que debería incidir primordialmente en la capacidad de intervenir en el entorno.

Aportes positivos de la enseñanza de las ciencias naturales por el enfoque por competencias

La enseñanza de las ciencias naturales enmarcada en el enfoque por competencias les permite desarrollar habilidades científicas para: explorar hechos y fenómenos; analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante y pertinente, utilizar diferentes métodos de análisis, evaluar los diferentes métodos que ponga en práctica y compartir los resultados (MEN, 2004).

En este mismo orden de ideas, López (2015) considera que la enseñanza de

las Ciencias Naturales por competencias establece las bases para la formación de ciudadanos interesados en producir conocimiento, en observar su entorno, estudiarlo y propiciar ideas para transformarlo; lo cual se traducirá en mejoras para la vida en sociedad, donde se haga una utilización apropiada de los recursos que la naturaleza ofrece. De esta manera, se podrán obtener cambios significativos que vengan desde las aulas, con la unificación de la teoría, la práctica y la innovación.

En definitiva, la enseñanza de las Ciencias Naturales basada en el enfoque por competencias, debe ser parte fundamental de la formación de los educandos en su proceso de enseñanza aprendizaje. Ya que su desarrollo propiciará la relación entre ellos, las ciencias y con el mundo que lo rodea. Y para ello no hay que perder de vista la relevancia del desempeño docente, por lo tanto, su participación debe ser consciente y activa para alcanzar los objetivos de la educación científica.

CONCLUSIONES

Las competencias, caracterizadas por su énfasis pragmático en la resolución de problemas concretos, aparecen como una posibilidad para transformar los programas y las prácticas de la educación, respecto a las ciencias naturales, hacia una mayor utilidad y pertinencia de los contenidos escolares. A través de la enseñanza por competencias, el área de las Ciencias Naturales podría vincularse en lo concreto y lo práctico de la vida cotidiana. Así como adecuarse a los diferentes contextos sociales y en consideración de los factores que con ellos pueden variar, sin descuidar los aspectos prácticos y valorativos que, en adición a los conceptuales, constituyen la base de las Ciencias Naturales.

A pesar de todos los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional a través de políticas educativas como la implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la información recabada permite inferir que la enseñanza de las Ciencias Naturales en Colombia ha sido limitada a la simple transmisión de conceptos y principios ya establecidos, y ha quedado de lado la aplicación práctica de dichos conocimientos. Lo que limita el

aprendizaje significativo que pueden obtener los educandos en esta área del conocimiento.

Por lo tanto, urge fortalecer desde las instituciones escolares las competencias científicas referidas a la capacidad para adquirir y generar conocimientos, para poder hacer posible que el alumno actúe e interactúe de manera significativa en situaciones en las cuales se requiere producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos; así como resolver problemas referidos a las ciencias naturales y analizarlos críticamente, determinando su influencia en el modo de vida de la sociedad actual.

Los beneficios de propiciar la enseñanza de las ciencias por competencias se traducen en su contribución, más allá de las prácticas específicas de las Ciencias Naturales dentro de la educación, a enriquecer y cualificar la formación ciudadana, pues, trae consigo un impacto en la vida y en la producción social, ya que en la sociedad actual del conocimiento en la que nos desenvolvemos las competencias científicas que se pueden desarrollar mediante las Ciencias Naturales, resultan imperativas para comprender el mundo y participar con pertinencia y eficiencia social.

Quizás llevar a cabo una reforma curricular dentro de la educación colombiana, respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales, se haga un tanto dificultoso, pero los beneficios a obtener serán mayores que los esfuerzos que hoy se lleven a cabo. Por tanto, se requiere un trabajo conjunto entre todos los actores educativos y un compromiso de estos para el desarrollo social, académico e investigativo.

REFERENCIAS

Acevedo, J. (2005). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* [Revista en línea], 1. Disponible: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16530/Reflexiones%20sobre%20las%20finalidades%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias.pdf> [Consulta: 2021, Febrero 18]

- Alfonso, C. (1995). *Fundamentos de la investigación documental*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Barajas, N. y Ortiz, J. (2018). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de básica primaria mediante la estrategia didáctica de resolución de problemas. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación* [Revista en línea], 1. Disponible: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2117/1646> [Consulta: 2021, Febrero 21]
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Hernández, C. (2005). *¿Qué son las “competencias científicas?”* [Documento en línea]. Disponible: http://www.acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES DE CARRERA/ REUNION DE DIRECTORES DE CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF [Consulta: 2021, Enero 28]
- López, Z. (2015). La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI en educación básico. *Revista Científica* [revista en línea]. Disponible: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/8914/10584> [Consulta: 2021, febrero 23].
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2021, enero 24]
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf [Consulta: 2021, febrero 21]
- Ortega, C., Passailaigue, R., Febles., A. y Estrada, V. (2017). El desarrollo de competencias científicas desde los programas de posgrado. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria* [Revista en línea], 11. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/636/63653574007.pdf> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sagan, C. (1981). *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*. EE. UU: Life.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE Ediciones.

Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad

Referential analysis on the perception of inclusive education
for people with disabilities

Analyse référentielle sur la perception de l'éducation inclusive
des personnes handicapées



Dayra Esther Iriarte Pérez
dayraestip@hotmail.com

Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo.
Colombia

Artículo recibido en mayo y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar referentes teóricos sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad. Se realizó una investigación documental, apoyado en el método fenomenológico. De acuerdo con los resultados, se percibe: la imposición de un proceso sin las garantías pertinentes, falta de acompañamiento y control de los entes territoriales, escuelas sin lineamientos de acción definidos para atender personas con discapacidad, necesidad de mayor apoyo familiar. Tales percepciones sobre la inclusión permiten derivar conclusiones apoyadas en el reconocimiento de la importancia de la capacitación docente, el liderazgo de los directivos docentes y el compromiso de las autoridades educativas para una verdadera educación inclusiva a fin de disminuir los riesgos de vulnerabilidad, evitar nuevas formas de exclusión, en función de lograr una sociedad más igualitaria en Colombia.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiante con discapacidad, sociedad inclusiva.

ABSTRAC

The objective of this article is to analyze theoretical references on the perception of inclusive education for people with disabilities. A documentary investigation was carried out, supported by the phenomenological method. According to the results, it is perceived: the imposition of a process without the pertinent guarantees, lack of accompaniment and control of the territorial entities, schools without defined action guidelines to attend to people with disabilities, the need for greater family support. Such perceptions about inclusion allow to derive conclusions supported by the recognition of the importance of teacher training, the leadership of teacher directors and the commitment of educational authorities for a truly inclusive education in order to reduce the risks of vulnerability, avoid new forms of exclusion, in order to achieve a more egalitarian society in Colombia.

Key words: *inclusive education, student with disabilities, inclusive society.*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les références théoriques sur la perception de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Une enquête documentaire a été menée, appuyée par la méthode phénoménologique. Selon les résultats, il est perçu : l'imposition d'un processus sans les garanties pertinentes, le manque d'accompagnement et de contrôle des entités territoriales, les écoles sans lignes directrices d'action définies pour assister les personnes handicapées, le besoin d'un plus grand soutien familial. De telles perceptions sur l'inclusion permettent de tirer des conclusions soutenues par la reconnaissance de l'importance de la formation des enseignants, le leadership des directeurs d'enseignants et l'engagement des autorités éducatives pour une éducation véritablement inclusive afin de réduire les risques de vulnérabilité, d'éviter de nouvelles formes d'exclusion, afin de parvenir à une société plus égalitaire en Colombie.

Mots-clés: *éducation inclusive, élève handicapé, société inclusive.*

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental e inalienable en la vida del ser humano, aseveración que de manera permanente se ha venido reiterando, a partir

de su inserción en la Declaración Universal de Derechos humanos en 1948; asimismo, en el devenir histórico social, se ha destacado la importancia de la educación para personas con discapacidad, lo cual ratifica la relevancia de la educación inclusiva o educación para todos.

La educación inclusiva para personas con discapacidad va encaminada a garantizarles el derecho a ser educados en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes; considerando que esta población se ha visto en cierta forma excluida del sistema educativo, por lo que se ha procurado a nivel mundial orientar acciones tendientes a promover y respetar ese derecho, bajo la vigilancia de algunos organismos internacionales, entre ellos, la Organización de Estados Americanos (OEA) (1999), que define la discapacidad como:

Una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (Art. 1°).

El presente artículo tiene como finalidad analizar los referentes teóricos sobre la percepción de la educación inclusiva para personas con discapacidad, ello con la intencionalidad de contribuir con la garantía de un derecho inalienable de todo ser humano: recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones.

En aras de garantizar la inclusión social de esta población y todo lo que ella representa, en Colombia el Congreso de la República creó la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017) el decreto 1421 de 2017. Normativa que vincula a las personas con discapacidad a las escuelas regulares descuidando aspectos fundamentales para su proceso de aprendizaje, desplazamiento seguro, socialización con los demás miembros de la comunidad educativa y otras que se convierten en garantes de la inclusión educativa como son: la capacitación a docentes, asignación de docentes de apoyo pedagógico, adquisición de materiales y recursos didácticos, adecuación de plantas físicas, entre otros. Lo que pone en duda la existencia de escuelas inclusivas propiamente dichas,

porque no se ofrecen todas las condiciones mencionadas de tal forma que permitan eliminar las barreras existentes para ellos. Al respecto, Hurtado y Agudelo (2014), realizan una interpretación de la realidad que se vive con la inclusión y afirman que:

La situación en las escuelas desde que se implementan estas políticas, ha cambiado, y aunque los textos de los mandatos son de una u otra forma bien intencionados, la verdad es que su implementación presenta grandes dificultades, estas, se pueden observar desde la infraestructura de las instituciones educativas, las cuales no presentan las adecuaciones físicas para los niños con limitaciones motrices, además, no existen las herramientas tecnológicas que permitan a niños con discapacidades auditivas, visuales o cualquier otra dificultad acceder al conocimiento, a igual nivel de sus compañeros (p. 53 – 54).

En referencia a lo anterior, se puede resaltar la necesidad de contar con un equipo interdisciplinario que sirva de apoyo a los docentes para la atención de estudiantes con discapacidad; a los padres de familia para orientarles y brindarles herramientas que propicien la aceptación y manejo de la discapacidad de sus hijos, así como el apoyo en las actividades escolares; de igual modo, a los directivos para el diseño de estrategias tendentes a mejorar la prestación del servicio educativo que el establecimiento ofrece a la población con discapacidad. Desde el punto de vista de Mora (2019):

No es suficiente con solo la asignación de un profesional como un educador especial en cada institución para sustentar la existencia del proyecto de inclusión, este proceso necesita de mayores recursos, infraestructura, profesionales e incluso equipos interdisciplinarios que fortalezcan la atención y extiendan las redes de trabajo con la población (p. 83)

Asimismo, se puede decir que a pesar de la necesidad de realizar adecuaciones en las planta físicas de los establecimientos educativos del país, la gran mayoría están en la espera de disponibilidad de recurso o voluntades; obvian las orientaciones de la OMS (2011b) cuando afirma que, “el acceso físico a los edificios de las escuelas es un requisito fundamental para educar a niños con discapacidad” (p. 243)

Lo descrito anteriormente permite resaltar la importancia de la investigación realizada, a partir de la interpretación e inferencias propias del análisis documental de las fuentes consultadas, cuyos planteamientos teóricos propician la reflexión sobre la forma en que se implementó la inclusión en los establecimientos educativos del país y la posibilidad de evaluar el cumplimiento de las condiciones básicas para la atención de personas con discapacidad, que incluye ajustes al currículo, el conocimiento de la normativa para la debida atención de sus estudiantes, entre otras y, de esa forma, dejar un referente para realizar los correctivos pertinentes por parte de las autoridades educativas nacionales, departamentales y locales, así como en los establecimientos educativos.

Para dar cumplimiento al objeto del presente artículo, se realizó una investigación documental, dado que esta permite recopilar, consultar y revisar información de diversas fuentes referentes a la educativa inclusiva y la percepción de los diferentes actores acerca de su implementación en los establecimientos de educación del país a partir del año 2017, lo que posibilita la reflexión e identificación de elementos importantes que se pudieran considerar hallazgos, gracias a la interpretación y el análisis.

En relación con los referentes y aspectos teóricos para el presente estudio, se tomaron como ejes principales los aportes de Figueroa (2017) “Impacto de la Ley de Inclusión Educativa en la ciudad de Medellín”, Gallego (2017) “Análisis del proceso de inclusión educativa en el departamento del Quindío” y Díaz, Bravo y Sierra (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421.

Con respecto a los hallazgos de la presente investigación, se puede decir que, en su mayoría, apuntan a la necesidad de seguimiento, evaluación y control del proceso de inclusión de personas con discapacidad en los establecimientos educativos del país, tal como se aprecia en los resultados.

REFERENTES TEÓRICOS

Educación inclusiva

Este concepto hace referencia a la integración de diferentes tipos de población al sistema educativo atendiendo la diversidad que involucra la étnica, cultura, discapacidad y a los migrantes entre otros, sin ningún tipo de discriminación, garantizándoles el respeto por su dignidad y sus derechos, de tal manera que puedan participar en los diferentes escenarios de la sociedad, propiciando los ambientes y condiciones que les faciliten a los estudiantes sentirse parte de la vida escolar y de paso, de la sociedad toda vez, que la escuela le brinda las herramientas para desarrollar las competencias básicas que le permitan desenvolverse en las diferentes esferas sociales sin sentirse excluidos o encontrar barreras para ello, tal como lo expone el MEN (2017) al definir la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Art. 2.3.3.5.1.4)

La OMS (ob. cit.), por su parte, afirma que la educación inclusiva busca el pleno desarrollo de la persona y que esta “se basa en el derecho de todos los educandos a recibir educación de buena calidad que atienda las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca la vida. Dirigida principalmente a los grupos vulnerables y marginados” (p. 342); no obstante, este planteamiento genera interrogantes respecto a si efectivamente en los establecimientos educativos se cumple lo expuesto y si se atiende a los estudiantes según sus condiciones y/o posibilidades. Por tanto, para lograrlo se hace necesario que los actores educativos conciban la posibilidad de un cambio de paradigma y ajustes o rediseño de las

prácticas homogeneizadoras por unas más integradoras o no excluyentes que den fe de la existencia de verdaderos procesos inclusivos.

Estudiante con discapacidad

Aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple (MEN. 2009, Art. 2)

El concepto anterior, permite hacer un contraste con el que emite el MEN (2017), donde presenta una definición de estudiante con discapacidad en la que se muestra una evolución en la concepción que se tiene sobre este, aludiendo la opción de transformación, desarrollo y oportunidades, con miras a su integración social en igualdad de condiciones respecto a los demás estudiantes, cuando lo presenta como:

Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (Art. 2.3.3.5.1.4)

Se podría decir que tanto las familias como los diferentes actores educativos poseen las mejores intenciones para que los estudiantes con discapacidad puedan integrarse al sistema educativo y garantizarles su permanencia, no obstante, existen una serie de factores que al asociarse pueden convertirse en barreras no solo para el estudiante sino para el proceso de educación inclusiva.

Sociedad inclusiva

La atención de las personas con discapacidad en el sistema educativo requiere una estructura distinta a la que hasta ahora se ha venido manejando en este, a partir de procesos que les garanticen no solo su vinculación sino, su permanencia en la escuela, de tal manera que se les brinde las herramientas para mejorar las condiciones, calidad de vida e integración a la sociedad; es ahí donde emerge el concepto de sociedad inclusiva que para la OMS (ob. cit.) es “La que acoge libremente a todas las personas con discapacidad, sin restricciones ni limitaciones” (p. 343)

METODOLOGÍA

El presente artículo es producto de una investigación documental, definida como “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia; y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (Tancara, 1993, p. 94); con un enfoque cualitativo, apoyado por Gómez (2011) quien expone al respecto que, “teniendo en cuenta que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa” (p. 229).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la interpretación y análisis de los documentos y bibliografía seleccionados, se logró encontrar hallazgos esclarecedores para la asunción de una postura por parte de la investigadora, que bien pueden configurar algunos aportes en la búsqueda y establecimiento de argumentos para políticas y planificación educativas inclusivas, en una sociedad más igualitaria.

La OMS (ob. cit.) sustenta que la discapacidad “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p. 4).

Se puede decir que las personas con discapacidad han tenido que enfrentarse a una serie de situaciones que le dificultaron su inclusión en la sociedad y que son consideradas barreras, definidas como “factores en el entorno de una persona que, con su ausencia o presencia, limitan el funcionamiento y crean discapacidad; por ejemplo, ambientes físicos inaccesibles, falta de ayudas técnicas apropiadas y actitudes negativas frente a la discapacidad” (ob. cit, p. 340)

Algunas de esas barreras son aquellas por falsas creencias, según Morales (2020), hasta mediados del siglo pasado estas personas fueron vistas como: “una carga, se considera que quien nacía o desarrollaba una discapacidad estaba destinado a sobrevivir y no a vivir. Con esta apreciación se fue creando una carga de estigma no solo para la persona, sino también para sus familias”. (p. 23).

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto una situación que ha sido sustentada en estereotipos y prejuicios conducentes a la deshumanización del otro, negándole oportunidades de ser y hacer parte de la sociedad que pregona la importancia de los derechos humanos, pero aún le falta aceptación del otro con sus diferencias.

La educación inclusiva es norma que se debe cumplir y así se ha hecho, pero ¿qué tan significativo es en realidad para los actores del proceso?, ¿se está cumpliendo con los fines de la norma? y, más complejo aún, ¿se les está garantizando a los estudiantes los derechos que se proclaman? Para esto se necesita además de buenas intenciones, recursos y compromiso en el cumplimiento de las responsabilidades asignadas en la normativa, ya que no se podrá cumplir con el objeto de la inclusión y se corre el riesgo de no brindar una educación de calidad; de ahí la importancia de conocer la percepción de los diferentes actores del proceso sobre su implementación.

Percepción del docente acerca del proceso de inclusión educativa para personas con discapacidad

Se pudo inferir que existe cierta incertidumbre debido a la concepción de obligatoriedad de la inclusión y la inexistencia o falta de lineamientos y orientaciones que direccionen el trabajo. Según gallego (ob. cit.) los docentes no manifestaron considerar la inclusión como un proceso positivo, “no es algo que debe ser bueno o bonito sino algo que se debe hacer” (p. 35), mientras que los demás autores sí identificaron que la mayoría o algunos de los docentes consideran los elementos positivos de este.

Percepción del docente en relación con los procesos de capacitación para atender a estudiantes con discapacidad.

Se identificó -según los referentes citados- que los docentes no poseen la formación profesional para la atención de estudiantes con discapacidad, y que los procesos de formación que brindan los entes territoriales son limitados en cuanto a número de beneficiarios. A pesar de las consideraciones de la Unesco (2008), “la formación inicial y continua de los docentes y el apoyo que ellos brindan constituyen estrategias clave para el logro de un sistema educativo inclusivo basado en los derechos”. (p. 31).

Al no poseer conocimiento de la norma ni las herramientas pedagógicas para propiciar verdaderos escenarios o ambientes inclusivos en el aula, se pueden generar dos tipos de actitudes en el docente: hacer lo que considere pertinente, aun cuando no esté en correspondencia con las necesidades de sus estudiantes, o preocuparse por consultar en diferentes fuentes temas relacionados con la atención de este tipo de población.

Sea cual fuere la opción, afecta directamente el proceso de formación de los estudiantes; al respecto Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit.) revelan que “la mayoría de los docentes participantes no poseía formación previa respecto de educación

inclusiva o atención a la diversidad, que tampoco habían recibido procesos de capacitación efectivos acerca de la normativa o la forma más adecuada de implementarla” (p. 278).

Adicionalmente, se tiene la preocupación de los docentes respecto de la promoción de estudiantes de un grado a otro, situación que pone de manifiesto además de su escasa formación, la falta de conocimiento de la norma y de ajustes en el contexto institucional para la atención a personas con discapacidad, como afirma Figueroa (ob. cit), los docentes “sienten presión ante la promoción de un curso a otro tanto por la familia como por sus pares regulares que quieren ser tratados con la misma consideración” (p. 106).

La anterior cita devela la necesidad de conocimiento en cuanto a educación inclusiva teniendo en cuenta que, cuando los estudiantes con discapacidad son tratados con consideración se les sigue excluyendo, puesto que tienen derecho a recibir un trato igualitario con el resto de sus compañeros, acorde con sus necesidades y capacidades; es por ello que suele ser común concebir que ellos deben ser beneficiarios de la promoción automática en el momento de definir su situación al finalizar el año escolar.

Percepción del docente acerca de la participación del padre de familia en el proceso de inclusión de sus hijos con discapacidad.

Se pudo identificar que, según los referentes citados, los docentes consideran dos tipologías de padres; aquellos que participan y apoyan a sus hijos y los que están menos integrados en el proceso; respecto de los primeros, Figueroa (ob. cit.) manifiesta que, “la familia es la primera impactada de manera positiva, después de un largo proceso, pasan de la negación a la aceptación” (p. 106). Este mismo autor muestra a aquellos que no asumen sus compromisos ante la educación de sus hijos “algunos consideran que la tarea es del maestro y no se comprometen con la escuela” (p. 106). En este orden de ideas, los otros autores afirman que los docentes perciben la necesidad de integrar a la familia a los procesos institucionales tal como

lo expone Gallego (ob. cit.) “las familias siguen apareciendo como víctimas dolientes y no como agentes con participación activa” (p. 39).

Lo expuesto lleva a pensar en que no se debe desconocer que muchos padres de familia no poseen la formación académica para convertirse en agentes activos en el proceso educativo de sus hijos y al menos colaborarles en las tareas escolares; asimismo, existen otros que tal vez en el desconocimiento de la discapacidad que posee su hijo y la forma de ayudarlo consideren que ese proceso es responsabilidad absoluta del docente y de la escuela. Todo esto deja clara la necesidad de implementar procesos de capacitación a padres y al resto de la comunidad educativa en cuanto a generalidades de la educación inclusiva.

Acompañamiento en el proceso por parte de los entes territoriales

Se infiere que los docentes muestran una inconformidad generalizada, que apunta a la concepción de un proceso impuesto sin las garantías y el apoyo que este amerita. Según Figueroa (ob. cit) “la escuela dice sentirse sola, sin acompañamiento de las entidades gubernamentales y sin apoyo de la familia, pues, aunque en algunos casos desconozcan los alcances de la Ley, es una responsabilidad que deben asumir como primeros involucrados” (p. 107). Así mismo, se muestra cómo la inclusión de estudiantes con discapacidad pone en evidencia las falencias con respecto a la unificación de criterios entre las autoridades y los establecimientos educativos, tal como lo expone Gallego (ob. cit):

Lo cierto es que el departamento del Quindío se encuentra muy distante de tener un verdadero proceso de inclusión educativa, esto en la medida en que no existen criterios unificados, los agentes no trabajan de manera conjunta, no se ofrece la formación necesaria para todos los actores educativos. (p. 39)

Percepción de los docentes acerca de la infraestructura y apoyo logístico

Se presenta como hallazgo que la inconformidad es generalizada, al tener en cuenta que no se han adelantado las acciones pertinentes en cuanto a adquisición

y suministro de material didáctico y pedagógico, adecuaciones de plantas físicas ya que a pesar del tiempo transcurrido en la implementación del proceso de inclusión, la infraestructura de los establecimientos educativos del país sigue siendo igual, algunos contarán con rampas, otros no; por lo que recae en el docente la responsabilidad de crear estrategias para garantizarles el desplazamiento a los estudiantes. En tal sentido, Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit), sostienen que los problemas de infraestructura, recursos didácticos y pedagógicos son considerados barreras para la calidad educativa no superadas.

Ajustes institucionales para la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Se puede presentar como hallazgo de la investigación que, de acuerdo con la exposición de los referentes, la percepción de los actores educativos es que no existen directrices claras para atención de esta población y tampoco en los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), por lo que se puede inferir que no se cuenta con currículo ajustado a las necesidades de los estudiantes y que las garantías de un verdadero proceso de educación inclusiva distan mucho de lo establecido en la normatividad vigente. Al respecto, Díaz Bravo y Sierra (ob. cit.) destacan que, la mayoría de los participantes desconocían que era un Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR), lo que indica que no se habían adelantado las acciones para los trabajar acorde a las necesidades de cada estudiante. Por su parte, Gallego (ob. cit.) concluye:

Se evidencia que la comunidad educativa de la región no presenta una clara y definida línea de acción en materia de inclusión educativa, en su defecto esta se maneja como parte de un discurso abstracto, bastante ligado a una tendencia emparentada a una situación de integración y aceptación de los estudiantes con “discapacidad” en el marco de una educación general. (p. 38)

Percepción de los padres acerca del proceso de inclusión

De acuerdo con Figueroa (ob. cit), las familias de algunos estudiantes con discapacidad perciben la escuela como un apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos, quienes mejoraron las competencias. Aunque también están aquellos que la miran de forma negativa, porque sus hijos no están en pleno ejercicio de su derecho a la educación y que son víctimas de rechazo e incluso agresiones por parte de sus compañeros. Por su parte, Gallego (ob. cit.) expone que la percepción de los padres en cuanto al proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad es negativa.

Percepción acerca de la asignación de profesionales de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos.

Para este aspecto se tomó en cuenta lo que establece el MEN (2009) en el decreto 366, en su artículo 9, donde se hace referencia a la asignación de estos profesionales de acuerdo con la condición de discapacidad de los estudiantes matriculados, que establece un mínimo de diez (10) para la asignación de un (1) docente de apoyo, el cual debe contar con algunas características, entre ellas contar con cierta experiencia en atención a este tipo de población.

El análisis documental permitió identificar que, aunque en algunas instituciones habían asignado profesionales de apoyo, hay otras que no contaban con este capital humano, que resulta de gran importancia para el proceso de educación inclusiva. Según Gallego (ob. cit.) en un momento el Departamento del Quindío contaba con treinta y tres (33) profesionales para la atención de los establecimientos de doce (12) Municipios, lo cual resultó insuficiente. Por su parte, Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit) exponen que los entrevistados, “también reportan carencia de apoyos interdisciplinarios fundamentales para articular procesos”. (p. 282).

Los hallazgos expuestos anteriormente, invitan a pensar en la pertinencia de analizar cómo gran parte de la educación inclusiva recae sobre los docentes quienes, sin profesional de apoyo pedagógico, con directivos docentes con menor grado de compromiso del que se debe asumir, autoridades educativas en cumplimiento parcial de sus obligaciones y padres poco participativos, deben responder por la educación de calidad en condición de igualdad de la población con discapacidad.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de los organismos internacionales, la educación se convierte en el principal instrumento para el desarrollo integral del individuo sin ningún tipo de discriminación, de ahí que a la escuela se le asigne la responsabilidad de crear los escenarios de interacción para dar cumplimiento a tal fin. No obstante, es imperante que esta reciba el apoyo gubernamental direccionado a sus verdaderas necesidades y a las del contexto en el que se encuentra inmersa.

Se pone en evidencia claramente cómo lo establecido en la normativa vigente sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad no corresponde con la realidad que se vive en los establecimientos educativos; por tanto, es urgente una apropiación de la norma y que todos los actores educativos asuman su responsabilidad y/o función.

A la par de la apropiación de normas que ayuden a superar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad puedan incorporarse en trato igualitario en cualquier escuela convencional, es preciso asumir los retos necesarios que permitan, entre otros: (a) lograr una buena infraestructura con el equipamiento necesario y los materiales que garanticen un real y satisfactorio aprendizaje en personas discapacitadas (Gallego, 2017); (b) lograr un proceso de evaluación, cuyas adaptaciones posibiliten atención igualitaria de los estudiantes con discapacidad; (c) erradicar prejuicios y actitudes que conduzcan a ocultar una realidad que es insoslayable: el temor de ocultar el número de personas (niños,

jóvenes) con discapacidad, por evitar la estigmatización, la burla, la discriminación, que afecta considerablemente el aprendizaje de estas Figueroa (2017), Gallego (2017); (d) incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con carácter inclusivo, en virtud de que "las TIC pueden ser una valiosa herramienta para los estudiantes con discapacidad que son particularmente vulnerables a la brecha digital y a la exclusión de las oportunidades educativas" (UNESCO, 2014, p. 10).

Los retos solo se logran con la adecuada y oportuna definición de una política de educación inclusiva, cuya sistematización promueva la justicia social, para lo cual se requiere una rigurosa previsión, ejecución y evaluación de planes que favorezcan una educación inclusiva para toda la sociedad colombiana. Ello además implica la creación de mecanismos que incorporen en acción colaborativa y cooperativa a todos los entes interesados en apoyar y darle la importancia que tiene la educación inclusiva.

En corroboración de lo anteriormente expuesto, es pertinente decir que solo se puede hablar de garantías del derecho a recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad cuando:

(a) Las autoridades educativas empiecen a cumplir con la asistencia técnica y pedagógica a las instituciones educativas y que no la sustituyan o confundan con el nombramiento de docentes de apoyo, así como realizar el seguimiento y control sobre el proceso de educación inclusiva, contratar profesionales de apoyo pedagógico, inicien los procesos de capacitación a docentes para la atención de estudiantes con discapacidad y realicen las adecuaciones de la planta física para garantizar a estos el acceso a los diferentes espacios de apoyo pedagógico como bibliotecas, laboratorios, salas de informática, entre otros, además de las aulas y baños.

(b) Los directivos docentes lideren la transición de la institución tradicional a una inclusiva, donde se realicen ajustes razonables para un currículo flexible en correspondencia con el conocimiento y caracterización individual de los estudiantes,

y organicen las carpetas con la información concerniente a los estudiantes con discapacidad.

En este orden de ideas, los directivos docentes deben realizar los reportes de necesidad de capacitación docente deben solicitar de manera formal a las autoridades educativas los programas masivos de capacitación, tanto en el marco legal como en lo pedagógico para la atención de personas con discapacidad; ya que la situación actual puede redundar en el rechazo del docente hacia la inclusión.

(c) Los docentes se sensibilicen ante la necesidad de aunar esfuerzos para garantizar a los estudiantes con discapacidad su permanencia y continuidad en un sistema educativo que les garantice una educación acorde con sus necesidades y orientada al desarrollo de competencias, que les permitan participar e integrarse no solo a la escuela, sino a la sociedad. Para esto, obviamente se requieren elementos como voluntad, apertura al cambio, interés por la cualificación y sobre todo el respeto por la dignidad de las personas.

(d) Las familias acepten la condición de discapacidad de sus integrantes, estén dispuestas a cooperar con su proceso de formación y velar por su integridad asumiendo las responsabilidades que ello trae consigo y tenga una permanente interacción con el establecimiento educativo.

REFERENCIAS

Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [Revista en línea], 22(34). Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf> [Consulta: 2021, febrero 20]

Figuroa, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. *Revista Horizontes Pedagógicos (HOP)* [Revista en Línea], 19(2). Disponible: <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.19206/1019> [Consulta: 2021, febrero 3]

- Gallego, M. (2017). *Análisis del proceso de inclusión educativa en El Quindío Colombia*. [Resumen en Línea]. Universidad de Salamanca. Disponible: https://gredos.usal.es/bitstream/10366/137529/1/INICO_GallegoEcheverriM.pdf [Consulta: 2021 febrero 28]
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica* [Revista en línea], 1(2). Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129> [Consulta: 2021, marzo 17]
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. Revista CES Movimiento y Salud. [Revista en línea, 2 (1). Disponible: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030 [Consulta: 2021, junio 27]
- Ley Estatutaria del Congreso de la República de Colombia N° 1618. (2013, Febrero 27). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto No. 366. (2009, Febrero 9) [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.Mineduccion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf [Consulta: 2021, febrero 20]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto No. 1421. (2017, agosto 29) [Transcripción en línea]. Disponible <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> [Consulta: 2021, febrero 20]
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. [Resumen en Línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2443/MoraAlejo-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 20 febrero 14]
- Morales, G. (2020). *Inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con trastorno de espectro autista en Bogotá a partir de la formulación de los decretos 366 de 2009 y 1421 de 2017* [Trabajo de grado de maestría]. Disponible: <http://bitly.ws/fpwd> [Consulta: 2021, febrero 23]
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad* [Documento en línea]. Disponible: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF [Consulta: 2021, febrero 22]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Conferencia Internacional de Educación* [Documento en línea]. Disponible: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf) [Consulta: 2021, marzo 2]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.

Organización Mundial de la Salud. (2011b). *Informe mundial sobre la discapacidad* [Documento en línea]. Disponible. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf> [Consulta: 2021, Marzo 2]

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Revista Temas Sociales* [Revista en línea], 17. Disponible: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf> [Consulta: 2021, marzo 13]

Pedagogía Emocional o Emotividad Pedagógica. Ser Tutor e Investigación Colectiva. Relatos y vivencias

Emotional Pedagogy or Pedagogical Emotivity.
Being a Tutor and Collective Research. Stories and experiences

Pedagogia Emocional ou Emotividade Pedagógica.
Tutor e Pesquisa Coletiva. Histórias e experiências



 **José G. Viloría Asención**
vilorijag@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela**

Artículo recibido en julio y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El presente escrito es un registro sobre lo vivido como Tutor de Trabajos de Grado de Maestría, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo La Asunción durante los años 2013-2018 y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación desde el año 2003 al 2006, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Desde relatos autobiográficos ofrecer las vivencias transitadas y los alcances logrados por los compañeros y los míos. Se muestran las vivencias de tres compañeros y sus respectivos Trabajos de Grado, así como lo que viví durante el inicio de mis estudios doctorales. La vida cotidiana y lo educativo constituyen dispositivos de vida de quienes transitan lo educativo escolar, cualquiera sea el nivel. En dicho escenario, lo emocional, afectivo y sentimental se conjugan con lo pedagógico-didáctico de lo educativo y en ello encontramos respuestas a nuestro proceso de aprender y educarnos.

Palabras clave: *Trabajos de Grado, estrategias, emociones, vida cotidiana.*

ABSTRACT

This writing is a record of what was experienced as a Master's Degree Work

Tutor, at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo La Asunción during the years 2013-2018 and student of the Doctorate in Educational Sciences from 2003 to 2006, at the Simón Rodríguez National Experimental University. From autobiographical stories to offer the experiences traveled and the achievements achieved by my colleagues and mine. The experiences of three colleagues and their respective Degree Projects are shown, as well as what I experienced during the beginning of my doctoral studies. Daily life and education constitute life devices for those who go through school education, whatever the level. In this scenario, the emotional, affective and sentimental are combined with the pedagogical-didactic of the educational and in this we find answers to our process of learning and educating ourselves.

Key words: Degree Projects, strategies, emotions, daily life

RÉSUMÉ

Este escrito é um registro do que foi vivenciado como Tutora de Trabalho de Mestrado, na Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo La Asunción durante os anos de 2013-2018 e aluno do Doutorado em Ciências da Educação de 2003 a 2006, na Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez. Desde relatos autobiográficos até oferecer as experiências percorridas e as conquistas alcançadas pelos meus colegas e pelos meus. São apresentadas as experiências de três colegas e seus respectivos Projetos de Graduação, bem como o que vivi durante o início do meu doutorado. O cotidiano e a educação constituem dispositivos de vida para quem faz a educação escolar, em qualquer nível. Nesse cenário, o emocional, afetivo e sentimental se aliam ao pedagógico-didático do educacional e nisso encontramos respostas para o nosso processo de aprendizagem e educação.

Mots-clés: Projetos de graduação, estratégias, emoções, cotidiano

INTRODUCCIÓN

Aprender es un derecho que se consagra con el ejercicio de educarse. La educación sea escolar o no, es un fenómeno social, político y emocional que ha contribuido a la definición de los cambios en la dinámica de la vida de los hombres. Favorecer el proceso de que el otro aprenda implica una responsabilidad adquirida

en el interactuar social, político y emocional que se vive en el hecho educativo. El hombre a lo largo de su existencia le ha correspondido vivir las dos condiciones del acto educativo, ha funcionado como aprendiz y orientador del proceso de aprender. Pero, es válido señalar, que aprender es un proceso permanente a lo largo de la vida. No es un hecho casual, es un hacer intencionado que desarrollamos para superar nuestra condición de ignorancia sobre algo en particular.

El desarrollo del hecho educativo, escolar o no, además de intencionado es premeditado. Persigue un fin, está orientado para lograr una satisfacción o responder a una necesidad social o individual. La preservación y conservación de las tradiciones, costumbres y expresiones culturales autóctonas y de identidad local son la evidencia viva de esta condición. La educación a la que nos sometemos, los aprendizajes adquiridos y logrados constituye nuestro saldo intelectual. El que logramos poner de manifiesto, en el momento durante el cual interactuamos con los demás ante situaciones que demandan de nuestra acción o respuesta de intercambio. Siempre contamos con algo que hacer ante situaciones nuevas que confrontamos, así sea decir que no sabemos qué hacer, pero no es sólo decirlo, sino cómo y en qué momento decirlo.

Lo que vivimos y logramos cuando asistimos a procesos escolares académicos, alcanzamos a organizarlos de tal manera que son un repertorio de conocimientos y saberes listos para ser puestos en evidencia en el momento que sean requeridos. Realizamos una clasificación de ellos priorizando el valor que tiene para nosotros y el cómo influyó en nuestro proceso educativo y formativo. De manera que procuramos hacer uso de ellos y pretender multiplicar sus efectos. Ya que a nosotros nos resultó efectivo.

Lo pedagógico y didáctico que vivimos como dispositivos que se accionan de manera intencionada para lograr avanzar en el proceso de aprendizaje, es lo que se logra de parte de quienes nos acompañan en el hacer educativo, así marcan y dejan huellas en nuestros crecimiento y desarrollo como seres humanos. Precizando que lo educativo puede o no ser un ejercicio académico escolarizado.

Hoy es una discusión pública que lo pedagógico no es un desempeño exclusivo de los docentes. Lo que permite expresar que todo proceso de interacción humana dirigido a informar y propiciar nuevas opiniones y comportamientos, conlleva a un ejercicio educativo donde el fin último es aprender, y en consecuencia educar.

MÉTODO

Lo vivido nos permite el juego de la memoria, recordar es traer al presente los hechos significativos de los eventos donde se marcaron las huellas que propiciaron muchos de los cambios que logramos durante el tiempo vivido. Nuestras vidas transitan una línea de tiempo que no es recta, tampoco es circular. Es una trayectoria que expresa variaciones que reflejan los cambios y alteraciones de lo que vivimos. Quienes junto a nosotros vivieron esos momentos son los testigos presenciales que certifican si nuestros recuerdos y memorias cuentan con veracidad. Un relato deja de ser un cuento cuando se sustenta con la historia oral de quien vivió el hecho, los testimonios de los testigos que acompañan los eventos vividos y los documentos de la época que contextualizan el hecho traído a la memoria.

Sin embargo, los eventos o hechos ocurridos cuentan con versiones de quienes allí estuvieron, cada quien tendrá su versión y seguramente habrá puntos de discrepancia y puntos de coincidencia. En ese momento los testimonios de los testigos y los documentos registrados del momento serán los factores que definan lo auténtico de cada versión. Es un ejercicio de triangulación que contribuye para lograr la certeza de cada versión, pero ser testigo de lo ocurrido siempre será evidencia fundamental.

Pasado vivido y presente viviendo. Relatos autobiográficos

Contar con la suerte de haber cambiado de residencia después de los cincuenta años de edad es una emoción agradable. Creer que había cerrado un

ciclo de vida laboral por más de tres décadas consecutivas sólo fue una sensación temporal. Apenas nos instalamos en la Isla de Margarita, estado Nueva Esparta, logré ingresar como personal docente y de investigación en dos universidades de la isla: Universidad de Margarita y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio UPEL-IMPM.

En ambas instituciones compartí las vivencias con estudiantes de Postgrado, pero en la UPEL-IMPM pude lograr nuevas vivencias que dejaron un rastro difícil de perder u olvidar, lograron que reviviera momentos emocionantes de percibir cómo se logra construir un conocimiento cuando los factores emocionales, sentimentales y afectivos se integran e involucran con lo académico-pedagógico del proceso de aprender alcanzando de manera amena y agradable superar la ignorancia que nos acompañó hasta entonces.

Durante mis tiempos de estudiante para formarme como Profesor de Educación Física en el Pedagógico de Caracas (1980), en el curso de Didáctica de la Especialidad dirigido por el Profesor Armando Zamora, él nos dijo “Ustedes deben sentirse los mejores Profesores de Educación Física, hasta que alguien demuestre lo contrario”.

Esa predicción generó el compromiso de mantenerse actualizado en cuanto a los contenidos académicos y de aprendizajes, así como la condición física en general. Precisaba que “el cuerpo y nuestras habilidades son nuestros principales instrumentos de trabajo, que administrados inteligentemente rendirán de manera exitosa durante nuestro desempeño profesional”. En buena medida estas expresiones del Profesor Armando, dejaron huella en mí y en cada rol que desempeño, traigo al momento esas palabras. Siempre al día en conocimientos y saberes, porque de ello depende mi desarrollo profesional. Ortega y Gasset (1983), dice que “En el hombre, que es siempre un heredero y tiene siempre un pasado, todo nacimiento histórico es un renacimiento.” (p. 82) Educarse permanentemente y en sintonía con los otros es nuestra vida como Docentes e Investigadores.

Al momento de realizar un relato sobre hechos ocurridos quien narra, se desplaza entre el pasado y el presente, confrontando la dificultad de diferenciar lo vivido y el momento presente durante el cual se realiza el relato, porque como indica Ortega y Gasset (1989), “El pasado confina con el futuro porque el presente que idealmente los separa es una línea tan sutil que sólo sirve para juntarlos y articularlos” (p. 12). Ese ir y venir temporal narrado, resulta un método interesante para dar cuenta de los modos, maneras y formas de haber vivido lo que se vivió. Es difundir y divulgar social y académicamente las vivencias que transitamos y los alcances logrados de lo que somos protagonistas o testigos presenciales. Por eso Arendt (1998), indica que “La historia en que estamos comprometidos mientras vivimos no tiene ningún autor visible o invisible, porque no está fabricada (p. 105).

En definitiva, lo que hemos vivido debemos compartirlo, divulgar, difundir y socializar. Pero antes hemos de sistematizar las vivencias a fin de ofrecerlas con proyección de revisión, discusión y uso de tipo académico para que esta práctica no se detenga. Es un ejercicio recurrente y nos damos cuenta que somos la historia viva de lo ocurrido. Es una necesidad individual y colectiva que satisfacerla implica precisar de dónde venimos, qué hemos hecho y construido para saber hacia dónde vamos y qué podemos ofrecer para la construcción de ese futuro que siempre es incierto. Mantener vivo lo vivido y refrescar la memoria para que el recuerdo no hurgue en el pasado, pues siempre que tengamos vigente lo vivido será asumido como el presente que hemos logrado.

HALLAZGOS

Pedagogía, emoción y lo aprendido. Relatos

Cuando revisamos los Trabajos de Grado que han sido presentados y aprobados, las Investigaciones concluidas y publicadas la pregunta ausente es sobre cómo lograron definir ese tema de interés y la problemática a estudiar, es decir, el origen o la chispa que disparó el desarrollo del trabajo. Ese punto de inicio subjetivo es poco conocido y al que le dedican menos importancia. Sobre este punto

de comienzo es que realizaré los relatos autobiográficos que seguidamente comparto con ustedes. Los compañeros con quienes disfruté de estas vivencias cada vez que pueden recuerdan cómo vivieron esos momentos. Presentaré mi versión de cada caso.

Sosymari Acosta y el arte de cantar

Durante el año 2013 facilité el Seminario sobre Investigación Cualitativa, en la Maestría en Gerencia Educacional de la UPEL-IMP. La estrategia que administré consistió en suministrar lecturas seleccionadas sobre el Seminario, de manera que todos manejaran la mayor información posible, cada tema era presentado por grupos y el resto participaba tipo tertulia. Sosymari Acosta integraba el grupo responsable de presentar “La Observación Participante”, pero el estado de nervios por presentar una temática nueva, una estrategia diferente y evaluada por un Profesor desconocido era terrible.

Detuve la presentación procurando lograr un equilibrio en el grupo responsable y pregunté a la colega “¿qué sabes hacer en público y que no te ponga nerviosa?”, a lo que respondió de inmediato “Cantar”. Entonces le pedí que cantara, y ella interpretó una canción escrita por su Madre. Allí se inició una tormenta de ideas, preguntas y opiniones que propició el espacio para que las presentaciones de ese día fluyeran de manera armónica. En el siguiente encuentro se presentaba “La Etnografía”, lo que permitió a Sosymari sistematizar las acciones y expresiones que elaboraban los poetas, el canto, la tradición y la cultura popular de Altigracia. Comunidad del municipio Gómez, del Estado Nueva Esparta.

Durante ese proceso visualizó la necesidad de estudiar las prácticas culturales de Altigracia, su pueblo. Dice ella (2015), en su Trabajo de grado, “La identidad de las comunidades está fundamentada en sus tradiciones, por lo tanto, se refleja en su cultura y en las actitudes de sus habitantes, entre otras prácticas humanas” (p. VI). Dedicar tiempo y esfuerzo la condujo a desarrollar con detalle, rigor y perseverancia su Trabajo de Grado que tituló “El Gerente Como Líder Cultural:

Poemas de un Pueblo. Caso: Altagracia Hecha Canción.” Una investigación Etnográfica que se propuso “Comprender la práctica gerencial del directivo escolar para el fortalecimiento de la tradición musical gracitana en las instituciones educativas de la población de Altagracia, municipio Gómez, Estado Nueva Esparta” (p. 21). La escuela resultó ser el aleado perfecto para el propósito de fortalecer el valor de la identidad. Pero el punto de apoyo fue su propia vida, expresa (Ob. Cit).

..., mi vida ha transcurrido en el pueblo de Altagracia, municipio Gómez del Estado Nueva Esparta, ... Los gracitanos somos de espíritu alegre y basta encontrarnos en pequeños grupos para propiciar una parranda a la que se le van sumando más personas a improvisar y cantar (p. 14)

Puntualiza además que...

... los compositores de Altagracia, a través de sus versos expresan el sentir de su pueblo, permitiendo que nuestros paisanos se identifiquen con ellas, dado el sentimiento que éstas encierran. ... La esencia de las canciones que nacen en Altagracia ha contribuido a fortalecer el gentilicio gracitano, proyectando sus recursos, sus bondades y realidades a otros espacios geográficos (p.16).

Fundamentalmente la identidad, el sentido de propiedad y sentimiento por lo propio guiaron el trabajo. Fortalecer esos aspectos los entendió como una responsabilidad compartida y una obligación social, además que la escuela era el espacio privilegiado para avanzar en esa cruzada, expresándolo de la siguiente manera, “... las instituciones educativas, desde la función gerencial, tienen en sus hombros la responsabilidad de desarrollar y fortalecer la identidad de los pueblos a través de la realización de actividades especiales asociadas con la promoción de las tradiciones, valorando nuestro patrimonio” (p.VI).

El éxito logrado lo sentí tan mío que hoy lo celebro y lo gozo al ofrecerlo en este relato autobiográfico.

Cheo ¿Dónde naciste? ¿Dónde naciste tú?

José (Cheo) Rodríguez Suniaga, es Sociólogo, docente universitario y era

estudiante de la Maestría en Gerencia Educacional, Seminario I. Adicionalmente es columnista de los diarios regionales, destaca en esta labor como referente de hechos ocurridos en la comunidad de La Asunción y los diversos quehaceres sociales, educativos y deportivos. Su primera intención de Trabajo de Grado era sobre la relación entre el deporte, lo social y educativo de su práctica. Pero en una oportunidad escribió un “Zaperoco¹”, y en ella expresó sus anhelos por lo vivido en La Asunción y El Mamey de su infancia, adolescencia y juventud adulta. En la que se formó junto a sus contemporáneos hasta culminar el bachillerato.

La columna era publicada los días viernes, y los encuentros de Maestría los sábados. Una vez que leí el artículo cuando nos reunimos en la Maestría, dejé que reforzaré lo que creía pensaba era su tema de Trabajo de Grado, una vez culminó su presentación le pregunté “Cheo ¿Dónde naciste?” Respondió rápido “En La Asunción”, le pregunté de nuevo, “¿Dónde naciste tú?”, entre certeza y duda dijo “En La Asunción”. Cuando replique una vez más, entre tibio y dudoso exclamó “En El Mamey de La Asunción”, a lo que le indiqué, “Allí empieza tu tesis”, Se quedó extrañado al igual que el resto del curso, entonces leí parte del artículo y todos en un solo rumor comenzaron a preguntar cómo de ese escrito haría el Trabajo de Grado. Justamente es una idea que se transforma en pensamiento, luego se reflexiona sobre él y alcanza la condición de tema de interés.

Acompañé, asistí y apoyé a Cheo como Tutor de su trabajo y el resultado fue una investigación etnohistórica que lleva por título El Mamey, Comunidad que Hizo de la Organización y La Educación Un Modo de Vida Colectiva. “Gerencia Socioeducacional” (2017) Este logro intelectual e investigativo de Cheo le ha servido para mejorar y profundizar su empeño en atender, destacar y resaltar el sentido de identidad y propiedad de los “mameyeros”. Frecuentemente es invitado por instituciones escolares para ofrecer charlas y foros sobre la Identidad Asuntina y del Mamey. Una práctica socioeducativa por los cuatro costados, tal como lo indica Comte-Sponville (2005), cuando señala “...sólo se posee lo que uno ha recibido y

¹ Columna en la que escribía y era de su autoría, en el diario regional Sol de Margarita

transformado, a lo que uno ha llegado gracias a otras personas o en contra de ellas” (p. 16). Otro trabajo que disfruto permanentemente tanto como se lo goza Cheo.

Ángel Marino, Do re mi fa piiiiiiii!

Ángel Ramírez además de desempeñarse como Profesor de Lengua y Literatura, es Director de Coros y Galeronista, es decir, Decimista. Por espacio de veinte años consecutivos planificó, organizó y coordinó el Festival Internacional de Coros D’Canto en la Isla de Margarita, esta combinación de roles y responsabilidades ubicó a Marino en el escenario de valorar equilibradamente sus quehaceres, para desde allí identificar un tema de interés para desarrollar su Trabajo de Grado. Desde el inicio del Seminario expresó su interés por la “improvisación” como una práctica necesaria en el desempeño gerencial en lo educativo.

Por las características de la noción de gerencia, improvisar era un choque fuerte y complicaba cualquier trabajo sobre el asunto, pero como dice el refrán “quien no apuesta ni gana, ni pierde”. Dejé por dos sesiones que Ángel se expresara hasta que al finalizar el segundo encuentro le dije, “Puedes y debes continuar con tu empeño de argumentar tu intención de trabajo, pero tienes prohibido hacer uso del término *improvisar*”. El asombro y la incertidumbre se tradujeron en un reto que trabajó de manera decidida.

Cada vez que intervenía y hacía referencia a su tema al llegar al uso del término prohibido, lo sustituía por “un piii”, que todos entendíamos su preocupación y ocupación. Procuré dar sentido a lo que dice Feyerabend (1989), cuando señala que, “Todos tenemos derecho a soñar y este derecho no debe ser eliminado por una educación que nos paraliza en lugar de ayudarnos a desarrollar plenamente nuestro ser. “(p. 18) Propicié nuevas vías para que Ángel no perdiera el norte de su interés, la creatividad resultó ser el aliado sólido.

Señala en su trabajo Ramírez (2017), “El producto de navegar en un río inesperado, timoneando el barco de los misteriosos instintos gerenciales podría llamarse Orinoco DCE.” Porque “Orinoco DCE, es un acrónimo separado con el siguiente contenido: Ocurrencia de Respuestas Inmediatas No Contempladas, Decisiones Creativas en Educación.” (p. 19) De esta manera la improvisación del Galeronista se vistió con traje nuevo y entró en el escenario. La metáfora, el método fenomenológico interpretativo y la hermenéutica aligeraron la carga y amenizaron el empeño y esfuerzo de Ángel.

Entre las conclusiones a las que llegó, expresa que,

Poseer esa habilidad de romper rutinas y mezclarse con el ritmo gerencial de su equipo son rasgos de un “orinocólogo”. Construir el futuro, pensar por adelantado, imaginar ampliamente, conocer el contexto, ensayar para el éxito pero también para el error, saberse rodeado de múltiples dimensiones, lo llevarán al terreno de la simplificación y a resolver a priori circunstancias difíciles desde lo sencillo. (p.70)

La convicción del tema de interés fortalece el proceso de enriquecer y nutrir el intelecto para que sea el instrumento necesario para hacer y aprender.

Relación escuela comunidad, ese era mi tema Doctoral

Cuando inicié mis estudios doctorales (2003), tenía la intención de trabajar la relación del binomio escuela-comunidad. Una vez que concreté con Luis Bravo Jáuregui me acompañara como Tutor, organizó un Estudio Independiente con el propósito de fortalecer los contextos de las Tesis Doctorales de los cursantes. Dicho Seminario consistió en celebrar entrevistas con el Dr. Gilberto Picón porque su línea de investigación atendía precisamente ese asunto de relación entre escuela y comunidad. La evaluación del Seminario era elaborar un Libro que sería producto de la Línea de investigación Dinámica Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje adscrita al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, y a la que pertenecemos.

Iniciado el Seminario asumí la responsabilidad de transcribir las entrevistas y distribuirlas, los encuentros los celebrábamos en el cubículo del Dr. Luis Bravo. La primera entrevista tuvo una duración de tres horas, al momento de realizar la transcripción y percibir la información suministrada por el Profesor Picón, sentí la necesidad de cambiar de tema y dar inicio a la escritura de la Historia de Vida del Profesor Gilberto Picón. Inmediatamente traté de comunicarme con Luis Bravo e informarle de lo que pensaba y repicó mi celular, era Luis para proponerme un giro en el trabajo y estudiar la Vida del Profesor Picón. Así desde el segundo semestre del Doctorado tenía definido mi tema de interés y norte de la Tesis Doctoral.

Culminado el Seminario logramos integrar las entrevistas y publicamos el Libro titulado “Gilberto Picón Medina, una manera de vivir la educación venezolana” (Bravo y Viloría, 2005). Avancé con mi Tesis Doctoral hasta aprobar. Fue publicada con la Colección Mariano Picón Salas para celebrar los 70° aniversario de la creación del Pedagógico de Caracas y lleva por título, “La educación y la escuela en Venezuela a partir de la experiencia de Gilberto Picón Medina: Una Historia de Vida” (Viloría, 2007). Todo cambio se acompaña de riesgos y oportunidades, razón por la que hay que estar preparados para aceptar los retos y los procesos de educación permanente y a lo largo de toda la vida.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Logros para un nuevo inicio

El proceso de educarse es un hacer versátil, sutil, riguroso, alegre que propicia en quienes viven el mismo cambios y transformaciones que no se detienen, por el contrario, mientras más activo, dinámico y participativo sea el interactuar de educarse y aprender mayor presencia de cambios y transformaciones. Tal como lo señala Ortega y Gasset (1983), “El hombre, no tiene naturaleza, lo que tiene es historia: porque la historia es el modo de ser de un ente que es constitutivamente, radicalmente, movilidad y cambio.” (p. 121) Esa historia que tenemos es un

patrimonio compartido junto con quienes aprendemos en común unión, hacemos y construimos lo social y colectivo del proceso de educarnos.

Lograr que el proceso de aprender y educar alcance el éxito, pero que además se entienda sólo como un inicio que estamos transitando se evidenció en los relatos ofrecidos. Cada uno en sus asuntos de ocupación e interés mantenemos el trabajo activo y procurando continuar aprendiendo, pues cada segundo es valioso, pues comulgamos con la reflexión que ofrece Freire (2006), al señalar que, “...yo no aprendo sin enseñar; para aprender a enseñar tengo que enseñar, pero tengo que enseñar de forma abierta para aprender a enseñar” (p. 147). Es la expresión de una educación a lo largo de la vida.

Dejar registros escritos y socializar los logros y alcances de vivencias diferentes, contribuye a incrementar la diversidad de temas necesarios de ser discutidos, conversados y reflexionados de manera individual y colectiva. Por los temas trabajados, la metodología administrada y la presentación de los mismos. Asumir retos de trabajar de manera no tradicional requiere rigor, dedicación y formación para construir argumentos teóricos y metodológicos sólidos. No se trata de convencer o persuadir con reflexiones diferentes, se procura mostrar lo atractivo, cautivador y sensible de trabajar lo humano. Lo cotidiano de nuestras vidas no implica asumirlos como rutina dogmática, cada segundo vivido siempre es diferente al anterior y somos creadores de las acciones y quehaceres de los nuevos momentos que vivimos en la cotidianidad. Siempre dispuestos a asumir los cambios como retos y riesgos donde lo creativo emerge a cada instante que nos corresponde vivir.

REFERENCIAS

Acosta, S. (2015). El Gerente Como Líder Cultural: Poemas de un Pueblo. Caso: Altagracia Hecha Canción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto De Mejoramiento Profesional del Magisterio, La Asunción. Trabajo de Grado No Publicado



- Arendt, H. (1998) De la historia a la acción. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
- Bravo, L. y Viloría, J. (2005). (Coordinadores) Gilberto Picón Medina, una manera de vivir la educación venezolana. Casa Editora: Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico. Comisión de Publicaciones. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ciudad: Caracas. Venezuela
- Comte-Sponville, A. (2005). Pequeño Tratado de las Grandes Virtudes. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España
- Feyerabend, P. (1989). Diálogo Sobre El Método. Ediciones Cátedra. Madrid, España.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la Tolerancia. Editorial Fondo de Cultura Económica. México
- Ortega y Gasset, J. (1983). Sobre la razón histórica. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España
- Ortega y Gasset, J. (1989). Origen y Epílogo de la Filosofía. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España
- Ramírez V., A. (2017). Visiones y Caminos Para la Toma de Decisiones: Caudal de Vivencias Gerenciales. Caso: Festival Internacional D’Canto. Trabajo de Grado para optar al Grado de Magíster. [No publicado] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo La Asunción, estado Nueva Esparta. Venezuela
- Rodríguez S., J. (2017). El Mamey, Comunidad que Hizo de la Organización y la Educación Un Modo de Vida Colectiva. “Gerencia Socioeducacional”. Trabajo de Grado para optar al Grado de Magíster. [No publicado] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo La Asunción, estado Nueva Esparta. Venezuela
- Viloría A., J. (2007). La educación y la escuela en Venezuela a partir de la experiencia de Gilberto Picón Medina: Una Historia de Vida. (Tesis Doctoral). Casa Editora: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (FEDEUPEL). Ciudad: Caracas. Venezuela



Perfil de Estilos de Pensamiento como eje estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química

Profile of styles of thought as the structuring axis of an innovative didactic proposal in chemistry

Profil des styles de pensée comme axe structurant d'une proposition didactique innovante en chimie



Depósito Legal pp19/602653/252
 ISSN: 0458- 0242
 Nº 41- AÑO 2021

 **Tulio J. Villorín S**
tuliovillorinsimosa@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela

Artículo recibido en agosto y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

Uno de los temas de mayor interés investigativo de las últimas décadas, ha sido la enseñanza de la Ciencia. En este sentido, se ha centrado la atención sobre el poco interés que demuestran los estudiantes. Las conclusiones son desalentadoras y apuntan hacia el alto porcentaje de reprobados en las asignaturas de corte científico. La presente investigación se presenta como una propuesta didáctica innovadora sobre disoluciones químicas, en atención al perfil de estilos de pensamiento característico de los estudiantes de biología y química del IPC, para la enseñanza y aprendizaje de una química en contexto, acorde a una perspectiva epistemológica que ha surgido en las últimas décadas. Se diseñó y validó la propuesta por expertos y prueba piloto en estudiantes inscritos en el período académico 2016-II del curso Fundamentos de Química del IPC, resultando una herramienta muy pertinente al incidir satisfactoriamente sobre los niveles de rendimiento académico.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, rendimiento, química.





ABSTRACT

One of the topics of greatest research interest in recent decades has been the teaching of Science. In this sense, attention has been focused on the little interest shown by students. The conclusions are discouraging and point to the high percentage of failures in scientific subjects. This research is presented as an innovative didactic proposal on chemical dissolutions, in attention to the profile of characteristic thinking styles of the students and the IPC biology and chemistry, for the teaching and learning of chemistry in context, according to an epistemological perspective that has emerged in recent decades. The proposal was designed and validated by experts and a pilot test in students enrolled in the academic period 2016-II of the IPC Chemistry Fundamentals course, resulting in a very pertinent tool as it has a satisfactory impact on levels and academic performance.

Key words: *learning, teaching, performance, chemistry.*

RÉSUMÉ

L'enseignement des sciences a été l'un des sujets les plus intéressants de la recherche au cours des dernières décennies. En ce sens, l'attention s'est portée sur le peu d'intérêt manifesté par les étudiants. Les conclusions sont décourageantes et soulignent le pourcentage élevé d'échecs dans les matières scientifiques. Cette recherche se présente comme une proposition didactique innovante sur les dissolutions chimiques, en tenant compte du profil des styles de pensée caractéristiques des étudiants et de l'IPC biologie et chimie, pour l'enseignement et l'apprentissage de la chimie en contexte, selon une perspective épistémologique qui a émergé au cours des dernières décennies. La proposition a été conçue et validée par des experts et un test pilote chez les étudiants inscrits à la période académique 2016-II du cours IPC Chemistry Fundamentals, résultant en un outil très pertinent car il a un impact satisfaisant sur les niveaux et les performances académiques.

Mots-clés: *Apprentissage, enseignement, performance, chimie.*

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en psicología de la educación y sus postulados han sido de sustento y apoyo para dar respuesta a vislumbrar los complejos y dramáticos escenarios que enfrenta la enseñanza de las Ciencias Naturales y, específicamente, la Química. De tal forma, que el siguiente trabajo exploratorio toma elementos



sustanciales para darle respuesta a una situación que se presenta en el Instituto Pedagógico de Caracas, y, en consideración, dar apertura a líneas de investigación en este campo poco explorado en pro de la mejora en la calidad educativa de nuestros estudiantes. La perspectiva teórica sobre el aprendizaje situado o contextualizado, es una referencia actual como alternativa a esta problemática, en el cual se presenta el estudio de temas de las Ciencias Naturales abordando estudios de casos que sean parte del círculo de vida del estudiante, para despertar así su interés por la temática.

Por una parte, el aprendizaje contextualizado o situado busca, tal como lo sugiere Gadanidis (1994), la oportunidad de especular, explorar, criticar, justificar, permitir que el alumno experimente procesos cognitivos de nivel alto, alentarlos al discurso, a explicar y justificar su comprensión, permitir el trabajo con otros para que puedan comunicar sus ideas, escuchar y dar sentido y, permitir que reconozcan la importancia de comunicar claramente lo que saben, de enfocar las situaciones desde varias perspectivas, de justificar lo que sabe y juzgar su calidad, además de construir su propio conocimiento.

En este sentido, la postura constructivista del aprendizaje, sostiene que toda actividad mental es constructiva: el estudiante *adquiere* el nuevo conocimiento por medio de un proceso activo de asimilación y acomodación, donde tanto lo nuevo como lo ya existente se transforma a medida que construye esquemas de comprensión más inclusivos (Rioseco & Romero, 1997). Esta idea nos permite argumentar la necesidad de presentar un enfoque multidisciplinario para el abordaje didáctico; por un lado, el aprendizaje contextualizado como elemento relevante en la planificación didáctica y por otro la consideración de los aspectos cognitivos y de procesamiento de la información. De allí que los estudios en psicología educativa y sus diferentes referentes teóricos nos obligan a ser consultados, en el caso particular daremos especial interés a los perfiles de estilos de pensamiento.

REFERENTES TEORICOS

Perfil de estilos de pensamiento

En los últimos años ha cobrado un especial interés el constructo teórico perfil de estilos de pensamiento (Gardié, 2000; Herrmann, 1995), abordado desde la perspectiva del inventario de los estilos de pensamiento propuesto Sternberg (1999). Al respecto, Huizar y Enrique (2017) dan cuenta de una gran cantidad de investigaciones que reporta la importancia de los estilos de pensamiento y de aprendizaje en el desempeño humano por más de medio siglo (Freiberg, & Fernández, 2015, 2017; Rojas, Salas & Jiménez, 2018; Enríquez, Fajardo & Garzón 2015). Señalan, que hasta hace poco tiempo el campo de los estilos se caracterizó más por el desorden que por el orden. Los trabajos realizados en torno a este constructo tienen sus raíces en diversas tradiciones de investigación. Como consecuencia, se encuentra una gran cantidad de teorías y modelos de los estilos, y cada uno de ellos enfatiza diferentes dimensiones. Por ello, existe una gran discrepancia y variedad en cuanto al origen, la conceptualización y evaluación.

Sobre la base de los estudios de Herrmann, Gardié (2000) diseña el DIDC, Diagnóstico Integral de Dominancia Cerebral, instrumento para la evaluación de los estilos de pensamiento. Permite identificar el enfoque preferido de cada persona para pensar emocional, analítica, estructural o estratégicamente. Todas las personas tienen acceso a cuatro modos de pensamiento. Los resultados del DIDC indican el grado de preferencia que tiene alguien por cada uno de los cuatro cuadrantes. Los resultados arrojan un perfil con base en los cuatro cuadrantes del cerebro total, que indica preferencias primarias (estilo de pensamiento preferido de la persona), secundarias (estilos de pensamiento utilizados siempre y cuando sean necesarios para una persona), y rechazos (estilos que la persona prefiere no usar).

Al examinar las características del primer cuadrante o A, se puede concluir que es el cuadrante de los *pensadores*, de las personas racionales, lógicas, analíticas, cuantitativas, críticas, factuales o realistas, técnicas y solucionadoras de problemas. Por su parte, al analizar las características del cuadrante B, se vincula con los *organizadores*, individuos organizados, secuenciales, estructurados, detallados, lineales,

conservadores, planificados. Así mismo, al examinar las características del cuadrante C, se asocia con los *humanitarios*, caracterizados por ser sentimentales, interpersonales, emocionales, musicales, humanísticos, espirituales, conversadores. Finalmente, una mirada a las características del cuadrante D, nos apunta a los *innovadores*, persona experimental, imaginativa, sintetizadora, artística, conceptualizadora y holística.

Finalmente, las inclinaciones de los estilos hacen mención a las diversas tendencias de buscar o evitar el cambio a la hora de enfrentar los diferentes problemas o cuestiones que se presentan en su entorno. Se clasifican en: (a) estilo liberal, caracterizado por ir más allá de los procedimientos y reglas existentes, maximizando el cambio y la búsqueda de situaciones ambiguas, prefieren algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo y, (b) estilo conservador, trata de evitar el cambio, busca antiguos procedimientos para dar solución a los problemas, se ciñe a situaciones familiares en el trabajo y en la vida, evita situaciones ambiguas siempre que sea posible.

En una investigación previa, Villorín (2019) realizó un diagnóstico del perfil de estilos de pensamiento característico de la población estudiantil de Instituto Pedagógico de Caracas pertenecientes a las especialidades Biología y Química, esta información resultó relevante ya que se determinó que la población en estudio posee un perfil de tipo 1-2-2-2, eso significa de acuerdo con los postulados de la teoría del perfil de estilos de pensamiento, una población con pensamiento lógico, secuencial, estructurado, con gran capacidad de análisis y reflexión, interesado más en los procesos que en los resultados. Se determinó el tipo de dominancia presente en la población de estudio, ya que el conocer el tipo de dominancia caracteriza de forma intrínseca el perfil de estilos de pensamiento; Un porcentaje igual o mayor que 67% en uno de los cuadrantes indica dominancia primaria, que se representa en el perfil con el número 1. Un porcentaje comprendido entre 34% y 66% indica dominancia secundaria (ni dominancia ni rechazo, solo se emplea como recurso adicional en un momento determinado) y se representa en el perfil con el número 2; un porcentaje entre 0% y 33% indica dominancia terciaria (rechazo) y se representa en el perfil con el número 3 (Gardié, 2000).

En este sentido, las estrategias didácticas deben estar dirigidas a situaciones problemáticas que confronten los niveles cognitivos que ya han adquirido los estudiantes, para fomentar nuevos niveles e interpretaciones de fenómenos propios de la Biología y Química. (Álvarez, Álvarez & Chica, 2017). Por ende, las estrategias CTS son de gran valor para integrar tales elementos; Al mismo tiempo, los ejercicios deben ser planteados de forma contextualizada y problematizados, es decir, bajo un contexto que se debe buscar soluciones ajustadas a los esquemas cognitivos ideales para las edades de la población en estudio.

Algunos autores (Lajo & Torres, 2009; Ferrer, Villalobos, Morón, Montoya & Vera, 2015), han aplicado diferentes instrumentos a fin de determinar perfiles de procesamiento de información o de pensamientos en términos de promedio de datos, en diferentes poblaciones como: estudiantes de bachillerato, estudiantes universitarios, docentes universitarios, trabajadores entre otros. Las conclusiones más contundentes indican en la mayoría de los casos, que los sujetos presentan dominancia en los cuadrantes A y B, recomendando así la planificación e incorporación de actividades que propicien los valores, y estimular de manera consciente y sistemática, la creatividad de los estudiantes (habilidades y competencias propias de los cuadrantes C y D). Al mismo tiempo, recomiendan cambios en el currículo, y en los programas analíticos, para contribuir a desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes, tal como exige la normativa legal que rige el sistema educativo venezolano

Unidades didácticas con enfoque CTS

En este mismo orden de ideas, se ha estudiado otro factor que podría incidir en los resultados del hecho educativo: desactualización del docente en cuanto al uso conveniente de estrategias didácticas (Solbes, Gil & Vilches, 2001; Acevedo, García & Aragón 2017; Oliva & Acevedo, 2005). A esto se agrega que el estado actual de la realidad social incide en lo educativo. Al respecto, Aguilar (2000) opina que se requiere de serias y profundas transformaciones para disminuir la crisis que ha emergido en sus diversos contextos y niveles. Actualmente se resalta el valor que tiene la elaboración de

unidades didácticas con estrategias CTS, como apoyo a las actividades docentes y se reconocen los resultados que se han obtenido a partir de su implementación en el aula de clases, al considerar los estilos de pensamiento de los estudiantes a fin de propiciar el logro de los objetivos propuestos (Escurra, Delgado & Quezada, 2001; Gardié, 2000; Martínez, 2009; Osorio, 2002).

Una unidad didáctica es “un segmento del currículo organizado a partir de una idea central” (Ochoa & Camero, 2005, p.150). Por lo general, se enfatiza la naturaleza integrada de las disciplinas, al combinar las artes del lenguaje, lectura, literatura, estudios sociales, matemáticas, las bellas artes y ciencias. Agregan las autoras citadas anteriormente, la importancia y las ventajas de las unidades didácticas con estrategias CTS. Al respecto, establece que en su elaboración es el docente quien debe tomar decisiones importantes acerca del currículo, el aprendizaje y el proceso de instrucción. Es el docente quien posee la preparación profesional para combinar el conocimiento de las teorías sobre el aprendizaje, con los conceptos, destrezas y actitudes específicas de las ciencias, en la creación de un currículo más significativo para los estudiantes. “El docente es quien conoce las necesidades y los temas que interesan a sus estudiantes, los recursos disponibles en el aula de clase, centro educativo y en la comunidad”. (Gordillo & Osorio, 2003, pp. 165-210). Por otra parte, expone Piaget (en Castiblanco, 2012), un sujeto logra ampliar o construir su conocimiento en la medida que, a partir de su interacción con el medio, por procesos de asimilación y acomodación, alcanza de manera progresiva nuevos estadios de equilibrio, aunque éstos sean parciales. Las unidades didácticas con estrategias CTS, se han constituido en una importante herramienta para el logro de la construcción de nuevos conocimientos, con el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, en procura de la alfabetizarlos científica y tecnológicamente para la toma de decisiones (Osorio, 2002; Ribelles, Solbes & Vilches, 1995; Sanz & López, 2012; Solbes, Gil & Vilches, 2001).

En este sentido Gadanidis (1994), establece cinco elementos básicos que deben ser considerados al momento de estructurar una unidad didáctica con enfoque constructivista: (a) Objetivos didácticos referenciales; (b) Tema principal y contenidos; (c)

Estrategias metodológicas y actividades posibles; (d) Recursos y materiales y, (e) Criterios y momentos de la evaluación. Por su parte Callejas, Mendoza & Porras (2012), señalan la necesidad del diseño de currículos abiertos o flexibles, que incluyan la relación ciencia, tecnología, sociedad (CTS), así como los cambios en la concepción del papel del docente como investigador y dinamizador de la cultura, capaz de asumir retos, para adaptarse a las nuevas realidades.

En este mismo orden de ideas, Solbes, Gil & Vilches (2001), sugieren que la transición entre la posición reduccionista de la tecnociencia y la alternativa compleja de formación docente, requiere *establecer compromisos*. Destacan: (a) el compromiso que adquiere el docente de potenciar los aspectos más creativos y relevantes de la actividad científica, habitualmente ausentes en la educación, como las relaciones CTS; (b) la máxima participación de los estudiantes como coprotagonistas en el desarrollo de la clase, participar realmente con perseverancia en colaboración con los compañeros o pares y el docente, conscientes de su responsabilidad en el avance hacia los logros académicos y; (c) el compromiso del docente de trabajar y apoyar el trabajo de los estudiantes, para lograr que disfruten, aprendan y tengan éxito académico requerido. Finalmente, con base en lo que refieren los autores consultados (Callejas, Mendoza & Porras, 2012; Nappa, Insausti & Sigüenza, 2005; Rioseco & Romero, 1997; Sanz & López, 2012; Solbes, Gil & Vilches, 2001), cualquier unidad programática puede ser planificada bajo el enfoque CTS, siempre y cuando el docente disponga de un conjunto de estrategias para brindar herramientas enriquecedoras y propiciar escenarios de aprendizajes significativos.

Ante todo, este contexto evoca el eje investigativo que tendrá como propósito general: Diseñar y Validar una unidad didáctica estructurada en atención al perfil de estilos de pensamiento con enfoque CTS para la enseñanza del contenido disoluciones químicas.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

- 1) Diseñar una unidad didáctica estructurada con atención al perfil de estilos de pensamiento característico de la población en estudio con enfoque CTS para la

enseñanza del contenido disoluciones químicas.

- 2) Validar por juicio de expertos y prueba piloto la propuesta didáctica a fin de evaluar su posible implementación en el Curso Fundamentos de Química del Instituto Pedagógico de Caracas.

METODOLOGÍA

Diseño y Tipo de investigación

Se parte de una investigación documental en una primera fase, donde se lleva a cabo una revisión de textos y documentos bibliográficos para la selección de contenidos y estrategias que conformaron la propuesta didáctica. “La misma se sustenta en el análisis de documentos existentes para interpretar o redefinir una realidad objeto de estudio” (UPEL, 2006).

Seguidamente, se apoya en un diseño de investigación de campo de acuerdo con el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Tesis Doctorales (UPEL, 2006), es:

... el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas (...) de investigación conocidos... (p. 14)

La aplicación de la propuesta didáctica innovadora en los estudiantes de Biología y Química a través de una prueba piloto, permitió recopilar información útil y aplicable para dar respuestas a la problemática planteada y así en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos tempranos de la carrera docente.

Selección de los actores sociales

La población o universo, de acuerdo con los autores consultados (Buendía, Colás y Hernández 1998; Hernández, Fernández & Baptista 2006, Hurtado & Toro, 1999; Kerlinger & Lee, 2002 y Méndez, 2001) se refiere al conjunto de individualidades para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan a partir de las unidades que se

estudian. Por lo que resulta importante definir y justificar los universos y el tamaño de la muestra empleada. De esta manera sugieren los teóricos que la población se compone de todos los elementos que van a ser estudiados y a quienes podrán ser generalizados los resultados de la investigación, para lo cual es necesario que la muestra con la cual se trabaje sea representativa de la población.

Al considerar lo señalado en el párrafo precedente, se considera como población a todos los estudiantes de las especialidades Biología y Química del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL) inscritos en los períodos académicos del 2016-II.

Conviene a los autores referidos arriba, que uno de los aspectos considerados de mayor importancia a la hora de determinar el tamaño de una muestra es el tipo del diseño de investigación que se utilizará. De tal manera que, cuanto mayor sea el control de las variables que dicho diseño permita, menor podrá ser el tamaño de la muestra. Al partir de la afirmación anterior, un experimento tendrá validez, aunque se haga con pocos individuos, porque permite un control riguroso de las variables.

Señalan Hurtado y Toro (1999) que la muestra

... es el conjunto de elementos representativos de una población, con los cuales se trabajará realmente en el proceso de la investigación, a ellos se observará y se les aplicarán los cuestionarios y demás instrumentos, tomaremos sus datos y luego los analizaremos y generalizaremos los resultados a toda la población. (p. 79)

Así mismo, los teóricos de la metodología de la investigación sobre los cuales se sustenta el referente expuesto, manifiestan que el muestreo puede realizarse de dos maneras: probabilístico o no probabilístico. Para la presente investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico dirigido intencional y accidental. Destacan Hurtado y Toro (1999) que el muestreo no probabilístico dirigido es aquel en el cual no todos los miembros de la población tienen la misma oportunidad de ser seleccionados como integrantes de la muestra. Aquí se justifica ya que la investigación se dirige específicamente a los estudiantes cursantes de Fundamentos de Química de las especialidades de Biología y de Química del Instituto Pedagógico de Caracas.

Así mismo, los mismos autores referidos en el párrafo anterior señalan que:

... Intencional: es aquel en el que la muestra no se elige al azar, sino que, por razones determinadas, el investigador decide quiénes serán los integrantes de la misma. Ello le resta validez a la investigación, pero a veces es necesario porque no se tiene acceso a todos los miembros de la población... Accidental: consiste en tomar como miembros de la muestra a un grupo de elementos que se encuentren en el lugar y tiempo determinados, ello permite un nivel de objetividad, pero se considera no probabilística porque no hay un sorteo en el que todos los integrantes de la población tengan la misma probabilidad de ser elegidos. (p. 81)

Para esta etapa de la investigación se resolvió seleccionar a los estudiantes de la especialidad de Química inscritos en el curso Fundamentos de Química durante el período académico 2016-II. La muestra, de acuerdo a la cita anterior, se tomó de manera no probabilística dirigida accidental e intencional ya que la oferta académica del curso Fundamentos de Química para dicho semestre corresponde a la especialidad de Química y no de Biología.

RESULTADOS

Para llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica, en primera instancia, se procedió a realizar una selección de los contenidos programáticos a abordar. Es importante resaltar que para efectos de la planificación se llevó a cabo un acuerdo entre el docente que administra el curso y el autor del proyecto a fin de establecer los criterios para el diseño y aplicación de la propuesta. En primer lugar, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que algunos autores consideran al momento de desarrollar el contenido de disoluciones químicas.

Tomando como referencia a uno de los antecedentes del presente trabajo de investigación se alude a Nappa, Insausti & Sigüenza, (2005) quienes plantean tratar el fenómeno de solubilidad en función de la teoría corpuscular de la materia, explicar la solubilidad con atención a la polaridad e interacciones moleculares y ejemplificar casos excepcionales. En este sentido, se plantearon estrategias didácticas en torno al estudio



de la teoría corpuscular de la materia, haciendo énfasis en la descripción y análisis de solubilidad de algunos solutos atendiendo a la polaridad e interacciones moleculares, representación de modelos de partículas a nivel sub-microscópico de los sistemas y estudiando los postulados de la teoría cinético-molecular. En términos generales la unidad didáctica se encuentra estructurada en 12 páginas la cual consta de una portada alusiva al tema de disoluciones, seguidamente una introducción dirigida a los estudiantes en conjunto con el objetivo general de la propuesta didáctica. Se definieron dos sesiones de clases de 3 y 4 horas respectivamente; cabe destacar que la poca disponibilidad de tiempo para la ejecución de la estrategia influyó sobre la selección de los contenidos.

A continuación, se describen las sesiones estructuradas con su contenido y las estrategias empleadas para cada una.

Tabla 1

Estructura de la Unidad didáctica

Sesión	Tiempo (horas)	Contenido	Objetivos	Estrategias didácticas	Observaciones
1 Disoluciones químicas en la vida diaria.	3 horas	Mezclas, disoluciones y sus propiedades. Estudio de las disoluciones químicas bajo los principios de la teoría cinético-molecular.	Clasificar sustancias de uso cotidiano de acuerdo a su composición. Estudiar las disoluciones bajo los postulados de la teoría cinético-molecular. Clasificar diferentes sistemas en mezclas o disoluciones de acuerdo con sus propiedades. Valorar las disoluciones químicas a través de estrategias CTS y el estudio contextualizado.	Mapa conceptual de la clasificación de las sustancias. Representación de modelo de partículas de algunos sistemas. Análisis de la teoría cinético molecular en las disoluciones. Presentación de video instruccional referido a las fuerzas intermoleculares durante todo el proceso de disolución. Demostración de solubilidad de diferentes sistemas, estableciendo el modelo de partículas.	La primera sesión sienta las bases teóricas implicadas en las disoluciones. Al mismo tiempo permite trasladar el conocimiento a situaciones de la vida cotidiana. Las diferentes estrategias permiten desarrollar las habilidades cognitivas propias del perfil de estilos de pensamiento determinado y al mismo tiempo potencian el uso de los cuatro cuadrantes del cerebro humano,



					Juego de roles para el referido al análisis de un artículo científico. Metacognición.	para el aprovechamiento integral del mismo.
2 Concentración de las disoluciones	4 horas	Unidades de concentración; técnicas y cálculos para preparar disoluciones.	Conocer las unidades de concentración de las disoluciones más comunes. Emplear cálculos para determinar la concentración de diferentes disoluciones y para su preparación en el laboratorio. Vincular las unidades de concentración con problemas de la vida cotidiana para la toma responsable de decisiones.	Estudio de casos Esquema de los tipos de unidades de concentración. Resolución de ejercicios contextualizados. Análisis de etiquetas de productos de uso común haciendo énfasis en las concentraciones de los componentes. Preparación de disoluciones a partir de líquidos, sólidos y disoluciones madres. Clasificación de diferentes disoluciones de acuerdo con su concentración. Elaboración de red CTS y meta-cognición de los conocimientos adquiridos como estrategias integradoras.	La segunda sesión de clases permite indagar sobre procesos propios de las disoluciones, referidas a las técnicas correctas, modelo de cálculos, y preparación de las mismas. Todas las actividades se encuentran relacionadas con el perfil de estilos de pensamiento determinado y al mismo tiempo potencian el uso de los cuatro cuadrantes del cerebro humano, para el aprovechamiento integral del mismo.	

Como puede observarse en la tabla 1 la unidad didáctica quedo estructurada en dos sesiones bien definidas, cada una con su conjunto de estrategias didácticas acordes a los contenidos seleccionados. Las estrategias seleccionadas corresponden con las sugerencias realizadas por Gardie (2000) las cuales son innovadoras y permiten el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel; ejemplo de ellas se encuentran los juegos de roles en la sesión 1, aunado a ello tenemos mapas conceptuales, videos instruccionales, uso de modelos y analogías. Para la sesión 2 destaca la meta-cognición,

la red CTS, la demostración de laboratorio y los ejercicios contextualizados.

Validación de la propuesta didáctica

Una vez diseñada la unidad didáctica se procedió a su validación por juicio de expertos y por prueba piloto. La tabla 2 resume las observaciones y aportes de los expertos durante el proceso de validación.

Tabla 2

Registro de observaciones en el proceso de validación de la unidad didáctica por juicio de expertos.

Experto	Aporte
1	<p>Consideró inadecuada la propuesta de una línea de tiempo en la sesión 1, lo cual recomendó su reestructuración.</p> <p>Recomendó aplicar estrategias que involucraran la representación del nivel sub-microscópico.</p> <p>Recomendó la incorporación de una red CTS como estrategia de cierre integradora.</p>
2	<p>Recomendó incorporar ejercicios prácticos contextualizados.</p> <p>Hizo aportes relevantes en cuanto a estilo y forma de la unidad didáctica</p> <p>Realizó un aporte considerable en cuanto a la clasificación de las unidades de concentración de las disoluciones.</p> <p>Proporcionó ideas que mejoraron la estructura de la unidad didáctica.</p> <p>Recomendó aplicar estrategias que involucraran la representación del nivel sub-microscópico.</p>
3	<p>Hizo aportes significativos en cuanto al lenguaje empleado en la unidad didáctica a fin de que se adaptara a la población en estudio.</p> <p>Recomendó de forma insistente la incorporación de estrategias que permitan conocer las ideas y concepciones previas de los estudiantes</p> <p>Recomendó la incorporación de una herramienta tecnológica (video instruccional) para abordar el tema.</p>

Las observaciones recogidas en la tabla 2 fueron consideradas en su totalidad al momento del diseño de la unidad didáctica. La experiencia de los expertos juega un

papel importante ya que una vez ajustada la unidad didáctica se pudo evidenciar el cambio drástico de la propuesta didáctica en beneficio de los estudiantes.

La segunda fase de validación comprendió la prueba piloto aplicada a 13 estudiantes del curso Fundamentos de Química pertenecientes a la especialidad de Química en el semestre 2016-II. Se llevó un registro de las actividades realizadas a fin de adaptar y reestructurar los aspectos que se consideraban ambiguos o no permitían avanzar en el estudio de la unidad didáctica. Es importante señalar que las observaciones generadas de la aplicación de la prueba piloto corresponden solo a la sesión 1 de la unidad didáctica, ya que, por cuestiones de tiempo, no se pudo aplicar la segunda sesión. La tabla 3 recopila algunas de las observaciones propias del proceso de pilotaje:

Tabla 3

Registro de observaciones en el proceso de validación de la unidad didáctica por prueba piloto

Inconvenientes	Posibles soluciones
La situación problemática de la sesión 1 generó dudas en cuanto a su la forma de dar respuesta, ya que, se pedía la representación del modelo de partículas de una bebida deshidratada sin conocer la composición química exacta de esta.	Se sugirió ejemplificar con algunas sustancias químicas que fingieran como la bebida deshidratada, entre ellas destacan: CuSO₄5H₂O; KMnO₄ o K₂Cr₂O₇ De esta manera se solucionó el inconveniente anterior.
Los estudiantes no tenían conocimiento alguno de cómo elaborar una red CTS, y en un sentido más específico, no conocían las bases teóricas del enfoque.	Al final de la página 3 (sesión 1) se les suministró algunos links web donde se informa sobre el nacimiento del enfoque, modos de aplicación en la educación, diferentes estrategias CTS (incluyendo la red), objetivos y alcances del enfoque facilitando así el desarrollo de la actividad.
Se evidenció que al momento de realizar la actividad para profundizar #1 los estudiantes no representaban de	Fue necesario el diseño de la actividad de aplicación #2 Teoría cinético-molecular en el proceso de disolución ; en dicha



forma adecuada modelos de partículas de diferentes sistemas.

En la actividad para profundizar #1 se establece el estudio de la miscibilidad o solubilidad (según el caso) de algunos solutos en diferentes disolventes; en la cual, se debía hacer una predicción, luego realizar la demostración y al final la representación del modelo de partículas de la evidencia. Sin embargo, en un principio se habían establecido 10 sistemas, con lo cual se requería mayor tiempo en la administración de la estrategia impidiendo que se llevaran a cabo otras actividades de importancia.

actividad se profundizó sobre la representación del nivel sub-microscópico en cada etapa del proceso fisicoquímico, basado en los postulados de la teoría. Subsanando así el inconveniente anterior.

Se llevó a cabo una reestructuración de la actividad propuesta quedando finalmente 6 sistemas de estudio. Tal consideración permitió en el momento de la aplicación final llevar a cabo todas las actividades planificadas de forma equilibrada en el tiempo.

La tabla 3 registra las actividades que presentaron ambigüedades e inconvenientes a la hora de ser desarrolladas, pero también informa de los cambios que se llevaron a cabo. Esto permitió realizar ajustes a la propuesta inicial de estilo, de las estrategias a emplear, de los contenidos abordados entre otros.

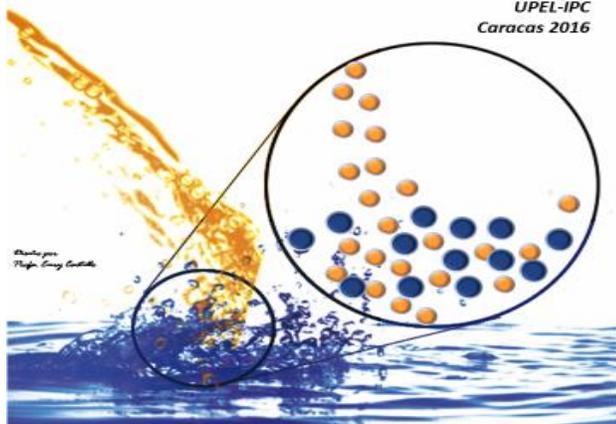
A continuación, se muestra la versión final de la unidad didáctica propuesta:



Conociendo el mundo de las Disoluciones

"Una unidad didáctica con estrategias CTS"

Autor: Tulio Villorín
tuliovillorinsimosa@gmail.com
UPEL-IPC
Caracas 2016



Introducción

Apreciado Estudiante:

Tienes en tus manos una herramienta muy valiosa para el aprendizaje del contenido de disoluciones químicas. El mismo brinda estrategias, actividades y recursos que te facilitarán insumos teórico-prácticos para consolidar los principios que rigen el contenido seleccionado.

La etapa educativa en que nos movemos, da prioridad a aquellos contenidos que más fácilmente se conectan con el entorno próximo de los estudiantes. Coincidiendo con ello, en esta unidad nos ocupamos de indagar sobre los procesos y/o fenómenos implicados en las **disoluciones químicas**, apoyado en estrategias CTS, ya que las mismas permiten vincular de forma directa el estudio de contenidos científicos con la cotidianidad, destacando estrategias que propicien el aprendizaje cooperativo, el auto-aprendizaje y la auto-evaluación. Empezaremos por diferenciar entre mezclas y disoluciones basándonos en evidencias del modelo de partículas y las fuerzas intermoleculares; Una vez sentadas las bases, indagaremos sobre las unidades de concentración de las disoluciones y su aplicación en la vida diaria. Para finalizar, tendremos una sesión práctica donde tendrás la oportunidad de preparar diferentes disoluciones. Se trabajarán contenidos que forman parte de la cotidianidad (productos de limpieza, bebidas,...). Por ello, es fundamental el potencial motivador de esta unidad didáctica y con estas intenciones se hace la presente propuesta.

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Estudiar las **disoluciones** como sistemas químicos, desde un enfoque constructivista del aprendizaje apoyado en estrategias didácticas CTS y el perfil de estilo de pensamiento característico en la población de estudio a fin de propiciar escenarios de aprendizajes más pertinentes.

Contenidos programáticos y actividades de evaluación propuestas

Sesión	Contenido	Actividad	Ponderación
1	Mezclas, disoluciones y sus propiedades. Estudio de las disoluciones químicas bajo los principios de la teoría cinético-molecular.	Juego de roles	1,5
2	Unidades de concentración; técnicas y cálculos para preparar disoluciones.	Actividad práctica	2,0
		Red CTS y metacognición	1,5

Sesión 1

Disoluciones químicas en la vida diaria.

Preguntas generadoras:

¿Qué diferencias existen entre una mezcla y una disolución? ¿Cuáles son las propiedades de una disolución como sistema químico? ¿todas las sustancias que nos rodean son disoluciones? Para responder a estas interrogantes avanza en el estudio de tu unidad didáctica

- Objetivos de la sesión:
- Clasificar sustancias de uso cotidiano de acuerdo a su composición.
- Estudiar las disoluciones bajo los postulados de la teoría cinético-molecular.
- Clasificar diferentes sistemas en mezclas o disoluciones.
- Valorar los disoluciones químicas a través de estrategias CTS y el estudio contextualizado.

Situación Problemática
Alicia se encuentra en casa ordenando un poco, es una tarde calurosa; en su fregadero prepara una bebida deshidratada fría. Toma una jarra de agua a la cual le agrega hielo y vierte el contenido de la bebida en la misma. Alicia se da cuenta que el agua comienza a colorearse a medida que agrega el solido; con tal evidencia, responde a los siguientes planteamientos:

1) ¿Podrías explicar con tus propias palabras lo que está sucediendo en el contenido de la jarra?

2) ¿Por qué el agua cambia de color al estar en contacto con la bebida deshidratada? Para dar respuesta al planteamiento, sugiere un modelo de partículas en el cual representes los átomos y moléculas como esferas de colores en el cuadro destinado para ello.

Actividad de aplicación #1 representación de modelo de partículas según evidencias.



Figura 1. Modelo de la preparación de una bebida deshidratada

*Para el caso de la demostración que realizará el docente, se empleará $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$; KMnO_4 o $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$.

Descripción de lo observado	Representación del modelo de partículas.

CLASIFICACIÓN DE LAS SUSTANCIAS SEGÚN SU COMPOSICIÓN



Actividad #1. Para consolidar en casa
Elabora una lista de 20 productos (uso personal, limpieza, alimentos, fármacos...) que tengas en casa y clasifícalos en sustancias puras (elementos o compuestos) y mezclas (homogéneas o heterogéneas). Luego, selecciona un producto de la lista de mezclas homogéneas, revisa los componentes de su etiqueta e identifica cuáles son soluto(s) y cual(es) son disolvente(s) en dicho producto.

Algo más...
Si quieres saber más sobre el enfoque CTS, sus objetivos, como surgir, como se aplicó y estrategias empleadas, visita los siguientes portales que están de gran ayuda.
<http://www.nel.es/historico/cts.html#0>
http://www.apurcario.org/cts41_42.pdf

Conceptos de interés:

Una **disolución** es una mezcla **ópticamente homogénea** de dos o más sustancias. La sustancia que se encuentra en menor proporción se le denomina **soluto**; la sustancia que se encuentra en mayor proporción la conoceremos como **disolvente**.

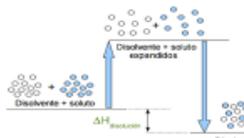


Figura 3. Cambio de energía de una disolución exotérmica de cloruro de sodio en agua

Teoría cinético-molecular en el fenómeno de disolución
La materia está constituida por partículas muy pequeñas. En los sólidos las partículas están muy juntas, casi en contacto. Para preparar disoluciones a partir de sólidos, se debe vencer una barrera energética muy grande a fin de romper las fuerzas intermoleculares que mantienen unidos dichas partículas. En los líquidos las fuerzas intermoleculares son más débiles por ende hay mayor espacio entre las partículas; en los gases las fuerzas intermoleculares son casi nulas. Las partículas de cada sustancia son iguales entre sí en cuanto a tamaño y propiedades, pero diferentes de las partículas de otras sustancias.

Actividad de aplicación #2
Teoría cinético-molecular en las disoluciones.
Con ayuda de los principios de la teoría cinético-molecular aplicados en el proceso de disolución responde:

Explique cómo interactúan las partículas del cloruro de sodio una vez agregado al agua. (momento 2)

Explique cómo interactúan las partículas una vez formada la disolución. (momento 3)

Cuadro1. clasificación y propiedades de los disolventes.

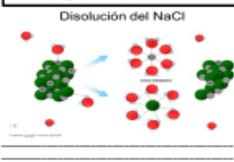
Disolvente	Características
Proticos	<ul style="list-style-type: none"> Poseen un grupo funcional capaz de ceder protones (OH, NH_2, SH). Capacidad de formar puentes de hidrógeno. Polaridad. Ejemplos: agua, ácidos carboxílicos, alcoholos aminorados.
Aproticos polares	<ul style="list-style-type: none"> Carecen de grupos funcionales capaces de ceder protones. Constante dieléctrica alta. Ejemplos: DMSO, DMF, nitrilos, cetonas, nitrocompuestos.
Aproticos apolares	<ul style="list-style-type: none"> Carecen de grupos funcionales capaces de ceder protones. Constante dieléctrica baja. Ejemplos: hidrocarburos (alifáticos, aromáticos, halogenados), éteres, ésteres, halogenados de alquilo.

Algo más...
La **constante dieléctrica** y el **momento dipolar** son propiedades complementarias de una sustancia. Con frecuencia, se utilizan ambos constantes físicas para caracterizar su polaridad. Cuando se dice que una **molécula es polar**, se quiere decir que tiene un elevado **momento dipolar** y por ende **elevada constante dieléctrica**. La polaridad de un disolvente o **constante dieléctrica** es una **propiedad macroscópica**, mientras que el **momento dipolar** es una propiedad de **moléculas aisladas**. La **constante dieléctrica** representa la tendencia a polarizarse en presencia de un campo eléctrico. La mayor tendencia a polarizarse se debe a la distribución desigual de cargas interne aunque las moléculas tengan un momento dipolar nulo. Un disolvente se considera polar si presenta una **constante dieléctrica superior a 5**.



Perfil de Estilos de Pensamiento como eje estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química (pp.153 – 175)
Tulio J. Villorín S

En la siguiente imagen se presenta como interactúan las partículas de NaCl en agua. Describe lo que observas.



Cuadro 2. Constantes dieléctricas de disolventes más comunes

Disolvente	Fórmula	ε
Hexano	CH ₃ -CH ₂ -CH ₂ -CH ₂ -CH ₂ -CH ₃	2,0
Benceno	C ₆ H ₆	2,3
Acetona	CH ₃ -C(=O)-CH ₃	21,0
Diclorometano	CH ₂ Cl ₂	9,1
Metanol	CH ₃ -OH	33,0
Agua	H-O-H	82,0

En este momento presta atención al vídeo que proyectará el docente. Puedes verlo en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=6SFBbc1o1fE>

Actividad para profundizar #1
Solubilidad de sustancias en diferentes disolventes
 Una vez observado el video el docente realizará una serie de demostraciones de diferentes sistemas divididos en estaciones. Agrúpate de acuerdo a las instrucciones del docente luego predice y explica la solubilidad de los mismos haciendo énfasis en:
 a) Polaridad de las moléculas de los solutos
 b) Polaridad del disolvente
 c) Efecto de Solvatación e interacciones que se llevan a cabo

Sistema	Predicción	Evidencia	Modelo de partículas
Azufre + agua			
Ácido acético+ agua			
Azúcar + agua			
Pentanol + agua			
Pentanol + Hexano			
Ácido benzoico + Hexano			

Actividad de evaluación #1. Juego de roles
Instrucciones:
 A continuación se presenta un artículo científico aplicado al campo de la medicina titulado: *evidencia actual sobre el uso de soluciones coloides versus cristaloides durante la reanimación del paciente con shock. Una vez leído el artículo debes participar en un juego de roles, el cual se encuentra en el material de trabajo que te facilitará el docente.*

Para reflexionar

¿Consideras importante el estudio de las disoluciones? Justifica tu respuesta.

¿Cuál(es) elemento(s) estudiados consideras más relevantes?

¿Qué ideas, sugerencias, estrategias propones para mejorar?



Para la próxima sesión estaremos estudiando las unidades de concentración y las técnicas básicas para preparar disoluciones. Para ello debes traer etiquetas de diferentes fármacos, productos de limpieza y uso personal. Sabías que se debe conocer la concentración máxima que se debe suministrar a un paciente de un determinado tratamiento para evitar complicaciones y efectos secundarios que pongan en riesgo la vida del mismo. Esto y más lo abordaremos en la sesión 2 que tendrá un tiempo aproximado de 4 horas de duración. **Debes traer tu bata de laboratorio, una propipeta (al menos por grupo) y papel absorbente para la próxima clase.**

"Solo es derrotado quien desiste. Todos los demás son vencedores"
 Paulo Coelho

Sesión 2

Concentración de las disoluciones

Preguntas generadoras:

- ¿Es posible conocer o estimar la cantidad de soluto que se disuelve en determinada cantidad de disolvente?
 - ¿Es posible determinar las proporciones de estos componentes en un sistema dado?
- Para responder a estas interrogantes avanza en el estudio de tu unidad didáctica.

- Objetivos de la sesión:**
- ✓ Conocer las unidades de concentración de las disoluciones más comunes
 - ✓ Emplear cálculos para determinar la concentración de diferentes disoluciones
 - ✓ Vincular las unidades de concentración con problemas de la vida cotidiana

Situación Problemática
 Es temporada vacacional y un grupo de amigos planifica irse a las playas de Chiriquí. Entre ellos se encuentra Julián de 21 años un joven que no está acostumbrado a consumir bebidas alcohólicas. Patricia una joven de 19 años quien conoce muy bien las costas del estado Aragua y cuatro amigos más: la bebida favorita es un coctel de ginebra con coo llamado océano: en el camino son detenidos por funcionarios y proceden a realizarle el examen de alcoholemia a Julián quien conduca el auto de una de sus amigas, dicho resultado arrojó un valor de 0,02 mol etanol/L en sangre. Según el artículo 416 del Reglamento de la Ley de tránsito y transporte terrestre vigente establece: **"No podrá circular por las vías objeto de este reglamento el conductor de vehículos de uso particular con tasa de alcohol en sangre de 0,08g/L".** Ahora tu eres el funcionario y debes tomar una decisión. ¿Arrestas al grupo e impones la multa conforme a lo establecido en las leyes o los dejas continuar con su viaje?

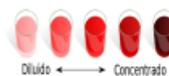
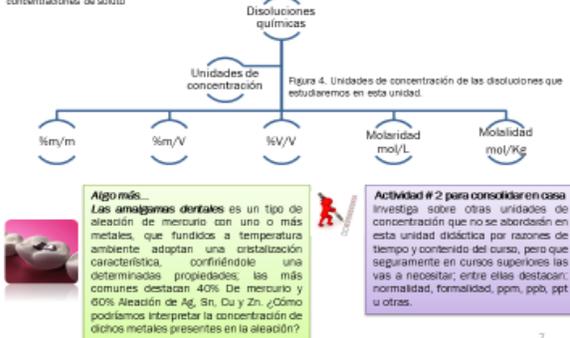


Figura 4. Disoluciones a diferentes concentraciones de soluto



Algo más.
Las amalgamas dentales es un tipo de aleación de mercurio con uno o más metales, que fundidos a temperatura ambiente adoptan una cristalización característica, confiriéndole una determinadas propiedades: las más comunes destacan 40% De mercurio y 60% Aleación de Ag, Sn, Cu y Zn. ¿Cómo podríamos interpretar la concentración de dichos metales presentes en la aleación?

Actividad # 2 para considerar en casa
 Investiga sobre otras unidades de concentración que no se abordarán en esta unidad didáctica por razones de tiempo y contenido del curso, pero que seguramente en cursos superiores las vas a necesitar; entre ellas destacan: normalidad, formalidad, ppm, ppb, ppt u otras.

Como pudiste darte cuenta en la actividad #2 para considerar en casa, existen diversas unidades que permiten expresar la concentración de una disolución, sin embargo, ahora nos centraremos en cuatro de ellas por razones antes explicadas, las cuales son:

Tanto por ciento en masa (%) - Expresa la masa, en gramos, de soluto disuelto por cada 100 g de disolución.

$$\% \text{ en masa} = \frac{\text{masa de soluto}}{\text{masa de disolución}} \times 100$$

Ejemplo: Así un medicamento reporta en su etiqueta 2,5% m/m de ácido acetilsalicílico, esto es, que por cada 100 g de disolución hay 2,5 g del compuesto puro.

Tanto por ciento en volumen (%) - Expresa el volumen, en mililitros (cm³), de soluto disuelto por cada 100 ml de disolución. Unidad utilizada en disoluciones líquido-líquido.

$$\% \text{ en volumen} = \frac{\text{volumen de soluto}}{\text{volumen de disolución}} \times 100$$

Ejemplo: ¿Qué porcentaje en volumen tendrá una disolución en la cual se disolvió 80ml de metanol en 800ml de agua?
 Volumen de disolución: 80ml de metanol + 800ml de agua=880ml
 $\% \text{ v/v} = \frac{80 \text{ ml de metanol}}{880 \text{ ml de disolución}} \times 100\% = 9,1\%$

Esto significa que en términos de preparación un 9,1% de la disolución corresponde al metanol disuelto y el restante al agua como disolvente.

Tanto por cien de masa en Volumen (%m/V)
 -Expresa la masa de soluto en gramos disuelto por cada 100ml de disolución

$$\% \text{ m/V} = \frac{\text{masa de soluto (g)}}{\text{Volumen de disolución (ml)}} \times 100\%$$

Ejemplo: ¿Qué masa de Azúcar estará contenida en 250ml de disolución, sabiendo que la concentración es de 2,5% m/V?
 $250 \text{ ml disolución} \times \frac{2,5 \text{ g azúcar}}{100 \text{ ml disolución}} = 6,25 \text{ g azúcar}$

Unidades de concentración

molaridad (mol de soluto/litro de disolución) - Expresa la cantidad de soluto, en mol, disuelto por cada litro de disolución.

$$\text{molaridad} = \frac{\text{Cantidad de sustancia de soluto (mol)}}{\text{volumen de disolución (L)}}$$

Ejemplo: ¿Cuántos mol de azufre están contenidos en una disolución que se preparó con 0,5g del soluto en 100ml de agua?

$$\frac{0,5 \text{ gAzufre}}{100 \text{ ml disolución}} = \frac{1,0 \text{ mol Azufre}}{32,0 \text{ gAzufre}} \times \frac{100 \text{ ml disolución}}{1,0 \text{ L disolución}}$$

Normalidad (mol de soluto/kg disolvente): Es el número de moles de soluto disuelto por cada kilogramo de disolvente.

Molaridad (mol de soluto/litro de disolución): Es el número de moles de soluto disuelto por cada litro de disolución.

La principal ventaja de esta método con respecto a la molaridad, es que el volumen de una disolución depende de la presión y temperatura; por lo tanto la molaridad es independiente de estos factores y puede medirse con mayor precisión.

Ejemplo: Se disuelven 2,8g NaCl en 1kg de agua. Determine su molaridad

$$\frac{2,8 \text{ g NaCl}}{1 \text{ kg agua}} = \frac{1 \text{ mol NaCl}}{58,44 \text{ g NaCl}} \times \frac{1000 \text{ g agua}}{1 \text{ kg agua}} = 0,04 \text{ mol NaCl / Kg de agua}$$

Existen otros métodos que se usan para estimar las concentraciones de las disoluciones como: g soluto/L disolución, fracción molar, Normalidad entre otros. Para efectos de este curso nos concentraremos en las descritas anteriormente.

En contraposición se puede hacer un estudio cualitativo de las disoluciones, conociendo las propiedades físicas indicadas: ejemplo el color, el sabor, olor. Dicho análisis permite hacer un estudio más completo de la muestra de estudio. Así, una muestra de orina, indica por su color y olor un estimado de concentración de iones y sales disueltas que se puede corroborar con una determinación cuantitativa de las mismas.

Resolución de ejercicios

En esta oportunidad disponemos de un espacio de tiempo, aproximadamente 30 min para resolver los siguientes ejercicios; agrúpate en equipos de tres personas y resuelvan los siguientes planteamientos:

- 1) En la industria del papel se emplea una disolución de NaOH a una concentración de 20 % m/m para la preparación y purificación de la pulpa del papel. ¿Cuál será la concentración de esta disolución en molalidad?
- 2) Peter quien labora en la empresa aluminium encargada de reciclar metales y preparar aleaciones, requiere conocer qué volumen de HCl necesita para preparar 200 mL de disolución a una concentración de 1,5 mol/L, sabiendo que la densidad del ácido es 1,37 g/cm³ a 25°C, dicha disolución actúa como agente digestor de muestras complejas.
- 3) El ácido metanoico a fémico se usa en la industria textil y del cuero como agente agotador de tintes de diversas fibras naturales y sintéticas, especialmente a una concentración de 15 %m/m; Patricia quien es la encargada del depósito en una industria de tinción, solicita a sus proveedores tal disolución; al cabo de unos días recibe 15 galones de ácido metanoico a 33% m/m. Ayuda a patricia a preparar 50mL de la disolución a la concentración que requiere para laborar.

Actividad para profundizar #2
Tras la pista de los componentes de diferentes productos

En las etiquetas de diferentes productos encuentras información muy importante como: tipo de producto de acuerdo con su función, los componentes químicos que la constituyen y sus proporciones, fecha de vencimiento, lote entre otras. Selecciona tres etiquetas y completa el siguiente cuadro:

Tipo de producto	Componente principal	Concentración	Función

¡Vamos al laboratorio!

Conceptos de interés:
En la vida cotidiana preparamos disoluciones con suma frecuencia, desde el café de la mañana, un jugo de naranja, un vaso de leche caliente, una taca de antiplaga entre otros. Pues las disoluciones forman parte de nuestro día a día. En el laboratorio, se pueden preparar disoluciones a partir de un sólido, líquido o de una disolución de mayor concentración conocida como solución stock o madre. Sin embargo, estos procedimientos resultan a menudo muy engorrosos y técnicamente se deben considerar algunas precauciones para una eficaz preparación. Entre estas precauciones destacan:

- 1) Limpia muy bien la balanza y realiza el procedimiento de calibración.
- 2) Mide con una precisión la cantidad en gramos de soluto que requieras con la mayor precisión posible en un vaso parafinado.
- 3) Disuelve el sólido en un vaso de precipitados con la menor cantidad de solvente posible.
- 4) Traslada a un balón aforado cuantitativamente la disolución y las lavadas para arrastrar la mayor cantidad posible de soluto.
- 5) Afora con solvente de manera adecuada.
- 6) Identifica la disolución preparada.

Modelo de cálculos:
¿Qué masa de cloruro de amonio se necesitan para preparar 100mL de una disolución que es 0,5mol/L?

$$100\text{mL disolución} \times \frac{0,5\text{mol NaCl}}{1000\text{mL disolución}} \times \frac{53,49\text{g NaCl}}{1\text{mol NaCl}} = 2,70\text{g disolución}$$

- A partir de líquidos**
1. Toma la cantidad del reactivo líquido que requieras con una pipeta adecuada
 2. Agrega el líquido en el matraz aforado
 3. Agrega solvente hasta aforar
 4. Identifica la disolución preparada

Modelo de cálculos
Se desea preparar 250mL de ácido clorhídrico que sea 2,3 mol/L. ¿Qué cantidad de ácido se requiere?

$$0,25\text{L disolución} \times \frac{2,3\text{mol HCl}}{1\text{L disolución}} \times \frac{36,46\text{g HCl}}{1\text{mol HCl}} = 21,27\text{g HCl}$$

- A partir de disoluciones Stock o madres**
1. Mide el volumen requerido
 2. Agregar en un matraz aforado
 3. Agrega solvente hasta aforar

Modelo de cálculos
En el laboratorio se dispone de 100mL de una solución madre de ácido acético al 5%v/v. ¿Qué volumen se debe extraer para preparar 50mL al 1,25%v/v?

$$V_{\text{stock}} = \frac{1,25\%v/v \times 50\text{mL}}{5\%v/v} = 12,5\text{mL stock}$$

Actividad de laboratorio #1 Preparando disoluciones
El docente formará tres equipos de trabajo a fin de entregarles unas etiquetas que contienen la información necesaria para preparar una disolución problema siguiendo los ejemplos y pasos anteriores. ¡Vamos a poner en práctica lo aprendido!

Clasificación de las disoluciones

Conceptos de interés:
Dependiendo de la concentración las disoluciones se clasifican en: **diluidas, saturadas y sobresaturadas**; todas ellas dependen de la cantidad de soluto disuelto a una determinada temperatura. Así, las **diluidas** son disoluciones que contienen una cantidad de soluto mínima o menor al grado de saturación en un solvente y temperatura dada; las **Saturadas** son sistemas donde la cantidad de soluto disuelto alcanza el grado de saturación en solvente y una temperatura dada. Y por último, las **Sobresaturadas** Sistemas donde la cantidad de soluto añadido supera el grado de saturación en un solvente y temperatura dada.

Actividad de aplicación #3
Clasificación de las disoluciones
Las disoluciones preparadas en la actividad anterior deberás clasificarlas en diluida, saturada y sobresaturadas, según los criterios que consideres pertinentes. Una vez clasificadas representa el modelo de partículas de cada sistema en los recuadros que se muestran a continuación:

Diluida	Saturada	Sobresaturada

Actividad de evaluación #2
Aplicación de cálculos en las disoluciones químicas
Una vez discutida la sesión en clase debes realizar en casa los siguientes ejercicios, los cuales deberás entregar al docente en la próxima clase en una hoja de examen. La actividad tiene una ponderación de 1,5 pts.

- 1) Calcula el volumen que se requiere de una solución de HF 20 % m/m, de densidad 1,08 [g/ml] (20°C), para preparar 200mL de una disolución del mismo ácido al 12% m/m.
- 2) Se disuelven 20g de NaOH en 560 g de agua. Calcula a) la concentración de la disolución en % m/m b) y en molalidad.
- 3) ¿Qué cantidad de glucosa, C₆H₁₂O₆(MM:180 g/mol), se necesita para preparar 100 cm³ de disolución 0,2 mol/L?
- 4) Se dispone de un ácido nítrico comercial concentrado al 96,73 % en masa y densidad 1,5 g/mL. ¿Cuántos mL del ácido concentrado serán necesarios para preparar 0,2 L de disolución 1,5 mol/L de dicho ácido? (MM: 63g/mol).

Actividad de cierre

Actividad de evaluación #3. Contextualizada
A manera de cierre debes realizar una red CTS de una sustancia en particular. En anexo, debes incluir la metacognición, la cual permite hacer el cierre cognitivo y afectivo de la unidad didáctica. La red CTS y la metacognición tiene una ponderación de 1,0 punto cada una.

- 1) Selecciona una de las sustancias que usaste en la preparación de las disoluciones e indaga sobre propiedades físicas, propiedades químicas, métodos de obtención a nivel industrial, usos y aplicaciones a nivel social.
- 2) Con toda la información discutida en las sesiones de clase elabora una red CTS sobre el tema de disoluciones, que resuma los aspectos científicos, tecnológicos y sociales y al mismo tiempo escribe una metacognición destacando los siguientes elementos:
 - a) Conocimientos adquiridos;
 - b) Cambio de concepciones detectadas;
 - c) Propuesta de nuevas estrategias para ser implementadas;
 - d) Describe brevemente como te sentiste al momento de estudiar el contenido de las disoluciones, qué más te gustó, qué menos te gustó, sugerencias al docente, a tus compañeros entre otras.

Para profundizar en el tema puedes indagar sobre las disoluciones reguladoras o buffer y su importancia en los sistemas biológicos. Estudio del pH de las disoluciones o sustancias de uso común. Electrolitos: propiedades y aplicaciones en la vida diaria, entre otros temas de interés.

Referencias consultadas

- Disoluciones, diluciones y densidad. Unidad didáctica 9. Mc Graw Hill.
- Galagovsky, L., Bekerman, D., Di Giacomo, M. A. y Ali, S. (2014). Algunas reflexiones sobre la distancia entre "hablar química" y "comprender química". *Ciencia & Educación*, Bauri, 20(4), 763-799.
- Gordillo, M. M. y Osorio, C. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología: Un proyecto para la difusión de la cultura científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 169-210.
- Nappa, N., Insausti, M. y Sigüenza, A. (2005). Obstáculos para generar representaciones mentales adecuadas sobre la disolución. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 344-363.
- Ortiz, F.; Hasbun, J. y Granado, D. (2012). Evidencia actual sobre el uso de soluciones coloides versus cristaloideas durante la reanimación del paciente con shock. *Gac Med Bol* 35 (2); 96-99
- Vaquero, M. y Giménez, D. (2009). *Química de andar por casa*. Diversificación. Ámbito científico.

CONCLUSIONES

Al momento de llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica se llevó a cabo un proceso exhaustivo de revisión bibliográfica acompañado por la asesoría de la



docente que administró el curso Fundamentos de Química en el periodo 2016-II para la selección de los contenidos que estructuraron la unidad didáctica, ajustado al tiempo, recursos, requerimientos habilidades cognitivas y necesidades de la población.

La validación de la unidad didáctica por juicio de expertos (3 docentes) y por prueba piloto a 13 estudiantes de la especialidad de Química en el semestre 2016-II, permitió observar debilidades, que, al considerarse, se llevó a cabo la reestructuración de algunas estrategias instruccionales, didácticas y de evaluación que se ajustara más al contexto y realidad de la población.

Como estudio exploratorio, se invita a continuar profundizando en el estudio con otros grupos más numeroso o bien planteando una investigación netamente experimental (grupo control y experimental) a fin de establecer la reproducibilidad de los resultados en el tiempo y extraer conclusiones más genéricas para los estudiantes de Biología y de Química del Instituto Pedagógico de Caracas.

Se recomienda ampliar el contenido de la unidad didáctica a fin de incorporar más elementos como la ley de Rault, propiedades coligativas de las disoluciones, solubilidad de sales poco solubles, fuerza de ácidos y bases, principios de pH entre otros; que se puedan emplear en los cursos de química general, química analítica y fisicoquímica.

La propuesta didáctica diseñada resulta una herramienta innovadora para la ejecución didáctica de la temática disoluciones química adaptada al perfil de estilos de pensamiento y estructurada con enfoque CTS, pionera en integrar un enfoque multiteórico.

REFERENCIAS

Acevedo, J., García, A & Aragón, M. (2017). *Enseñar y aprender sobre naturaleza de la ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia*. Documento de trabajo de Iberciencia 5(1)

Aguilar, T. (2000). *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía: una propuesta*

de formación de profesores. Madrid: Narcea.

- Alvarez, O., Álvarez, C. & Chica, M. (2017). Las representaciones múltiples como fundamento para la innovación en la evaluación del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 6(2), 110-119.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Callejas, M., Mendoza, E. & Porras, Y. (2012). Unidades didácticas para aprender sobre la naturaleza de la ciencia y la tecnología en Educación Básica (PROYECTO EANCYT). *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 3(3), 116-128.
- Castiblanco, X. U. (2012). Fundamentos teóricos para el diseño y desarrollo de unidades didácticas relacionadas con las soluciones químicas. *Revista de Investigación*, 36(76), 133-157.
- Díaz, S. (2016). *Estilos de pensamiento, hábitos y métodos de estudio en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría]. Disponible en <file:///C:/Users/FAMILI~1/AppData/Local/Temp/DIAZ%20RUEDA,%20SARA.pdf> [Consulta: 2021, Mayo, 10]
- Enriquez, M; Fajardo, M; & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Revista Psicogente*, 18(33), 166-187. Disponible en <https://dx.doi.org/10.17081/psico.18.33.64> [Consulta: 2021, Mayo, 10]
- Escorra, L., Delgado, A. & Quezada, R. (2001). Estilos de pensamiento en estudiantes de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 9-34.
- Ferrer, K., Villalobos, J., Morón, A., Montoya, C. & Vera, L. (2015). Estilos de pensamiento según la teoría de cerebro integral en docentes del área química de la Escuela de Bioanálisis. *Multiciencias*, 14(3).
- Freiberg Hoffmann, Agustín, & Fernández Liporace, María Mercedes. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Liberabit*, 21(1), 71-79. Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172948272015000100007&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2020, Mayo, 18]
- Freiberg Hoffmann, Agustín, & Fernández Liporace, María Mercedes. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología* Vol. 35 (2), 2017, doi: 10.18800/psico.201702.006.
- Gadanidis, G. (1994) Deconstructing Constructivism. *The Mathematics Teacher*. 87(2), 91-94.



- Gardié, O. (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y análisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 25-38.
- Gordillo, M. M. & Osorio, C. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología: Un proyecto para la difusión de la cultura científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 165-210.
- Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. Lake Lure. North Caroline: The Ned Herrmann Group.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hurtado León, I. & Toro Garrido, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* (3a. ed.). Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Huizar, Martha & Zarabozo, Daniel. (2017). Estilos de pensamiento y elección profesional en tres universidades mexicanas. *Actualidades Investigativas en Educación*. 17. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29876> [Consulta: 2020, Mayo,18]
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4a. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Lajo, R & Torres, M. (2009). Dominancia cerebral asociada al desempeño laboral de los docentes de una ugel de Lima. *REVISTA Psicología*, 12 (1), 83-96.
- Martínez, J. (2009). *Ambientes combinados para la enseñanza y el aprendizaje: Escenarios mediadores para el trabajo colaborativo en el proceso creativo de resolución de problemas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Maracay.
- Méndez A., C. E. (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3a. ed.). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Nappa, N., Insausti, M. & Sigüenza, A. (2005). Obstáculos para generar representaciones mentales adecuadas sobre la disolución. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 344-363.
- Ochoa de Toledo, M. & Camero, R. (2005). Aplicación y evaluación de una unidad didáctica sobre el sistema respiratorio. *Revista de Investigación*, (57), 143-164.
- Ochoa de Toledo, M. & Camero, R. (2015). Desarrollo de cinco recursos con enfoque CTS para la Enseñanza de sistema Respiratorio, Circulatorio y Digestivo. *Revista de Investigación*, 39(85), 63-91. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142015000200005&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2020,

Mayo,18]

- Oliva, J. & Acevedo, J. (2005). La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 2(2), 241-250.
- Osorio, C. (2002). La educación científica y tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad: aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (28), 61-82.
- Ribelles, R., Solbes, J., & Vilches, A. (1995). Las interacciones CTS en la enseñanza de las ciencias. Análisis comparativo de la situación para la Física y Química y la Biología y Geología. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(4), 135-143.
- Rioseco, M., & Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, 253-262.
- Rojas, G., Salas, R., & Jimenez, C. (2018). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 49-75. Disponible en <http://10.4067/S0718-07052006000100004>. [Consulta: 2020, Mayo,18]
- Sanz, N. & López, J. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (58), 35-59.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Solbes, J., Gil, D. & Vilches, A. (2001). Las relaciones CTS y la alfabetización científica y tecnológica. *Actes V Jornades de la Curie, 2001*. Disponible en <http://albertgrasmarti.org/curie/curiedigital/2001/VJ/AV72-81.pdf>. [Consulta: 2020, Mayo,18]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Autor.
- Villorín, T. (2019). *Perfil de estilos de pensamiento en estudiantes de Biología y Química del IPC*. Manuscrito no publicado.



Estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes desde la investigación intervención

Didactic strategies to strengthen citizenship skills in students from the intervention research

Stratégies didactiques pour renforcer les compétences citoyennes des élèves de la recherche interventionnelle



 **Jolman Darío Assia Cuello**
assiajolman@gmail.com

**Institución Educativa San José C.I.P.
 Colombia**

Artículo recibido en septiembre y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene sus bases metodológicas en la investigación intervención, bajo el enfoque cualitativo y la línea de investigación en Derechos Humanos, partiendo de la premisa, de formar seres con conciencia ciudadana; se hace necesario hacer una revisión de las prácticas docentes, para delimitar las estrategias didácticas que promueven competencias ciudadanas para fortalecerlas y así formar estudiantes más íntegros. Unas pautas claras sobre estrategias en la promoción de la ciudadanía, es factible, cuando se crean espacios de reflexión, sobre como implementarlas y mejorar la praxis pedagógica, con el objeto de formar personas, bajo fundamentos críticos, humanistas, democráticos y sociales, de avance y progreso, como futuros generadores de transformaciones sociales y de valores.

Palabras clave: *Didáctica, competencias ciudadanas, estrategias didácticas, competencias.*

ABSTRACT

This research article has its methodological bases in intervention research, under the qualitative approach and the line of research in Human Rights, starting from the premise, of forming beings with citizen conscience; it is necessary to do a review of teaching practices, to delimit the didactic strategies that promote civic competencies to strengthen them and thus train more upright students. Clear guidelines on strategies for the promotion of citizenship, it is feasible, when spaces for reflection are created, on how to implement them and improve pedagogical praxis, in order to train people, under critical, humanistic, democratic and social foundations, to advance and progress, as future generators of social and value transformations

Keywords: *Didactics, citizen competences, teaching strategies, competencies.*

RÉSUMÉ

Cet article de recherche a ses bases méthodologiques en recherche interventionnelle, sous l'approche qualitative et la ligne de recherche en Droits de l'Homme, à partir de la prémisse, de former des êtres à la conscience citoyenne ; il est nécessaire de faire un état des lieux des pratiques pédagogiques, de délimiter les stratégies didactiques qui promeuvent les compétences civiques pour les renforcer et ainsi former des élèves plus intègres. Des lignes directrices claires sur les stratégies de promotion de la citoyenneté, il est possible, lorsque des espaces de réflexion sont créés, sur la manière de les mettre en œuvre et d'améliorer la pratique pédagogique, afin de former les personnes, sur des bases critiques, humanistes, démocratiques et sociales, à progresser et progrès, en tant que futurs générateurs de transformations sociales et de valeurs

Mots-clés : *Didactique, compétences civiques, stratégies d'enseignement, compétences*

INTRODUCCIÓN

El trabajo de maestría en Didáctica: “Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa San José C.I.P. del municipio de Sincelejo” tiene como objeto dar a



conocer a la comunidad científica en el ámbito educativo, un trabajo de maestría en investigación-intervención presentado a la Universidad Santo Tomás de Bogotá, sobre el “Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa San José C.I.P. del Municipio de Sincelejo”.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de formar ciudadanos críticos, humanos democráticos y con fundamentos morales en su actuar dentro de una sociedad que se haya en descomposición, de acuerdo a Herrera (2016) “lo que dibuja de manera fiel nuestros tiempos es la descomposición social, la degradación urbana, el desempleo estructural y la decadencia de lo social y la política como viejas formas de organización económica de las sociedades modernas” (p. 22). Además, porque éstas se orientan al desarrollo de otras habilidades que permiten la construcción de seres íntegros como personas y más humanos.

La principal problemática de desarrollar competencias ciudadanas, está en la dificultad de cambiar ciertos modelos dogmáticos culturales, preestablecidos en la conciencia de las personas, como lo expresa Aguirre, Doménech y Higuera (2014) “[...] al hacernos conscientes de lo que nos rodea podemos actuar sobre ello y conseguir transformarlo” (p. 194).

Esta investigación se desarrolla dentro del contexto escolar, que evidencian el transcurrir diario, reflejados de manera negativa en los procesos académicos y cognitivos en los estudiantes; como consecuencia de los problemas sociales: familias disfuncionales, delincuencia juvenil, pandillismo, drogadicción entre otros. Sumado esto a la falta de reafirmación de valores que conlleven a la toma de conciencia sobre el deber ser como personas, así lo expresa Pinto (2016) “tomar conciencia de los problemas de este mundo actual que en gran parte se deben a una crisis de valores” (p. 277). Lo cual debe conducir a asumir una actitud democrática y participativa, de avance y progreso, a nivel personal, como a nivel social.

Esta intervención, busca establecer unas reflexiones sobre la praxis



pedagógica, orientada hacia el fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes; a través de la cual se trata de identificar ésta problemática de manera ordenada y sistemática, cuyo propósito es el de minimizar su impacto en los estudiantes y llevar a la formación de ciudadanos íntegros, para ello se hace necesario replantear en lo que respecta en materia de didáctica, haciendo una revisión de cómo se enseña y qué se enseña; así, como de dar a conocer dentro del contexto educativo las estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el desarrollo de habilidades ciudadanas, que permitan formar personas más competentes, críticas reflexivas y de bien dentro de una sociedad que urge de cambios y de procesos de adaptación a los mismos.

Por lo anterior, se hace necesario desde la didáctica, generar esos cambios que posibiliten alcanzar estos objetivos, que trascienda, no solo el quehacer docente, sino también, el deber ser del estudiante. Para Zabala (2011) la didáctica se encuentra entonces desde esta perspectiva comprometida con la práctica social, que debe desarrollarse y reflejarse en los procesos formativos que trasciendan la naturaleza del estudiante. En este sentido, la praxis pedagógica se torna tan compleja que nos conduce al campo investigativo y de ahí la necesidad de orientarnos hacia la transformación del ser como ciudadano, por ser este un referente de integralidad.

Al respecto, De Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007) expresan que, la didáctica, es una disciplina teórica, que se edifica sobre la posición que asuma el docente frente a los problemas esenciales de la educación a través de su praxis social y que procura resolverlos, mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza. Es así como a través de la praxis pedagógica, se deben gestionar y desarrollar proyectos que contribuyan a generar esas transformaciones ingentes a favor de mejorar los procesos didácticos, en la razón de ser de estos, que es la formación de los educandos.

Esta praxis delimitada con unas estrategias y herramientas coherentes y



eficientes, para el desarrollo de competencias ciudadanas, unida a una planificación y sistematización con objetivos bien definidos, debería dar como resultado un ciudadano competente, como lo sustenta Mockus (2004)

Un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía. (p. 1)

A nivel docente, existen muchas falencias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a varios factores, siendo el más común la falta de capacitación para el desarrollo de estrategias didácticas y de formación ciudadana, las orientaciones que establece el Ministerio de Educación Nacional no son suficientes para enfrentar las realidades que se suscitan al interior de las instituciones educativas.

Otro de los aspectos que más ha trascendido al ámbito educativo, es el de la formación en función de competencias, definida esta por Llopart (1997) como: “Conjuntos de características personales y conocimientos que confieren a las personas la capacidad para desempeñar las funciones correspondientes a su ocupación de manera satisfactoria en relación a los objetivos y estrategias de la organización en que se encuentre [...]” (p. 137), así mismo, la educación asume este nuevo paradigma que antes era desarrollado a partir de logros.

El campo de acción de las competencias es muy amplio, aparecen una diversidad de connotaciones alrededor de este concepto, pero que apuntan hacia una sola dirección, “que es la del desarrollo de habilidades, que más allá de ello involucran y articulan el poder, el saber y el querer hacer, de manera integrada, que lo conduzca a tomar determinadas decisiones de manera responsable” (Assia, Sierra y Garrido, 2017, p. 29).

Para poder encausar una formación en competencias ciudadanas, que contribuya a desarrollar estas habilidades, se hace necesario realizar una

investigación bajo un enfoque cualitativo de intervención, que nos brinde elementos conceptuales, objetivos y sólidos de identidad en competencias ciudadanas. Concebir una formación en ciudadanía, implica asumir el compromiso de reivindicar la condición de la naturaleza humana, que no es otra, que direccionar en sentido de su ser personal y social, así como su compromiso con el medio en el cual habita.

Esto conlleva a que, dentro de esa visión de trascendencia, al construir un individuo bajo preceptos de ciudadanía, va a dejar de ser un individuo para transformarse en persona, en sentido humano, y lo que puede aportar ésta a la sociedad.

JUSTIFICACIÓN

La formación en competencias ciudadanas, ha sido uno de los pilares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del Centro de Desarrollo Educativo (EDC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre muchas entidades a nivel global, que buscan promoverlas principalmente a través de las instituciones de educación. Estas organizaciones propenden por el desarrollo de competencias, no solo en el ámbito educativo, sino en todos los contextos de manera globalizada.

Los esfuerzos realizados hasta el presente, parecen no haber dado los frutos requeridos para realizar esa transformación social que requieren los individuos de nuestra sociedad actual, para convertirlos en sujetos de derecho más críticos, sociables y responsables, no solo de sí mismos, sino de los demás. Los diferentes problemas del orden social, político y económico, dan lugar a la necesidad de reinventar lo que se ha hecho hasta ahora, asumir de manera consciente y crítica la realidad, y proponer alternativas que propendan por establecer soluciones o por lo menos minimizar los estragos que se vienen ocasionando al interior de nuestras escuelas y de la sociedad en general.

Es así como se proyecta esta investigación con el objeto de deconstruir y



construir esos elementos estructurales en cuanto a formación ciudadana, pero alcanzar este macro propósito requiere por su complejidad de otro tipo de actores que intervengan en su consolidación como sistema. Por su naturaleza compleja, afín a cada uno de estos vacíos estructurales, se toma a la filosofía como la fuente de conocimiento que brinde esos esquemas conceptuales necesarios para desarrollar competencias ciudadanas; su naturaleza teórico práctica, la convierten en esa área del saber que puede brindar esos elementos de transformación del individuo integrando el saber conocer, el saber ser, el saber hacer y actuar, y el saber interactuar con los demás y con el mundo.

MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación, tiene sus bases en sondeos metodológicos sostenidos, en un enfoque cualitativo, el cual se fundamenta en la descripción de las cualidades de un fenómeno, que, en este sentido, corresponde a la formación del estudiante en competencias ciudadanas, para Tinoco, Cajas y Santos (2018): “Los estudios cualitativos se encargan de proveer datos descriptivos de los aspectos intangibles del comportamiento humano, centrándose en aquellos contextos de la problemática social.” (p. 45)

De ahí, que la participación activa de todos los involucrados, generara un riguroso análisis de la información recolectada y la toma de decisiones; construido sobre una ruta metodológica que permitió sistematizar las categorías emergentes las cuales se constituyeron en el horizonte interpretativo que diera respuesta a la pregunta planteada: ¿Cómo fortalecer las estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa San José C.I.P. del Municipio de Sincelejo?, y a los objetivos establecidos. La ruta de análisis, comprendida por Angelucci (2007): como “una estrategia metodológica de comprensión y estudio de diferentes comportamientos bajo la perspectiva de la complejidad...” (p. 31), conduce a una reflexión sistemática y objetiva, sobre cada una de las categorías emergentes que sirven de horizonte interpretativo.

La línea de investigación en derechos humanos, se constituye en el referente de este proyecto, que busca propender por la reafirmación de los derechos, que, apoyados en un recorrido teórico a través de diferentes autores para decantar los conceptos de Didáctica, Estrategias didácticas, Competencia y Competencias ciudadanas. Como resultado emergen tres categorías: ciudadanía, comunicación y responsabilidad, las cuales serán el eje central que conduzca a responder a la pregunta de investigación. A través de este horizonte metodológico, se identifica el contexto que corresponde a la institución, los participantes constituidos por estudiantes y docentes y el enfoque cualitativo.

Las categorías que emergen de la aplicación de esta ruta metodológica, delimitada por instrumentos como la cartografía social pedagógica, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, cuya información se orienta hacia la realización de un análisis reflexivo, en primera instancia en la identificación de las estrategias didácticas que promueven competencias ciudadanas en los estudiantes, las cuales se identifican a través de los registros de los diarios de campo, en un proceso de intervención a los docentes, para tener una visión de sus prácticas pedagógicas.

En segunda instancia, realizar una primera cartografía social pedagógica, para delimitar el problema de investigación por parte de los investigadores, la cual es una estrategia metodológica que permite hacer una radiografía de la realidad, hacer una representación de ella para poder identificar y comprender el problema relacionado con el ser del estudiante como ciudadano.

Según García (2003)

La cartografía social es un medio para ordenar el pensamiento y generar conocimiento colectivo. Ubica nuestro papel como sujetos transformadores, visibiliza lo micro, el mundo de las relaciones cotidianas en el territorio donde existimos y construimos. Es una herramienta que nos permite ganar conciencia sobre la realidad, los conflictos y las capacidades individuales y colectivas. (p.2)

La segunda cartografía se desarrolla con los docentes y directivos docentes

de la institución, para la identificación de las categorías emergentes, como ciudadanía, comunicación y responsabilidad, las cuales sirven de base para el análisis interpretativo de sobre como fortalecer las competencias ciudadanas. Así mismo, los diarios de campo, donde se registra las situaciones y actividades desarrolladas en el aula de clases por los pares docentes, con la intención de revelar las dificultades presentes y los elementos positivos que contribuyan a fortalecer las estrategias didácticas a emplear en la formación de los estudiantes.

Es a través de unos instrumentos se codifica y vacía la información, es decir, como se sistematiza la información, decantando la información obtenida, en correlación a las categorías emergentes con su respectivo análisis, estos resultados, deben llevar a la interpretación y comprensión del problema, a la formulación de nuevas hipótesis y a plantear posibles soluciones.

RESULTADOS

De esta investigación emergieron tres categorías: Ciudadanía, Comunicación y Responsabilidad, de las cuales se obtuvo como resultados:

- Algunos docentes diariamente emplean estrategias que permiten la convivencia armónica entre sus estudiantes, generando un clima de aula adecuado para el aprendizaje, permitiendo que este sea ameno y acorde a los intereses de los estudiantes.
- Los docentes de la institución se reúnen esporádicamente para socializar las diferentes situaciones sucedidas en sus clases y así, entre todos, buscar nuevas estrategias
- Ciertos docentes crean espacios que suscitan el interés de los estudiantes por participar en actividades donde se practica la ciudadanía, como la escogencia del personero estudiantil, donde los alumnos ejercen su derecho de elegir y ser elegido como representante ante la comunidad educativa.

- El trabajo cooperativo como estrategia, permite a los estudiantes ser partícipes de la construcción de su propio conocimiento, además de fortalecer las competencias ciudadanas a través de valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad.
 - Como estrategia fundamental los profesores proponen el desarrollo de proyectos de aula; diseñarlos y aplicarlos, encaminados a promover el cooperativismo, los valores morales y sociales.
 - Los estudiantes consideran que la toma de decisiones, así como el compromiso personal, se constituye en un aspecto fundamental que debe generarse en la escuela, para asumir acciones sociales responsables y que puedan beneficiar a todos.
 - Los educandos creen que ciertos docentes muestran una actitud autoritaria y rígida, pero por el contrario la gran mayoría brindan la oportunidad de expresar sus opiniones, llegar a acuerdos y/o conciliar cuando se presenta una situación que lo amerite.
 - Tanto docentes como directivos se preocupan por generar espacios de interacción con los estudiantes, donde se propicie la comunicación asertiva, como dramas, diálogos, mesas redondas, acuerdos, en fin, la participación en general.
 - Los educadores que participaron en esta investigación manifiestan que hay que brindar espacios a los estudiantes para que expresen sus ideas, pensamientos, sueños y puntos de vista, se contribuyen a una sana comunicación.
 - Los docentes de la institución educativa al iniciar sus clases realizan una rutina de entrada al aula, iniciando con la toma de la asistencia, la oración, la organización del grupo, la revisión de actividades y el manejo de la disciplina.
- a. Tanto docentes como estudiantes le dan relevancia al valor de

responsabilidad, relacionándolo con sus deberes

- b. Una estrategia utilizada desde principio de año por algunos docentes, es la lectura y posterior socialización del Manual de Convivencia de la institución educativa pues se convierte en un referente en la formación como ciudadanos, este se asocia directamente con las responsabilidades tanto de estudiantes como de docentes y contribuye al afianzamiento en la formación de ciudadanos responsables.

En el diseño de estrategias didácticas para promover competencias ciudadanas, se debe tener en cuenta una serie de criterios para fortalecer cada uno de los aspectos orientados hacia la formación de los educandos, como la identificación de estrategias didácticas, charlas de formación docente, desarrollo de proyectos de aula, la comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, el trabajo cooperativo y la socialización del Manual de Integración y Convivencia Escolar.

En consecuencia, a lo anterior surge como propuesta, “Una estrategia didáctica para la construcción de ciudadanía a través de la praxis”; la cual puede ser aplicada en las diferentes áreas de conocimiento, con esto, se busca en primera instancia fortalecer las estrategias que promueven las competencias ciudadanas y en segunda instancia generar una transformación de las prácticas de los docentes, que conduzcan hacia la formación de estudiantes críticos, reflexivos y más humanos, como referentes de un individuo con cultura ciudadana; con capacidad para tomar decisiones en la solución de conflictos.

En relación a los aspectos relacionados con la práctica docente, los resultados obtenidos fueron:

- En su mayoría, emplean estrategias que permiten la sana convivencia, a través de la lúdica y el trabajo colaborativo;
- Los docentes se reúnen periódicamente para poner en contexto las situaciones presentes en el aula y poder establecer nuevas estrategias;



- Se abren espacios con los estudiantes para poner en práctica la ciudadanía, a través del ejercicio democrático implícito en las actividades que así lo requieran;
- La estrategia más utilizada por los docentes es el trabajo colaborativo, la reafirmación de valores;
- Los proyectos de aula son propuestos como alternativa para fortalecer competencias ciudadanas, como alternativa para promover el cooperativismo;
- Tanto docentes como directivos docentes, se preocupan por generar espacios de interacción con los estudiantes, para propiciar la comunicación asertiva y la participación democrática, con el fin de establecer mejores relaciones;
- Los docentes en general coinciden en realizar una rutina de entrada, como la toma de asistencia, la oración, la organización del grupo de estudiantes, esto contribuye a crear un clima organizacional y de ambientación como conducta de entrada;

En relación a la percepción de los estudiantes, se obtuvo una información valiosa que complementa de manera significativa los resultados obtenidos de los docentes:

- Consideran que la toma de decisiones y el compromiso personal, son relevantes para asumir acciones sociales;
- A pesar de que algunos docentes muestran una actitud autoritaria y rígida, la mayor parte brinda la oportunidad de expresar sus opiniones;
- Llegar a acuerdos, permite aprehender a través del ejemplo, así como la importancia de escuchar y llevar a cabo las conciliaciones de manera más práctica y efectiva;



- Tanto docentes como estudiantes, coinciden en que el valor de la responsabilidad es relevante a través de la práctica, debe reflejarse en el cumplimiento de los deberes, y desarrollo de actividades tanto a nivel personal, como en el trabajo en equipo.

Estrategias que promueven las competencias ciudadanas

Los resultados de esta investigación, arrojan las siguientes estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas, las cuales se presentan de manera relativa y no generalizada, de acuerdo a los resultados:

- Diseñar y aplicar Proyectos de aulas para promover el cooperativismo, los valores morales y sociales.
- Instar a los estudiantes a ser participativos en clases o en actividades como la escogencia del representante estudiantil.
- Socializar el manual de convivencia y hacer énfasis en la importancia de cumplir y respetar los deberes y derechos.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Brigadas de salud para aumentar la autoestima
- Requerir asistencia psicológica y profesional por intermediación del departamento de psicología y bienestar.
- Los pactos de aula como estrategias que permiten mejorar la convivencia y promueven la ciudadanía.
- Creación de un semillero de investigación, de cual harán parte los docentes investigadores y docentes representantes de los diferentes niveles de educación, se encargará del estudio y elaboración de estrategias de promoción de competencias ciudadanas.
- Realizar dramatizaciones con los estudiantes donde se vivencien situaciones de la vida cotidiana, con el fin de reflexionar sobre los comportamientos que deben tener como buenos ciudadanos.
- Charlas sobre convivencia escolar, tanto a estudiantes como a las familias,

estas se harán sobre el fomento de los valores.

- Talleres, mesas redondas, espacios de reflexión y crítica.

Esta propuesta se encuentra delimitada en cinco fases:

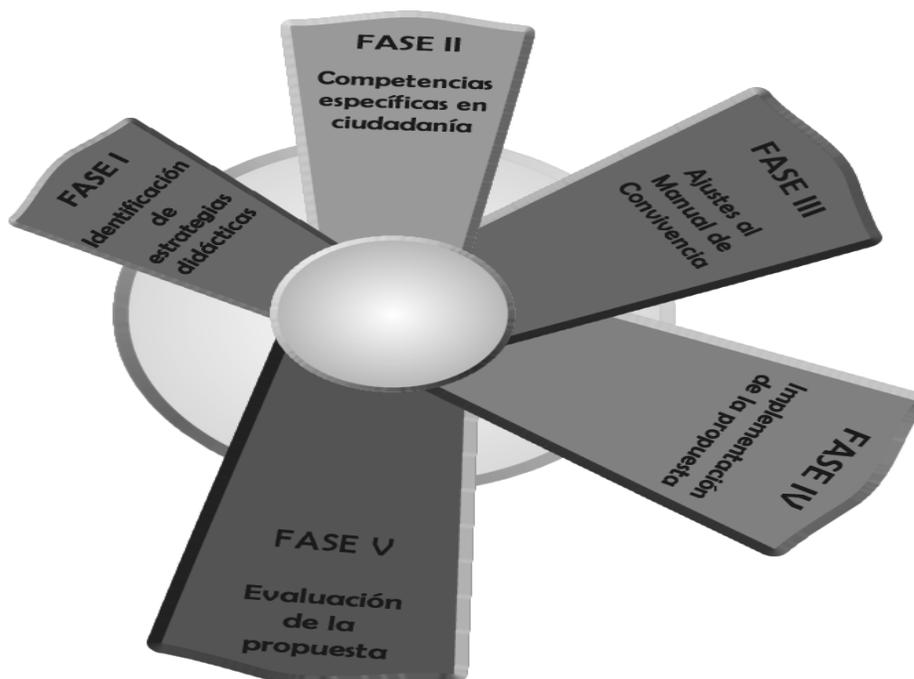


Gráfico 1

Fases de la estructura de la unidad didáctica: “Construcción de ciudadanía a través de la praxis”

En la identificación y categorización de estrategias didácticas.

- **Proyectos de aula:** Los cuales ayudan a incorporar los conocimientos de las diferentes unidades de aprendizaje en los ciclos escolares a la resolución de problemas, aplicando durante su ejecución diferentes estrategias didácticas que permiten a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también habilidades y actitudes, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Trabajo cooperativo:** Es una herramienta estratégica que permite gestionar las acciones que se desarrollen en el aula a través de la organización y distribución de los estudiantes en grupos heterogéneos de

trabajo con el fin de realizar todas las tareas y actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje, por lo que conlleva la implicación de grupos de trabajo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, con el fin de potencializar el desarrollo, las capacidades y el conocimiento de cada uno de los miembros del grupo.

- **Semilleros de investigación:** Los semilleros son un espacio de diálogo, descubrimiento y profundización, donde se “aprende a investigar investigando” y se exploran conocimientos a través de experiencias metodológicas diversas”. Con esta estrategia se busca que los estudiantes exploren y profundicen sus conocimientos en temas que resulten de interés para ellos y que les proporcionen herramientas formativas dentro de su proceso académico.
- **Pactos de aula:** Estos son estrategias pedagógicas, didácticas y políticas que se emplean con los estudiantes, padres de familia y docentes, con el fin de acordar y concertar compromisos a cumplir dentro del aula, así como también los deberes y derechos que tienen las partes.
- **Brigadas de salud:** Esta estrategia se desarrolla con grupos organizados de estudiantes, con el fin de colaborar en determinadas acciones dentro de la comunidad educativa bajo la guía del docente. Estas acciones normalmente están dirigidas hacia el manejo y desarrollo preventivo tanto de enfermedades como de situaciones problemas que se puedan presentar al interior de la comunidad educativa.
- **Charlas:** Estas son estrategias mediante las cuales los estudiantes realizan una presentación hablada acerca de un tema previamente asignado. Con esta técnica se pretende mejorar las habilidades tanto expresivas como sociales de los estudiantes, realizando por parte del docente los ajustes y correcciones pertinentes para lograr el mejor desenvolvimiento por parte de los alumnos.
- **Dramatizaciones:** Por medio de esta estrategia se representan situaciones o hechos de la vida real o situaciones imaginarias, promoviendo



la comunicación como principal herramienta para obtener el conocimiento.

La segunda fase de socialización de estrategias con los docentes y presentación del formato didáctico.

El formato de estrategia didáctica, contiene los insumos que se extraen de las estrategias que promueven competencias ciudadanas en los estudiantes, de los diarios de campo, que reflejan elementos positivos y negativos, en pro de tomar aquellos que aporten al quehacer pedagógico y evaluar aquellos que generen dificultades o que no aporten nada al proceso de construcción de ciudadanía. A continuación, el esquema del formato:

Cuadro 1

Guía Estrategia didáctica en competencias ciudadanas

ESTRATEGIA DIDÁCTICA			
NOMBRE Y N° DE CEDULA DE LOS INTEGRANTES:		GRUPO:	
NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA:			
ASIGNATURA:			
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO:	DURACION TOTAL:
		ORIENTACIONES GENÉRICAS DESDE COMPETENCIAS CIUDADANAS	
TEMA:	COMPETENCIAS:	SUSTENTACION TEORICA:	
CONTENIDOS:		Modelo pedagógico:	
Conceptuales:		Bajo los enfoques de:	
Procedimentales:			
Actitudinales:			
SECUENCIA DIDACTICA	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIA DE EVALUACION	
+ MOMENTO DE INICIO: EVENTOS: + MOMENTO DE DESARROLLO: EVENTO: + MOMENTOS DE CIERRE: EVENTOS:			
EFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS:			
OBSERVACIONES			



Tercera fase de implementación de estrategias.

En esta fase de aplicación de las estrategias con los estudiantes en el aula de clases, es importante realizar un monitoreo del trabajo que se realice, con el fundamento de garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Supervisar estos procesos, posibilita que estos sean aplicados con rigurosidad, como también, que quienes desarrollan las competencias propuestas, lo hagan a cabalidad.

Cuarta fase de puesta en común de las experiencias.

En esta fase, es importante resaltar que las experiencias desarrolladas, por lo regular, no son dadas a conocer por los docentes, algunos por el celo a dar a exponer sus estrategias y que otros la repliquen, o por el simple hecho de no darlas a conocer.

Por lo anterior, se hace necesario realizar un proceso de socialización de las experiencias particulares y así exponerlas a todo el personal docente, para que se puedan apropiar de aquellas que generen un mayor impacto en la formación del estudiante.

Hacer un redimensionamiento de las prácticas es fundamental, necesario para perfeccionarlas, alimentarlas con insumos reales, de las experiencias, de ahí la importancia de la intervención en esta clase de procesos. Hacer del acto pedagógico, un hecho científico que trascienda, debe ser el camino a seguir, no sólo como investigadores, sino como formadores.

La educación debe dejar de ser una actividad teórico práctica, para convertirse en ciencia, que indague por las situaciones que se presenten al interior de las comunidades educativas y por todo aquello que pueda implementarse en el aula o fuera de ella.

Una quinta fase de evaluación, en la que se revisa y evalúa la propuesta, la cual se debe realizar al finalizar su implementación, a través de una rúbrica de evaluación de desempeños y así verificar su eficiencia. Evaluar debe ser una



constante en los procesos pedagógicos con el fin de ir fortaleciéndolos, perfeccionar sus procesos.

Un aspecto que debe tenerse en cuenta en la evaluación, es que los procesos sean institucionalizados, que no se deje a criterios particulares en la aplicación y desarrollo de los objetivos propuestos, ya que esto conlleva al no desarrollo de los mismos y se pierda el sentido de lo que se quiere proyectar. Como lo expresa Arribas (2017): “La evaluación, así entendida, es un mecanismo imprescindible de conocimiento y mejora de uno mismo, del grupo y de la actividad que desarrolla.” (p.385)

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se establecen las siguientes reflexiones en relación a este proceso de investigación, afirmando que, la intervención como experiencia metodológica resultó ser muy eficaz para obtener unos resultados concretos, objetivos, posibilitando la identificación de estrategias didácticas que promueven competencias ciudadanas.

Los diálogos entre pares docentes, además de permitir que estos reflexionaran sobre sus prácticas, aportan al diseño de las estrategias didácticas, y los conduce a reconocer la importancia de fomentar dichas estrategias.

El desarrollo de proyectos de aula para promocionar las competencias ciudadanas, generan elementos importantes en cuanto a valores, a concebir el diálogo como herramienta, que contribuye a llegar a acuerdos, a la cimentación de valores y a la participación activa de los estudiantes.

El trabajo cooperativo posibilita la integración y los esfuerzos de manera conjunta para identificar cada uno de los elementos que fueron construyendo la investigación misma. Como también como la estrategia didáctica que permite trabajar en función de la ciudadanía, ya que permite la cohesión social y la reafirmación de valores como mecanismo de motivación hacia el aprendizaje.



La creación de una cultura en cuanto al desarrollo de proyectos de aula a nivel institucional, es algo que debe reglamentarse y hacerle un seguimiento de manera rigurosa que involucre a toda la comunidad educativa;

La comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es un aspecto relevante en la formación ciudadana, el uso de un lenguaje claro, adecuado, lo hace accesible en tanto al aprendizaje, como en la resolución de problemas.

El Manual de Convivencia Escolar, es el referente, para establecer todos estos fundamentos y constructos resultado de la investigación, el cual debe estar orientado hacia la formación de ciudadanos responsables.

Por todo lo anterior, cabe resaltar que fortalecer competencias ciudadanas, si es posible desde la praxis pedagógica, y es uno de los retos que debe tener toda institución educativa, para poder contrarrestar estas debilidades tan profundas que se evidencian al interior de las instituciones y de la sociedad en general.

Es importante mencionar que formar en competencias ciudadanas implica la integración del individuo a la sociedad, hacerlo más humano, más abierto hacia los demás, como lo expresa Restrepo (2006): “Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. Detrás de esta acepción aparece la discusión con respecto a la ciudadanía y la legalidad.” (p.164)

La naturaleza social del hombre, debe verse reflejada en su actuar responsable con el otro, con su semejante, para así poder formar ciudadanos comprometidos consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; uno de los impactos que devala ser un ciudadano, es que es el punto de partida para generar transformaciones sociales, de convivir pacíficamente, en un mundo social lleno de conflictos y de situaciones que atentan contra la persona, y en detrimento de su ser.

Lo notable de esta perspectiva, es que, a través de la praxis pedagógica, se puede trascender desde las diferentes áreas del conocimiento, poniendo en función de las estrategias identificadas en esta investigación, los cambios que se puedan

generar a futuro. Es un deber y un llamado desde la ética generar esas transformaciones de fondo, por parte del docente y de la institución educativa en general que protejan la integridad de los niños y jóvenes.

REFERENCIAS

- Aguirre, A., Doménech, A., y Higuera, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: Una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias pedagógicas* [revista en línea] (24), 185-198. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/2100/2198> [Consultado: 2021, octubre 10]
- Angelucci, L. (2007). Análisis de Ruta: Conceptos básicos. *Revista Analogías del Comportamiento* [revista en línea] (9), 31-59. Disponible en: <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4936> [2021, mayo 21]
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [revista en línea], 21(4), 381- 404. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf> [Consultado: 2021, mayo 24]
- Assia, J., Sierra, S., y Garrido, M.(2017) *Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa San José C.I.P. del Municipio de Sincelejo*. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10103/Assiajolman2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado: 2021, octubre 10]
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico* (1a ed. ed.). Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camilioni.pdf> [Consultado: 2021, octubre 10]
- García, C. (2003). *Enda Colombia. La experiencia de cartografía social en la fase piloto del proyecto Barrios del Mundo*. ([inédito], Ed.) Disponible en: <https://www.humanas.unal.edu.co/estepa/files/4613/2982/7254/Cartosocial.pdf> [Consultado: 2021, octubre 12]
- Herrera, L. (2016). *Descomposición Social y Degradación Urbana: Ensayos Sobre la Ciudad en la Era de la Precarización*. (1a ed.). Armenia, Colombia: Universidad del Quindío. Disponible en: https://www.academia.edu/31598452/Descomposici%C3%B3n_social_y_degradaci%C3%B3n_urbana_Ensayos_sobre_la_ciudad_en_la_era_de_la_precarizaci%C3%B3n [Consultado: 2021,

octubre 10]

- Llopart, X. (1997). *Gestión de los recursos humanos en base a competencias*. (U. d. Barcelona, Ed.), Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1481#page=1> [Consultado: 2021, octubre 11]
- Mockus, A. (2004). ¿Porqué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero* [website], 27. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html> [Consultado:2021, octubre 11]
- Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Revista Ra Ximbai* [revista en línea] 12(3), 271-283. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811018.pdf> [Consultado: 2021, octubre 11]
- Restrepo, J. (2006). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, [revista en línea] 11(1), 137-175. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n1/v11n1a06.pdf> [Consultado: 2021, octubre 11]
- Tinoco, N., Cajas, M., y Santos , O. (2018). En C. Escudero, L. Cortéz, y R. 2017 (Ed.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* [libro en línea] (1a ed., pág. 106). Machala, Ecuador: UTMACH. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf> [Consultado: 2021, octubre 10]
- Zabala, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria. (P. d. UFSC, Ed.) F, *Perspectiva*. [revista en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387> [Consultado: 2021, octubre 11]

La Saga Contemporánea: Apreciación desde la lectura intercódigo y multimodal

The Contemporary Saga:
Appreciation from multimodal and intercode reading

La Saga Contemporaine:
Appréciation de la lecture intercode et multimodale



 Dulce M. Santamaría
dulkanceling@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela

Artículo recibido en febrero y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El presente ensayo hace referencia a como las sagas juveniles contemporáneas, establecen lecturas intercódigo y multimodales que conducen al estudiante a otros espacios como los virtuales, donde se conecta con el texto digital. Así mismo, a partir de las lecturas multimodales, multisensoriales o multifuncionales son capaces de manejarse en distintas vías lectoras que le permiten apropiarse del texto literario, emocionar desde él y con él, pero también le permiten mejorar su experticia lectora a la hora de analizar lo leído. La teoría empleada se basó en diversos autores que contemplan la literatura como experiencia y vivencia que aprecia el texto virtual desde la lectura intercódigo y multimodal. Algunos de esos teóricos son: Barrera Linares, Petit, Larrosa Colomer, Camilloni, Rosenblat, D' Zubiría, Freire, Morín... Al final de este ensayo, las consideraciones y conclusiones que se hagan en él concretaran las vías lectoras que, desde las sagas contemporáneas, acercan a los estudiantes a la obra literaria, al permitirles afinar sus miradas en torno al proceso lector de sus contenidos, al igual que el de otras obras.

Palabras claves: sagas contemporáneas, lectura intercódigo, texto virtual, lector multimodal.

ABSTRACT

This test refers to how contemporary youth sagas establish inter-code and multimodal readings that lead the student to other spaces such as virtual ones, where they connect with digital text. Likewise, thanks to multimodal, multisensory or multifunctional readings students are able to approach different reading paths that allow them to experience the literary text and interact with it. This type of reading also allows them to improve their reading expertise when analyzing what has been read. The theoretical basis of this test is rooted in the works of several authors who contemplate literature as an experience that appreciates virtual text from inter-code and multimodal reading. Some of these theorists are: Barrera Linares, Petit, Larrosa Colomer, Camilloni, Rosenblat, D' Zubiría, Freire, and Morin... At the end of this test, the considerations and conclusions will specify the reading paths that bring students closer to these literary works, by allowing them to refine their views around the reading process and its content, as well as that of other works.

Key words: contemporary sagas, inter-code reading, virtual text, multimodal reader.

RÉSUMÉ

Cet essai fait référence à la manière dont les sagas de la jeunesse contemporaine établissent des lectures intercodes et multimodales qui conduisent l'étudiant vers d'autres espaces tels que les espaces virtuels, où ils se connectent au texte numérique. De même, à partir de lectures multimodales, multisensorielles ou multifonctionnelles, ils sont capables d'appréhender différents parcours de lecture qui leur permettent de s'approprier le texte littéraire, de s'en éloigner et avec lui, mais aussi leur permettent d'améliorer leur maîtrise de la lecture lors de l'analyse de ce qu'il lit. La théorie utilisée était basée sur divers auteurs qui considèrent la littérature comme une expérience et une expérience qui apprécie le texte virtuel à partir de la lecture intercode et multimodale. Certains de ces théoriciens sont: Barrera Linares, Petit, Larrosa Colomer, Camilloni, Rosenblat, D' Zubiría, Freire, Morín... À la fin de cet essai, les considérations et les conclusions qui y sont formulées préciseront les chemins de lecture qui, de les sagas contemporaines, rapprochent les étudiants de l'œuvre littéraire, en leur permettant d'affiner leur regard autour du processus de lecture de ses contenus, ainsi que celui d'autres œuvres.

Mots-clés: sagas contemporaines, lecture intercode, texte virtuel, lecteur multimodal.

Formar a nuevos lectores juveniles para los docentes es un reto, implica trabajo arduo porque como lo sustentan algunos de nuestros teóricos, entre ellos, Petit (1995) y Larrosa (2007), a estos jóvenes nos les agrada leer, ya que carecen de una base lectora que debió ser impartida y promovida desde el hogar y la escuela. Pero a pesar de ello, la misma Petit (1995) dice: “La juventud simboliza este mundo nuevo que no dominamos, cuyos contornos no conocemos bien” (p. 15).

Sin embargo, a pesar de lo que expone la precitada autora, en relación a que los jóvenes representan un mundo que no conocemos y mucho menos dominamos bien, como el del conocimiento de la era digital y su entorno, suele ocurrir que por diversas situaciones a este joven que viene siendo a la vez estudiante, en la mayoría de las ocasiones, como ya se comentaba, no le gusta abordar la lectura del texto escrito, tan necesaria en estos tiempos inciertos para complementar sus vivencias y experiencias.

Algunas de las principales razones por las que los estudiantes probablemente no leen, aparte de carecer de un basamento lector, son: el joven en el aula lee lo que le propone el docente, lo que contemplan los programas de básica y media, lee por obligación, lee para elaborar tareas y asignaciones y en la mayoría de los casos, si logra leer algo, sea en formato impreso y digital, no literario o literario, su lectura es realizada de manera fragmentaria, lo cual no le ofrece a él y al resto de los que comparten con él una visión totalizadora y sustancial del contenido textual, sino más bien pobre y escasa del mismo.

Si el docente quisiera llevar al estudiante a una lectura literaria, más profunda, que implica que el lector debe ser más competente, perspicaz y acucioso para conectarse y apropiarse de la trama del texto desde su experiencia y experticia lectora, el problema según Larrosa (2007)...es aún más difícil, porque de acuerdo a este autor mencionado, el joven no puede establecer las relaciones de los ejes nucleares o temáticos de la obra literaria y por tanto, el docente deberá buscar vías

lectoras de nivelación y nutrirse de las propuestas y reformas pedagógicas que permitan llevar al joven estudiante a una lectura propicia y sobre todo reflexiva.

De allí que, podría decirse que si las constantes reformas realizadas a los planes y programas de estudio desde 1995 hasta la presente fecha, para la básica, la media y diversificada no se plantean un paradigma diferente, dentro de ellos, para las asignaturas, tanto de básica como de media, que potencie un modelo didáctico que acerque a los estudiantes a la lectura competente, a la obra literaria y a la saga y otros textos virtuales e impresos, estos les será difícil desarrollar habilidades que le permitan establecer una lectura intercódigo y multimodal que exponga sus miradas entorno a su contexto y al mundo que los rodea. Por tanto, es necesario seleccionar no solo el modelo didáctico, sino las lecturas y las prácticas intercódigos, que han de llevar a los jóvenes estudiantes a la comprensión, apropiación y reflexión del texto literario.

Por tanto, esa comprensión y apropiación lleva a los estudiantes a hacer sus lecturas desde vías lectoras, que no es otra cosa que caminos lectores casados con los constructos que ofrecen, en resumen: reformas curriculares, programas, planes y todos aquellos elementos con los que cuentan los docentes de aula para producir un acercamiento eficaz al hecho literario.

A propósito de lo mencionado una probable vía lectora o camino lector para lograr y fusionar la lectura intercódigo y multimodal, parte del planteamiento de Rosenblat (2002) que considera la literatura como una actividad exploratoria, de aventura e inclusive lúdica. También están los planteamientos de Larrosa (2007), Barrera Linares (2010) y Camilloni (2007), que exponen que esa literatura de aventura se enriquece cuando el estudiante puede entablar un dialogo con otros códigos, entre ellos: cine, pintura, escultura, teatro, internet, facebook, WhatsApp...y a partir de allí puede abordarla de distintos modos, relacionando imágenes y otros detalles de interés con textos escritos.

Para fines de establecer las lecturas de la praxis intercódigo y multimodal se seleccionaron aquellos textos que según Propp (1998) se conocen como sagas, que

son leyendas y grandes hechos míticos acontecidos en la historia de diversos países. Esas sagas tradicionalmente se han recopilado en Europa, América y hasta en Latinoamérica. Un ejemplo, entre muchas, es la *Saga Artúrica* que cuenta la historia del *Rey Arturo* y sus caballeros de la mesa redonda. Sin embargo, el término en la actualidad sigue siendo el mismo, pero se ha remozado y ahora se llaman Sagas Contemporáneas porque ahora los textos vienen con otras novedades: diseños virtuales, gráficos, artísticos e inclusive incorporan soporte cinematográfico. También vienen en formato de audios y cuentan con blogs en Facebook y hasta fotos e imágenes en otras redes sociales, como Instagram.

Algunas de estas Sagas son trilogías, como *El señor de los anillos*, *Eragón o la era del dragón*, *Milenium* y *La Saga de los Confines*; pentalogías, como *Crepúsculo* o heptalogías, como *Harry Potter* y *Crónicas de Narnia*. Estas lecturas y otras que han ido surgiendo en los últimos años son las que captan la atención y atrapan a los estudiantes de básica y media. También a los de diversificada. Las leen por placer, sin imposiciones y esto hace que la visión lectora despierte en él, transite con pasión y a la vez con voracidad las páginas de estos libros y se acerque a las cartografías de red que le sirven de soporte, sean plásticas, visuales, cinematográficas o digitales.

En líneas generales, que el estudiante se enfrente a estas lecturas que podrían catalogarse como fantásticas implica que su visión lectora cambie por completo, ya que debe decodificarlas desde la imagen y desde la palabra escrita. Es por ello, tomando como referente a Jauss (1976), se requiere de una vía lectora o camino que desde el horizonte de expectativas internas que se traza este estudiante como lector pueda lograr la lectura intercódigo y multimodal, relacionando la información que recibe, contrastándola y reflexionando de manera crítica sobre ella, para así compartir su visión de la obra literaria. Una visión que como lo expresa Vargas Llosa (2012) está supeditada a esa cultura muy contemporánea, donde la era tecnológica ha convertido nuestro contexto en un espectáculo y donde quien lee pasea sus sentidos por diversos ámbitos que van del

libro impreso o digital a cualquier plataforma de red que lo sustente y que apoye la historia que contienen sus páginas y que va desde la radio hasta el mismo Telegram.

Lo verdaderamente importante en esta dialéctica lectora es el dialogo que desde la perspectiva de D' Zubiria (2007) significa abrir diversos espacios de conversación e interpretación de la realidad, que en el caso del estudiante consiste en comunicarse con la obra literaria, el autor, el código escritural que la compone y los que la proyectan, para concretar su mirada de la Saga Contemporánea que haya escogido leer y brindarnos su apreciación. Más aun, Barrera Linares (2010) y Fraca de Barrera (2000) hablarían de un novel lector que lee de diferentes modos, aplicando funciones lectoras, auditivas, escriturales..., haciendo uso de todas las redes sociales y poniendo en juego todos sus sentidos.

Ahora bien, la vía lectora que mencionábamos unas líneas arriba, por una parte requiere de un quehacer pedagógico que como proponía Freire (1997), considere al docente como un sujeto autónomo, que en su aula sea capaz de orientar desde el manejo del lenguaje no convencional al estudiante hacia lecturas literarias llamativas, hacia el proceso de complementarlas con la lectura de otros códigos y con el uso de herramientas tecnológicas que le permitan el acceso a su contenido y a las distintas perspectivas que puede extraer de ellas como lector audaz y a la vez sagaz.

Pero, por otra parte, también necesita de un lector que asuma todos los insumos generados por la orientación del docente al leer una obra literaria, no solo poniendo en práctica su intelecto, sino sus experiencias y emociones al disfrutar de la obra literaria. En tal sentido, Colomer (2002) argumenta al respecto, que una lectura de los niños de la básica y de los jóvenes de la media es aquella que pone de relieve su sensibilidad e inclusive su ser íntimo al leer el libro, sea este narrativo, poético o dramático.

Es de esta manera como el estudiante guiado por la orientación del docente explora, vivencia e inclusive juega a través de las vías que acercan al texto literario.

Caminos estos que le permiten compartir con otros su experiencia lectora y las reflexiones en torno a ella y sobre todo de acercarse a otras que le permitan ya sea, crear o recrear sus visiones de mundo recrear o crear otras. Partir de este quehacer pedagógico integrador y dialógico es como lo fundamenta Rosenblat (2002), quien lo interpreta y siente como una experiencia vital para el que lee una obra literaria pues, en sus páginas no solo reconoce una historia, autor, tipo de obra, núcleos temáticos..., sino que busca caminos para encontrarse con ella y expresar al respecto, sus opiniones, críticas e inquietudes sobre el texto leído.

Así que en las sagas contemporáneas la lectura intercódigo y multimodal crea una percepción que fusiona discursivamente imagen y signo escrito en la mente del estudiante. Una percepción, que para Trejo (2006) se desarrolla en tiempo virtual, que le permite apropiarse de una visión de mundo que está constantemente construyéndose y redimensionándose de acuerdo al desarrollo de los caminos y vías lectoras que no siempre son las mismas, pues todos sus aspectos se modifican de un libro o texto literario, a otro.

En otras palabras, se lee el mundo a partir de distintos ángulos, aristas y diversos espacios de forma rápida. Por consiguiente, de todos estos elementos que se ponen en práctica en los contextos escolares, debe servirse el docente, para acompañar al estudiante en su acercamiento a la obra literaria, al hecho literario y a la literatura. Inclusive, él puede permitirse trasladar al estudiante a través de las vías lectoras, a las cuales hemos hecho referencia desde la mirada de Jauss (1976).

Con las sagas contemporáneas el docente puede negociar con el estudiante que lecturas hacer durante un curso y de esa manera, podría establecer un canon lector donde intercale las sagas que atrapan a los estudiantes por su discurso fluido y temática atrayente y obras de la literatura universal de autores como *Homero, Cervantes, Horacio Quiroga, Meneses, Borges, Juarroz, María Calcaño, Eduardo Liendo y otros tantos...* Habría que acotar, que un estudiante que se maneja con la lectura intercódigo y multimodal, no lo hace igual que uno que lee de manera

tradicional, sin usar redes sociales ni soportes tecnológicos, ya que el primero lee en dos campos el sensorial y escritural y el segundo lee el campo escritural.

Por otra parte, el primero interpreta y reflexiona sobre la experiencia sensorial y escritural y el segundo sobre la escritural. Ahora bien, un ejemplo de lo anterior es que el estudiante al aplicar la lectura intercódigo y multimodal lee escuchando música, viendo televisión, en la computadora con el libro virtual y también con el libro impreso y todo ello lo realiza sin dejar de atender al centro de la actividad, que en este caso es la lectura para reflexionar. Además, a pesar de realizar todas las actividades mencionadas sus reflexiones sobre el contenido de una obra literaria siempre serán interesantes y profundas.

En cambio, el que se centra en el texto escrito nada más, solo podrá referirse a ese texto, sus reflexiones, aunque sean consistentes e interesantes adolecerán de algunos aspectos importantes en el contexto literario y no habrá tenido la oportunidad de estar en contacto con el amplio marco de actividades multimodales, que probablemente podrían haber nutrido su crítica literaria de lo leído.

Se impone pues una ciberliteratura que, en otras palabras, es aquella que se encuentra en cualquiera de las cartografías de red desde el radio hasta internet y las distintas webs que se encuentran en ella y las Sagas contemporáneas juveniles han tenido un papel importante en ello, porque como obras literarias se ven complementadas por otros códigos. Es decir que, este enfrentarse a la lectura de las Sagas y los soportes tecnológicos que las sustentan, lo perfilan como un internauta que navega por la red de manera competente y por ello, podemos decir que desde ese momento se inicia como receptor de una nueva era lectora en la que el texto impreso es importante, pero también lo es el texto digital que a través de la red le permite acercarse a las e-literaturas o literaturas de la red contentivas de diversos hipervínculos, emoticones y otros recurso no menos importantes para su comprensión.

Esta práctica lectora de los estudiantes internautas es un hecho y al serlo los va encaminando desde las vías lectoras a la literatura como fuente de placer

estético y de ciudadanía. A partir de allí, comienza la labor del docente para atraer a los estudiantes a la literatura tradicional y a la virtual. Las redes sociales, las e-literaturas y el e- libro o el que también se presenta a través de una plataforma como la televisiva o cinematográfica, al igual que el libro impreso llegó para quedarse como lo sustenta Barrera Linares (2010), y como llegó con ese fin, hay que aprovechar el campo que ofrece y que nutre el proceso lector de los estudiantes en las escuelas, liceos, institutos y universidades.

Entre las principales ventajas de Internet en relación al tema desarrollado se cuenta con: la fortificación del proceso lector por medio de las vías lectoras, al acercar al estudiante a la lectura de la obra literaria, al orientarlo en su transición como lector de literatura tradicional que privilegia el libro impreso a una e-literatura, que privilegia el e-libro. Es decir, que de una literatura para lectores de un canon literario tradicional migra como lector acucioso y preparado una literatura pública, colectiva, como la digital. Todo lo anterior se convierte para el estudiante en un explorar y vivenciar mediante las vías lectoras que lo ayudan a elegir con la orientación del docente que quiere leer y que no, la lectura intercódigo y multimodal que lo lleva por páginas y blogs tanto informativos como literarios e inclusive, a otros textos literarios impresos y virtuales que no sean solo las Sagas contemporáneas juveniles.

Más interesante aún es que en Internet el estudiante puede dialogar sobre el texto artístico literario leído con su docente (si también navega en la red), con otros compañeros, con otros cibernautas de la red, con el mismo escritor y todo el que quiera participar por la red. Lo cual no sucede en la lectura individual del texto literario, que se hace en solitario y que se comparte exclusivamente en el aula de clase con docentes y otros compañeros, salvo que se haga algún evento donde se puedan compartir las visiones del texto leído. Por ende, los estudiantes son partícipes de la obra literaria para vivirla, obtener experiencia de ella, saber porque es literaria y también para entenderla como parte de un gran proceso comunicativo, donde se incorporan prácticas y rutas exploratorias diversas.

En relación a lo antes dicho se presenta un gráfico que da cuenta de lo que es una vía lectora, camino lector o ruta lectora para abordar un texto literario o libro. Un libro no siempre va a ser trabajado bajo una sola mirada de vías lectoras. Estas cambian y se modifican, porque los libros también lo hacen. A continuación ver gráfico N° 01.



Gráfico N° 1
Ruta Lectora –Vía Lectora

La visión del gráfico anterior complementa en parte, lo que se ha sostenido hasta los momentos. Acercar al estudiante a la obra literaria necesita una didáctica, llámese, camino, vía, ruta o sendero que desde el diálogo como fundamento de una pedagogía (D' Zubiría, 2007), pueda estimular los niveles pensantes, práticos y emotivos con los que el alumno se aproxima al hecho literario desde la obra literaria.

Lo importante de Internet como recurso didáctico es que como lo señala (Barrera Linares, 2010), confronta en la actualidad dos mundos posibles en los que circulan hoy las obras literarias, el espacio clásico y convencional del libro impreso y el espacio virtual. Por tal razón, la praxis lectora en la escuela necesita cambiar, porque hacen falta otros ámbitos que incorporen, a partir del accionar social, nuevas miradas lectoras de estudiantes lectores sagaces que puedan transitar entre el libro impreso y el digital. En todo esto, hay algo que llama la atención y que no puede dejar de considerarse y es el proceso transformador que en la enseñanza de la literatura están liderando las sagas contemporáneas juveniles y el texto virtual.

Ese proceso transformador es orientado por el docente, quien intenta que el estudiante con esas lecturas ame la literatura, se ilusione con ella, pero por otra parte, con ella, pueda crear una realidad más habitable; más humana. Como lo fundamenta Morín (1999), podría señalarse que la literatura debe ser socialmente transformadora del hombre y con esa visión renovadora el docente se enfrenta día a día a que el estudiante que aprende continúe su proceso para llegar a ser un sujeto con valores ciudadanos y espirituales, que al final debería resultar en la construcción de una mejor sociedad y un mejor planeta.

Se concreta entonces, que el docente que enseña literatura está abocado a la tarea de que el hecho literario desde la obra literaria coadyuve a la formación de un mejor ciudadano que desde el ser, hacer y convivir pueda respetarse a sí mismo y a otros, mejorar su entorno educativo, comunidad, localidad, país y a otro nivel el mundo que habita.

Unas consideraciones finales sobre las sagas juveniles contemporáneas son las siguientes:

- Las Sagas estimulan en los estudiantes la lectura exploratoria, que los entusiasma, los atrapa y los acerca al texto literario con espíritu aventurero. Lo cual les permite recrear, rehacer, repensar la trama que desarrollan y así generar sus visiones sobre lo leído.

- Otra consideración relevante es que la lectura intercódigo y multimodal desde la vía lectora permite que el estudiante reflexione sobre los núcleos temáticos de las mismas en profundidad. Y lo interesante está en que al profundizar en los ejes temáticos de estas obras literarias, el estudiante se encuentra con diversas realidades reelaboradas y repensadas por los escritores de estas sagas.

- Por ejemplo, partiendo de la consideración anterior, *Harry Potter*, trata el tema del niño huérfano que es capaz de crear su propio mundo desde el imaginario colectivo contenido en su mente, *El señor de los anillos*, toca el tema de la ambición y poder humano, representado en la figura el anillo, del cual ninguno de los personajes se puede deshacer, ni siquiera el mismo portador: *Frodo Bolson*, quien logra finalmente hacerlo, a costa de perder una de sus extremidades (un dedo de la mano), *Crepúsculo*, toca el tema de la imprimación de las especies, que consiste en como un vampiro como *Edward Cullen*, puede enamorarse y sostener relaciones con una humana como *Bella Swan*.

En otras palabras, ambos logran la unión perfecta perteneciendo a especies distinta y esa unión los lleva a tener una hija: *Renesme Cullen*, mitad vampiro, mitad humana, *La saga de los confines* que nos presenta una alegoría que simboliza la Conquista del territorio americano, por parte de los europeos, donde las tierra fértiles representan para esta escritora las tierras fértiles, las tierras antiguas, representan al continente europeo y el *Yentru* viene siendo el océano atlántico que separa estos dos continentes...De esta forma, se podría continuar presentando diversas sagas y al entrar en profundidad en la lectura de las ideas nucleares que ellas contienen, el estudiante se encontraría con múltiples representaciones de una realidad sobre la cual construir sus juicios de valor, aun cuando las percepciones lectores difieran o sean variables de un lector a otro.

- Una última consideración tiene que ver con las reflexiones sobre los temas diversos que promueven las sagas y que se manifiestan como elementos catalíticos que el docente puede explotar y utilizar para hacer que el estudiante pueda compare el texto virtual, digital y con soporte tecnológico, con obras e historias impresas de

la literatura clásica, universal o europea, latinoamericana y regional. Por tanto, como lo sostiene Hall (1998), el acercamiento a ambos textos permite que el estudiante cate las diferentes texturas de las páginas literarias abordadas.

En síntesis: La praxis literaria ha sido rechazada por los estudiantes por diversas razones: bien porque realiza una lectura impositiva, porque el programa le indica que leer o bien porque debe realizar una asignación. Sin embargo, como docentes orientadores, la práctica literaria en espacios escolares cobra un valor fundamental desde las sagas contemporáneas juveniles, su lectura intercódigo y multimodal, crea no solo la aparición de múltiples y nuevos lectores que son multisensoriales, porque todos sus sentidos están alertas sea la lectura con un texto virtual o impreso, a fin de captar todos los elementos necesarios para su comprensión y futura reflexión. Esta reflexión es la que le permitirá construir un significado, vivo, flexible, enriquecedor y dinámico desde las páginas del libro leído.

Las Sagas y en especial las contemporáneas juveniles son los textos que abren la puerta hacia la obra literaria a estudiantes lectores que no se sienten atraídos hacia este tipo de texto y es porque en principio sus temas míticos y legendarios se acercan a las realidades de quien las lee, en segundo lugar porque sus presentaciones son atractivas y se hacen a través de las distintas redes sociales, de códigos, como la pintura, audio libros, páginas web e inclusive formatos cinematográficos, hoy en día podemos hablar de las plataformas como Netflix , en tercer lugar, porque leer una saga le permite al estudiante mantener todos sus sentidos alertas a la hora de establecer la esencia del texto para poder emitir sus juicios sobre ella y en cuarto y último lugar, porque las sagas como textos que se surgen en el contexto de todas las cartografías de red, tienden un puente entre el texto virtual y el impreso. Lo que permite que el lector se maneje en dos panoramas: el de la cultura letrada y el de la ciber cultura.

Las vías lectoras son caminos que desde las expectativas del lector le permiten hacer las lecturas intercódigos y multimodales no solo de las sagas, como es nuestro caso sino de todo texto sea literario o no. Lo importante del camino lector

es que desde sus elementos apunta a la exploración y vivencia del texto y a que afloren las experiencias, juicios y reflexiones con mayor propiedad. La ruta lectora es transformadora y todas siempre serán diferentes porque las obras y sus realidades son distintas. Cada dialogo del estudiante con una saga o con un texto literario sea virtual o impreso da como resultado un mundo diferente. Un mundo que como docentes orientadores y también lectores hay que llevar a los estudiantes para que estos puedan amar la literatura, el texto literario y la literatura.

Con las vías o caminos lectores, la lectura fragmentaria del estudiante en sus inicios le otorga con el uso de las sagas, a este, una libertad lectora jamás vivida, que lo pasea desde la literatura hacia las e-literaturas y por el libro impreso y digital.

La multimodalidad desde las sagas contemporáneas abre diversos caminos y mundos por explorar a los estudiantes que se inician en el campo de la lectura literaria y a los nuevo les permite avanzar en la construcción de su visión de mundo, de allí que siempre el docente debe desde las vías lectoras estimular el dialogo siempre enriquecedor que generan las páginas de los libros y los múltiples autores y creadores del discurso literario.

REFERENCIAS

- Barrera Linares, L. (2010). *Habla pública, Internet y otros enredos literarios*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Camilloni, A. (2007). *Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Colomer, T (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- D' Zubiría, J (2007). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Fraca de Barrera, L (2000). *La escritura como elemento de medición en el ser humano*. Revista Candidus. Año 1. No.11. Septiembre/Octubre.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Hall, E (1998). *La dimensión oscura del espacio*. (Mimeo). Caracas: Escuela de Arquitectura de la U.C.V.

Jauss, K (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Larrosa, J (2007). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre la Literatura y formación*. México: FCE.

Morín, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Cátedra Unesco.

Petit, M (1995). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México. F.C.E.

Propp, W (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Rosenblat, L (2002). *La literatura como exploración*. México: F.C.E.

Vargas Llosa, M (2012): *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Trejo, R (2006). *Viviendo en El Aleph: La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona-España: Gedisa.



La Cohorte 2019-II del Programa de Maestría en Educación mención Orientación de la UPEL- IPC, Unidad Curricular Orientación Vocacional y Profesional, invitó al encuentro ¿Aprender o emprender? Decisiones de hoy para el futuro. Su propósito fue “Reflexionar sobre la elección de la carrera de vida de cara a los nuevos tiempos y expectativas”. En este se pretendió un llamado a la reflexión y enfocado al aprendizaje de aspectos tan importantes como: La vocación, la carrera de vida, el emprendimiento, la toma de decisiones. Todo esto confluye en la búsqueda del éxito en la vida de una persona. Todos lo buscamos ¿verdad? “No solo eso, a la par queremos la plenitud y el goce en lo que se hace”.

PROGRAMA

Conociendo a

CARMEN ALICIA RAMIREZ

Egresada de la Universidad Central de Venezuela.
Mención: Orientación Educativa.

- *Especialista en el Área de Motivación de la Conducta.
- *Dinamizador de procesos familiares (Escuela para Padres).
- *Planificador y Orientador de Jornadas en Prevención de Drogas y Educación sexual y reproductiva.
- *Diseño de talleres para el Crecimiento y Desarrollo Personal dirigido a niños y adolescentes.
- Herrajes de técnicas metodológicas en forma clara para la sensibilización del Trabajo en Equipo.
- Entrenamiento en sistemas de intervención terapéutica profesional en Crecimiento y Psicoterapia de Parejas.



CONOCIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO EN LOS PROCESOS DE INGRESO UNIVERSITARIO Y LAS ORIENTACIONES DE ESTUDIO A NIVEL NACIONAL.

DISEÑO Y EJECUCIÓN TALLERES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ADOLESCENTES.

Conociendo a

JACMAR GUZMÁN

PSICÓLOGA EGRESADA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

- *FORMACIÓN EN DINÁMICA DE GRUPOS TERAPIA INDIVIDUAL Y GRUPAL
- *ASESORAMIENTO A ATLETAS A NIVEL INDIVIDUAL Y EQUIPOS
- ASESORÍA EN LA CREACIÓN DE TU MARCA PERSONAL.



EL PROCESO DE ELECCIÓN DE CARRERA U OFICIO NO ES SENCILLO. HICIERON UN PROCESO DE TOMA DE DECISIONES COMPLETO QUE NOS LLEVA A CUESTIONARNOS HASTA QUIÉNES SOMOS, POR LO QUE LOS INVITO DESDE UN PROCESO MUY INTROSPECTIVO A REVISARLOS Y COMENZAR A CREAR LO QUE ES NUESTRA MARCA PERSONAL.

Conociendo a

MARÍA GUADALUPE GODOY MANRIQUE

Felicemente Jubilada más de 35 años preparando Psuicólogas, docentes en el área de Educación Inicial fase maternal y Preescolar a nivel Universitario y trabajando con Familias.

- *Magister en Educación Especial y Rehabilitación Integral.
- *Conferencista/ Speaker Internacional Certificada por Big Conference
- *Psuicóloga de Venezuela desde hace 35 años.
- *Estudios en Educación Especial y Rehabilitación Integral.
- *Creadora de Maternidad Efectiva
- *Tutora de Tesis de maestría en Educación Inicial ULAC
- *Facilitadora de nacimiento/ Doula, Venezuela.
- *Facilitadora y Capacitadora de Prevención de Discapacidades en el Embarazo de Prenatal Fundación de Wall de Holanda



@MATERNIDADEFFECTIVA

“LO QUE NO DECIDES TU, LA VIDA LO DECIDE POR TI”.

INSTRUCTORA CERTIFICADA CMH DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE MASAJE INFANTIL.

SUPERVISORA Y COORDINADORA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA EN EL ÁREA INFANTIL, PRENATAL, CENTRO DE MASAJE RELACIONADO Y CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

LABOR DE VOLUNTARIADO: PAYSAN DE HOSPITAL DE YASHI KARATEKA KARATE DO ESTILO SHOTOKAN CON ENTRENAMIENTO.

Conociendo a

ERINSON DE JESUS BUSTAMANTE

Voluntariada responsable en Caracas.

- *Psicóloga egresada de la UCV Mención Clínica Dinámica.
- *Embajadora de la Coexistencia.
- *Coordinador de la Escuela de Animadores de Pastoral Universitaria en Venezuela.
- *Clases en Psicodrama y Logoterapia.
- *Diplomada en Desarrollo, Apoyo y Parentalidad Positiva.



“Todo está conectado, tenemos esa mirada abierta, dispuesta y atenta entonces vamos a poder superar nuestros apúros, uniendo, integrando y armonizando todo eso que de manera aislada, está relacionado, en medio de un país y de realidades fracturadas como las actuales”.

Experiencia en el Trabajo con niños, niñas y adolescentes y familias en el Programa de Orientación y Fortalecimiento Familiar de EMBDAMA.

Voluntario en Proyecto Dynamis y Espacio Anna Frank.

Conociendo a

ESKEIVER ROBLES

EMPRENDEDOR, ENTUSIASTA POR LOS IDIOMAS

EMBAJADOR DE DOLINGO CHABLES

EMBAJADOR DE GLOBAL SHAFER Y TUTOR DE ESPAÑOL CO-FUNDADOR DE "LÍDERES DE VENEZUELA"



ESKEIVER, ROBLES.

TU ERES EL CAPITÁN DE TU BARCO Y NUNCA PUEDES PERMITIR QUE NADIE TE DESALIENTE EN TORNO A TUS OBJETIVOS, METAS Y ASPIRACIONES

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Dayra Esther Iriarte Pérez. <https://orcid.org/0000-0002-6744-7494>. Trabajadora social y especialista en Gestión Gerencial de la Universidad de Cartagena; magister en Educación con mención en Currículum e Innovaciones Didácticas de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales - ARCIS de Chile. Docente de básica secundaria y media de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo, en el Municipio de María la Baja, en el Departamento de Bolívar.

Dulce M. Santamaría. <http://orcid.org/0000-0003-3424-2940>. Profesora graduada en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Literatura y Lengua Castellana. En el mismo Instituto, ahora Pedagógico de Caracas, núcleo de la UPEL ha obtenido los títulos de Magister en Literatura Latinoamericana, Doctora en Pedagogía del Discurso y Postdoctora en Educación Ambiente y Sociedad. Actualmente se desempeña como jefa del Departamento de Castellano, Literatura y Latín y ha dictado los cursos de pregrado de Lengua Española, Expresión Oral y Escrita, Literatura Española I y II y Visiones, de postgrado de Seminario de Ensayo de Literatura Latinoamericana y de Postdoctorado en Pedagogía del Discurso de Discurso Educativo. Ha sido tutor y jurado de tesis de Literatura Europea y Latinoamericana y especialización de Lectura y escritura del IPC y de la UCAB. También ha escrito artículos para las revistas LETRAS (IVILLAB), EDUCARE, DIDÁCTICA XXI (AMPLL) y GACETA PEDAGÓGICA.

Edith Alejandra Pérez Márquez. <https://orcid.org/0000-0001-5724-4354>. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Obtuvo la licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Se ha desempeñado como Psicóloga Educativa en educación primaria, preescolar y estancias infantiles. En la actualidad es Docente Investigador de la licenciatura en Psicología de la UAZ, donde realiza investigaciones sobre Creatividad y Educación Inclusiva. También es miembro del Cuerpo Académico Psicología, Creatividad y Educación. Ha publicado artículos sobre educación superior, creatividad, éxito escolar y calidad de vida.

Eliana Aguilera. <https://orcid.org/0000-0002-2924-2279>. Profesora de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas en el año 2008. Especialista en Lectura y Escritura, egresada en la misma Universidad, en el año 2014 y convalidada en la República Argentina como Licenciada en Educación Especial con Orientación a la Integración Escolar. Trabajó como Profesora de la Cátedra de Educación Especial en la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (2012- 2016). Actualmente ejerce como Maestra de Grado en el Instituto Antonio Provolo en Buenos Aires. Ha realizado estudios en Filosofía y Pedagogía de las Diferencias, UMET, Buenos Aires (2019) y en Infancia, Educación y Pedagogía FLACSO, Buenos Aires (2020).

Humberto Jaimes Quero. <https://orcid.org/0000-0001-6380-395X>. Comunicador Social. (UCV). Magíster en Historia de las Américas (UCAB). Diplomado en El Dircom y su rol en las organizaciones (CIAP-UCAB). Investigador del Centro de Investigación de la Comunicación (UCAB). Profesor de posgrado en Comunicación Social (UCAB) (Comunicación y Representaciones sociales). Docente en pregrado (Sociología de la Comunicación; Diversidad y Comunicación). Representante del CIC ante la Asociación por la Libertad de Expresión (APLEX). Miembro del Consejo Editorial de la Revista Temas de Comunicación del CIC. Colaborador de la revista *Comunicación* de Centro Gumilla. Fue reportero y Jefe de Redacción del Semanario Quinto Día. Reportero de investigación en *Exceso*, *El Universal*, *Últimas Noticias*. Articulista colaborador de *El Universal*, *El Estímulo* y otros medios. Desempeñó diversos cargos en la Gerencia de Asuntos Públicos de Petróleos de Venezuela (PDVSA): asesor de la gerencia de Planificación, asesor del Programa de Educación Petrolera y supervisor de Comunicaciones. (2003-2018). Ha sido ponente en foros y conversatorios.

Jolman Darío Assia Cuello. <https://orcid.org/0000-0002-8164-4187>. Labora en la Institución Educativa San José C.I.P. del municipio de Sincelejo-Sucre-Colombia. Docente en las áreas de Filosofía, Ciencias Sociales y Educación Religiosa, en los cursos de educación básica secundaria y media. Licenciado en Filosofía y Letras, de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá; Especialista en Tecnología Educativa de la Universidad Francisco de Paula Santander-Ocaña; Magíster en Didáctica de la Educación, de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá. Nacido en la ciudad de Corozal-Sucre-Colombia.

José Gregorio Viloría Asención. <https://orcid.org/0000-0001-9129-5876>. Profesor de Educación Física y Recreación, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Especialista en Educación Mención Planificación Educativa, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Master en Ciencias de la Educación Mención Investigación Docencia, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Certificado de Post-Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Trabajó como Docente-Investigador Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Nueva Esparta. Actualmente es Docente-Investigador Universidad de Margarita.

Lidis Hoyos Amaris. <https://orcid.org/0000-0001-9013-9396>. Licenciada en pedagogía reeducativa y magister en educación con énfasis en ciencias exactas de la universidad de Cartagena y doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental del Libertador de Venezuela. Con 22 años de experiencia como docente en los niveles de básica primaria de instituciones públicas del distrito de Cartagena (Bolívar). Actualmente se desempeña como docente del área de ciencias naturales, en donde también lidera proyectos sobre el medio ambiente.

Tulio J. Villorín S. <https://orcid.org/0000-0002-4088-386X>. Profesor de Química de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas. UPEL-IPC. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Química. UPEL-IPC. Estudiante del Doctorado en Educación Ambiental. Profesor tutor de investigaciones especializadas en pre y postgrado del programa de Química y el Programa de Maestría en Educación mención Enseñanza de la Química. Actualmente, Coordinador del programa de Maestría en Educación mención Enseñanza de la Química.

Yván, Villegas Díaz. <https://orcid.org/0000-0003-1958-108X>. Doctor en Administración de la Educación. Magister en Ciencias de La Educación. Licenciado en Física y Matemática. Especialista en Tecnología e Informática Educativa. Profesor en Educación Secundaria en Matemática. Diplomaturas en Gerencia de Operaciones, Administración y Recursos Humanos; Gestión Educativa y Problemas de Aprendizaje. Fue asesor del área de matemática IE “María Negrón Ugarte”. Actualmente es Subdirector IE “María Negrón Ugarte”.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: Las organizaciones de izquierda en Venezuela
y la discriminación étnico-racial

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

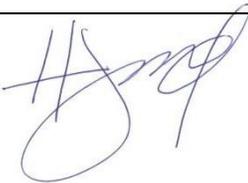
Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 2 días, del mes de agosto, del año 2021 en la ciudad Caracas

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Humberto José Jaimes Quero		C.I. 8.849.284

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6380-395X>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

**Título del trabajo: Educación en Pandemia desde la mirada Docente.
¿Desafío o Innovación?**

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.



Declaración Jurada de Autoría
Autorización para la publicación del artículo académico

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 2 días, del mes de agosto, del año 2021 en la ciudad de Caracas

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Eliana Alejandra Aguilera Pérez		18020682

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2924-2279>



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.



Declaración Jurada de Autoría
Autorización para la publicación del artículo académico

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 16 días, del mes de agosto, del año 2021 en la ciudad de Caracas

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Yván Villegas Díaz	 YVÁN VILLEGAS DÍAZ DNI N° 33672666	33672666

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1958-108X>



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: Pensamiento creativo para afrontar los retos académicos

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneró (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

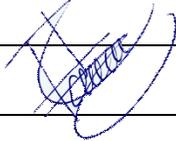
Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE

PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 24 días, del mes de mayo, del año 2021 en la ciudad Zacatecas, Zacatecas, México

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Edith Alejandra Pérez Márquez		PEME830704MZSRRD05

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5724-4354>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: La Enseñanza de las Ciencias Naturales basadas en Competencias

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

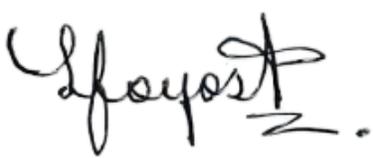
Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 2 días, del mes de agosto, del año 2021 en la ciudad de Caracas

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
LIDIS HOYOS AMARIS		45503704

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9013-9396>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: Análisis referencial sobre la percepción de educación
inclusiva para personas con discapacidad

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

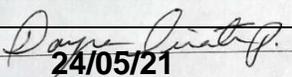
Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneró (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 24 días, del mes de mayo, del año 2021 en la ciudad de Cartagena

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Dayra Esther Iriarte Pérez	 24/05/21	45.761.356

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6744-7494>



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: Pedagogía Emocional o Emotividad Pedagógica. Ser Tutor e Investigación Colectiva. Relatos y vivencias

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exonero (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito

(permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 12 días, del mes de Julio, del año 2021 en la ciudad Caracas.

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
José Gregorio Viloría Asención		V- 4.678.897

 ID ORCID 0001-9129-5876

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

**Título del trabajo: Perfil de Estilos de Pensamiento como eje
estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química**

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como

autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 19 días, del mes de agosto, del año 2021 en la ciudad de Caracas.

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Tulio. J. Villorín. S.		V-19391815

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4088-386X>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO
EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: HACIA UNA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

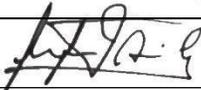
Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exoneramos (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 06 días, del mes de septiembre, del año 2021 en la ciudad Corozal.

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	Firma(s)	Número de documento de identificación
Jolman Darío Assia Cuello		92553035

 ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8164-4187>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO
ACADÉMICO EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: La saga contemporánea: "Apreciación desde la lectura ínter código y multimodal"

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exonero (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos) autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunice en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los 11 días, del mes de febrero, del año 2021 en la ciudad Caracas.

**Nombres y Apellidos
del (de los) autor(res)**

Dulce Santamaría

Firma(s)



**Número de documento
de identificación**

CI: 6094291



ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3424.2940>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR VENEZUELA



- Rector: Raúl López lopezsayago@gmail.com
- Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez dorisperezbarreto@gmail.com
- Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González- moraimaestevesg@gmail.com
- Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno- mcenteno@upel.edu.ve
- Secretaria: Nilva Liuval Moreno- ltovar@upel.edu.ve

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS-VENEZUELA CUERPO DIRECTIVO



- Director: Juan Acosta- jacostabool@gmail.com
- Subdirectora de Docencia: Caritza León- caritzal@gmail.com
- Subdirectora de Investigación y Postgrado: Zulay Pérez Salcedo zulayperezsalcedo@gmail.com
- Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario- humbergr@gmail.com
- Secretaria: Sol Ángel Martínez- solmartinezp@hotmail.com

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

- Arismar Marcano- arismarcano@gmail.com

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista- mariubautista@gmail.com

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Mariela Alejo mariela.alejo@gmail.com

COEDITORA Y COORDINADORA  Belkis Osorio Acosta
belkys.osorio@gmail.com

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL  Xiomara Rojas
xiomararojasipc08@hotmail.com

CONSEJO EDITORIAL

-  María Eugenia Bautista mariubautista@gmail.com
-  Josefina Palacios josefinapalaciossalazar@gmail.com
-  Mayda La Fe maydalafe@gmail.com
-  Haymara Harrington haymara2000@gmail.com

COMITÉ CIENTÍFICO/ACADÉMICO *Integrantes Nacionales*

- Damelys Cedeño damycedeno@gmail.com
- Fanny Cianci profecianci@gmail.com
-  José A Moncada S jmoncada22771@gmail.com
- Mariela Díaz Fernández fmariela152@gmail.com
-  Roraima Mora rjmg2010@gmail.com
- Sergio Alejandro Arias Lara alsaal@yahoo.es
- Sol Martínez solmariamartinez@yahoo.com
-  Yadira Gudiño yadiragudino2@hotmail.com
-  Ysbelia Sánchez García ysg.unet@gmail.com
- Wilfredo Sequera Wsequerat@gmail.com

Integrantes Internacional

-  Adriana Pérez de Ramírez aderamirez@uninorte.edu.co
-  Carlos Mayora carlos.mayora@correounivalle.edu.com
- Carolina Leal clv590@hotmail.com
- Clemencia C Henao lanenaclemencia@hotmail.com
- Diana Flores Noya diana.flores@uda.cl
-  Gerardo Lara laragerardo@gmail.com
- Jennyfer Catalina Hernández catalinadiaz44@hotmail.com
- Jenny González jenny66m@gmail.com
-  José Argenis Rodríguez josear.rodriguez@unir.net
- Lisa Marcela Mata A lmataa@eafit.edu.co
-  María Y Pastrán Ch ypastran@uninorte.edu.co
-  Mohammed El Homrani mohammed@ugr.es

- Nathalie Josmar Parra nathaliejparra@gmail.com
-  Ríchar J Sosa sosacademicus@gmail.com
- Simón Eduardo Ruiz Hernández sruiz@sfs.uni-tuebingen.de
-  Yanett Molina yanette.molina@unir.net

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta

-  Mirna Quintero mirquint@gmail.com

Traductores

-  Evelio Salcedo eveliosalcedo4@gmail.com
-  Mirna Quintero mirquint@gmail.com

Diagramadora

-  Belkis Osorio Acosta belkys.osorio@gmail.com

Correctores de texto

-  Josefina Palacios josefinapalaciossalazar@gmail.com
-  Magaly Salazar Sanabria fuegosysietes@gmail.com
-  Ríchar J Sosa sosacademicus@gmail.com

PRESENTACIÓN.....	21
ARTÍCULOS	
Humberto Jaimes Quero. Las organizaciones de izquierda en Venezuela y la discriminación étnico-racial. <i>Leftist organizations in Venezuela and ethnic-racial discrimination. Les organisations de gauche au Venezuela et la discrimination ethnique et raciale.</i>	25
Eliana Aguilera. Educar en Pandemia desde la mirada Docente. <i>¿Desafío o Innovación? Educate in Pandemic from the Teaching point of view. Challenge or Innovation? Éduquer en pandémie du point de vue de l'enseignement. ¿Défío u innovation?</i>	43
Yván Villegas Díaz. Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la memoria. <i>Cognitive skills in memory development. Compétences cognitives dans le développement de la mémoire.</i>	61
INVESTIGACIONES	
Edith Alejandra Pérez Márquez. Pensamiento creativo para afrontar los retos académicos <i>Creative thinking to tackle academic challenges. Une pensée créative pour relever les défis académiques.</i>	88
Lidis Hoyos. La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias. <i>Competency-based teaching of natural sciences. Enseignement par compétences des sciences naturelles.</i>	107
Dayra Esther Iriarte Pérez. Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad. <i>Referential analysis on the perception of inclusive education for people with disabilities. Analyse référentielle sur la perception de l'éducation inclusive des personnes handicapées.</i>	120
José G. Viloria Asención. Pedagogía Emocional o Emotividad Pedagógica. Ser Tutor e Investigación Colectiva. Relatos y vivencias. <i>Emotional Pedagogy or Pedagogical Emotivity. Being a Tutor and Collective Research. Stories and experiences. Pedagogia Emocional ou Emotividade Pedagógica. Tutor e Pesquisa Coletiva. Histórias e experiências.</i>	139
Tulio J. Villorín S. Perfil de Estilos de Pensamiento como eje estructurante de una propuesta didáctica innovadora en Química. <i>Profile of styles of thought as the structuring axis of an innovative didactic proposal in chemistry. Profil des styles de pensée comme axe structurant d'une proposition didactique innovante en chimie.</i>	153
Jolman Darío Assia Cuello. Estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes desde la investigación intervención. <i>Didactic strategies to strengthen citizenship skills in students from the intervention research. Stratégies didactiques pour renforcer les compétences citoyennes des élèves de la recherche interventionnelle.</i>	176
ENSAYO	
Dulce M. Santamaría. La Saga Contemporánea: Apreciación desde la lectura intercódigo y multimodal. <i>The Contemporary Saga: Appreciation from multimodal and intercode reading. La Saga Contemporaine: Appréciation de la lecture intercode et multimodale.</i>	197
EVENTO	
¿Aprender o emprender? Decisiones de hoy para el futuro. Programa de Maestría en Educación mención Orientación de la UPEL- IPC. Unidad Curricular Orientación Vocacional y Profesional. Cohorte 2019-II. Octubre 07 2021.....	212
CURRÍCULO DE LOS AUTORES	214
DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA	217
Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico	237