



Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista Scientific

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

redalyc.org UJAE



latindex  
catálogo


Indizada en:

REDALYC; LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0);  
CLASE; DOAJ; OAJI; DIALNET; REDIB; REVENCYT;  
ROAD; BASE; EZB Electronic Journals Library;  
INFOBILA; MIAR; Sherpa/Romeo; Actualidad  
Iberoamericana; SERIUNAM; REBIUM; Crossref;  
OpenAIRE; PKP Index; OCLC WorldCat; LatinREV;  
AVED&EAD; Google Académico

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)

**Volumen 5, Nº 15**

Febrero-Abril 2020  
Venezuela (Internacional)  
Número de Expediente: 295-14548  
RIF: J-40825443-3  
Depósito Legal: pp. BA2016000002  
ISSN: 2542-2987  
ISNI: 0000 0004 6045 0361  
Licencia Safe Creative: 1910072127286

 [www.scientific.com.ve](http://www.scientific.com.ve)

 [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)



**DOAJ**  
DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

**REDIB**  
Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

**Dialnet** **OAJI**  
.net

**Open Academic  
Journals Index**



**PROHIBIDA SU VENTA**



Open Access

**Revista Scientific**  
**Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa**  
Volumen 5, N.º 15 / Febrero-Abril 2020 / Venezuela / Edición Trimestral

**Derechos Reservados**

**Depósito Legal:** pp. BA2016000002 / **ISSN:** 2542-2987 / **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

**Versión electrónica (digital)**

**Indizada en REDALYC, México / LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0), México / CLASE, México / DOAJ, Reino Unido / OAJI, Federación de Rusia / DIALNET, España / REDIB, España / REVENCYT, Venezuela / ROAD, Francia / BASE, Alemania / EZB Electrocny Journals Library, Alemania / INFOBILA, México / MIAR, España / Sherpa/Romeo, Inglaterra / Actualidad Iberoamericana, Chile / SERIUNAM, México / REBIUM, España / Crossref, United States of America and United Kingdom / OpenAIRE, Unión Europea, UE / PKP Index, Canadá / OCLC WorldCat, Estados Unidos / LatinREV, Argentina / AVED&EAD, Venezuela / Google Académico, Estados Unidos.**

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: # 1910072127286  
Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.  
Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**, Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762  
Teléfonos: +58(0273)5428601 (Venezuela) / Internacional: (+593)0995698654 (Ecuador)  
WhatsApp: (+593)983987173 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

Sitio web de la revista: <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

**EDITOR PRINCIPAL**

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: [oscar.martinez@unae.edu.ec](mailto:oscar.martinez@unae.edu.ec)

**EDITORES INVITADOS**

**PhD. Efstathios Stefos** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),  
e-mail: [vicerectoradoacademico@unae.edu.ec](mailto:vicerectoradoacademico@unae.edu.ec)

**PhD. Oscar Alfredo Rojas Carrasco** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile),  
e-mail: [oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl](mailto:oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl)

**PhD. Francisco Javier Hinojo Lucena** (Universidad de Granada, **UGR**, España),  
e-mail: [fhinojo@ugr.es](mailto:fhinojo@ugr.es)

**PhD. Juan José Borrell** (Universidad Nacional de Rosario, **UNR**, Argentina),  
e-mail: [jborell@fbioyf.unr.edu.ar](mailto:jborell@fbioyf.unr.edu.ar)

**PhD. Lauro Fernando Pesántez Avilés** (Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**, Ecuador),  
e-mail: [fpesantez@ups.edu.ec](mailto:fpesantez@ups.edu.ec)

**CO-EDITORES**

**PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: [bhidalgo2704@hotmail.com](mailto:bhidalgo2704@hotmail.com)

**PhD. Alba Marina Peña de Salazar** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: [albadosalazar@gmail.com](mailto:albadosalazar@gmail.com)

**La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa**

### ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

**Consult. Lidmeyo Del Valle Arteaga Contreras** (Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas, CLADIJ, Venezuela), e-mail: [arteaga.contreras.30@gmail.com](mailto:arteaga.contreras.30@gmail.com)

### COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

- Dra. Carmen Consuelo López** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [cecebrandt@gmail.com](mailto:cecebrandt@gmail.com)
- PhD. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [olgacmolano@gmail.com](mailto:olgacmolano@gmail.com)
- PhD. Pedro Rafael Castillo Vásquez** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: [amar\\_a\\_dios@hotmail.com](mailto:amar_a_dios@hotmail.com)
- MSc. Oscar José Rodríguez** (Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, UPTJFR, Venezuela), e-mail: [tesis25@gmail.com](mailto:tesis25@gmail.com)
- PhD. Alonso García Santiago** (Universidad de Sevilla, US, España), e-mail: [sag@us.es](mailto:sag@us.es)
- MSc. Marco Vinicio Vásquez Bernal** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: [marco.vasquez@unaeedu.onmicrosoft.com](mailto:marco.vasquez@unaeedu.onmicrosoft.com)
- PhD. Zaira Ramírez Apud López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, México), e-mail: [tajaza@hotmail.com](mailto:tajaza@hotmail.com)
- PhD. Tammara Ramírez Apud López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, México), e-mail: [tammara.ramirezalz@udlap.mx](mailto:tammara.ramirezalz@udlap.mx)
- PhD. Sombra Patricia Rivas Arancibia** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, México), e-mail: [sombrar@gmail.com](mailto:sombrar@gmail.com)
- Dra. Hortensia Carrillo Ruiz** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, México), e-mail: [hortensia.carrillo@gmail.com](mailto:hortensia.carrillo@gmail.com)
- Dr. Salvador Galicia Isasmendi** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, México), e-mail: [salgalic@gmail.com](mailto:salgalic@gmail.com)
- Dra. Mayra Fabiana Ángeles Sánchez** (Universidad de las Américas Puebla, UDLAP, México), e-mail: [mayra.angeles@udlap.mx](mailto:mayra.angeles@udlap.mx)
- PhD. María Teresa Pantoja Sánchez** (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México), e-mail: [mtps2352@gmail.com](mailto:mtps2352@gmail.com)
- Dra. Gisselle Margarita Tur Porres** (Katholieke Universiteit Leuven, KU LEUVEN, Bélgica), e-mail: [gissetur@gmail.com](mailto:gissetur@gmail.com)
- PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens** (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, UCLV, Cuba), e-mail: [repinotorrens@gmail.com](mailto:repinotorrens@gmail.com)
- PhD. Graciela de la Caridad Urias Arbeláez** (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, UCLV, Cuba), e-mail: [gracielauriasarbolaez@yahoo.es](mailto:gracielauriasarbolaez@yahoo.es)

### COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

- Dra. Magdalena Parrillo De Betancourt** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [magdaparrillo@gmail.com](mailto:magdaparrillo@gmail.com)
- Dr. Juan Adolfo Salas Ramírez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [jsalas4112@gmail.com](mailto:jsalas4112@gmail.com)
- Dra. Ana Kimberlim García Suárez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [kimberlimbarinas@gmail.com](mailto:kimberlimbarinas@gmail.com)
- PhD. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: [beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com](mailto:beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com)
- PhD. Carina Viviana Ganuza** (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, UCA, Argentina), e-mail: [carinaganuzatagliarini@gmail.com](mailto:carinaganuzatagliarini@gmail.com)
- PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez** (Universidad de Cuenca, UC, Ecuador), e-mail: [isisangelicap@gmail.com](mailto:isisangelicap@gmail.com)

**La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa**

- Dra. Carol Del Carmen Terán González** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: [carolterang@gmail.com](mailto:carolterang@gmail.com)
- Dra. Nellys Josefina Pitre Lugo** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: [nellyspitre77@hotmail.com](mailto:nellyspitre77@hotmail.com)
- Dr. Adalberto de Jesús Soto Chacín** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: [adalbertosotochacin@gmail.com](mailto:adalbertosotochacin@gmail.com)
- Dr. Julio Rafael Pire Morales** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: [juliorpirem@gmail.com](mailto:juliorpirem@gmail.com)
- PhD. Denyz Luz Molina Contreras** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [denyzluz@gmail.com](mailto:denyzluz@gmail.com)
- Dra. Flora del Carmen Lamoggia de Ramírez** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [floravzla@gmail.com](mailto:floravzla@gmail.com)
- Dra. Vanezza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [vanezzar@gmail.com](mailto:vanezzar@gmail.com)
- Dra. Daicy Yleana Neira Labrador** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [yleana74@hotmail.com](mailto:yleana74@hotmail.com)
- Esp. Meritee Odalis Flores Silva** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [meriodalis@gmail.com](mailto:meriodalis@gmail.com)
- MSc. Yune Paula Novoa Cáceres** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [yunenovoa1@gmail.com](mailto:yunenovoa1@gmail.com)
- PhD. José Antonio Rodríguez** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [rodriguez216j@gmail.com](mailto:rodriguez216j@gmail.com)
- MSc. Tahiz Elena Guerrero Guerrero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [tahiz.guerrero@gmail.com](mailto:tahiz.guerrero@gmail.com)
- MSc. Pedro Luis Puerta Romero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [pedropuer@gmail.com](mailto:pedropuer@gmail.com)
- PhD. Humberto Coromoto Peña Rivas** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: [hcpr100271@gmail.com](mailto:hcpr100271@gmail.com)
- Ing. Arturo Gustavo Benavides Rodríguez** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: [agbenavidesr@gmail.com](mailto:agbenavidesr@gmail.com)
- PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: [joseighr2015@gmail.com](mailto:joseighr2015@gmail.com)
- PhD. Rebeca Castellanos Gómez** (Universidad Católica de Cuenca, UCACUE, Ecuador), e-mail: [rebeca.castellanos@ucacue.edu.ec](mailto:rebeca.castellanos@ucacue.edu.ec)
- PhD. Madelin Rodríguez Rensoli** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: [madelin.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:madelin.rodriguez@unae.edu.ec)
- Dra. Gisela Consolación Quintero de Chacón** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: [gishelinaq@hotmail.com](mailto:gishelinaq@hotmail.com)
- Dra. Roxana Auccahuallpa Fernández** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: [roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec](mailto:roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec)
- PhD. Mario Alcides Morales Guerrero** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), e-mail: [moralmario@gmail.com](mailto:moralmario@gmail.com)
- Dr. Jorge Enrique Castañeda Gómez** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), e-mail: [enriquejorgecasta@hotmail.com](mailto:enriquejorgecasta@hotmail.com)
- Dra. Regina Elizabeth Beuses Galué** (Universidad Bolivariana de Venezuela, UBV, Venezuela), e-mail: [reginabeuses772@gmail.com](mailto:reginabeuses772@gmail.com)
- PhD. Ciro Hernández Valderrama** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: [cirohv@hotmail.com](mailto:cirohv@hotmail.com)
- PhD. Oscar Eduardo Cabrera Venot** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: [oscarcvenot@gmail.com](mailto:oscarcvenot@gmail.com)

**La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa**

- PhD. Eucaris Violeta Falcón Rodríguez** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [draeucarisvfalconr@gmail.com](mailto:draeucarisvfalconr@gmail.com)
- Dra. Verónica Raquel Vegas Lamedá** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [verovega@hotmail.com](mailto:verovega@hotmail.com)
- Dra. Eli Francisca Ruiz de Molina** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [ruizdemolina53eli@gmail.com](mailto:ruizdemolina53eli@gmail.com)
- Dra. María Elena Gómez Montoya** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [mariaelenagomezmontoya@gmail.com](mailto:mariaelenagomezmontoya@gmail.com)
- Dra. María Guadalupe Hernández Cárdenas** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [mariah\\_012000@yahoo.es](mailto:mariah_012000@yahoo.es)
- Dra. Leidy Claret Hernández Flores** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),  
e-mail: [leidyhernandez1960@gmail.com](mailto:leidyhernandez1960@gmail.com)
- PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano** (Universidad de Antioquia, **UDEA**, Colombia),  
e-mail: [maria.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:maria.rodriguez@unae.edu.ec)
- PhD. María Alejandra Carboni Román** (Universidad de la República, **UDELAR**, Uruguay),  
e-mail: [alejandra.carboni@psico.edu.uy](mailto:alejandra.carboni@psico.edu.uy)
- Dr. Jean Carlos Zambrano Contreras** (Universidad de Los Andes, **ULA**, Venezuela),  
e-mail: [jeancarlos@ula.ve](mailto:jeancarlos@ula.ve)
- MSc. Domingo Alberto Alarcón** (Universidad de Los Andes, **ULA**, Venezuela),  
e-mail: [domingoa@ula.ve](mailto:domingoa@ula.ve)
- MSc. César Enrique López Arrillaga** (Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**, Venezuela), e-mail: [prof.cesarlopez@gmail.com](mailto:prof.cesarlopez@gmail.com)
- MSc. Carlos Andrés Libisch Recalde** (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, **INEEd**, Uruguay), e-mail: [clibisch@gmail.com](mailto:clibisch@gmail.com)
- PhD. Hildemarys Margot Terán Delgado** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),  
e-mail: [hiteran@una.edu.ve](mailto:hiteran@una.edu.ve)
- Dra. Marian Serradas Fonseca** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),  
e-mail: [mserradas@hotmail.com](mailto:mserradas@hotmail.com)
- Dra. Janisse Josefina Salazar Coraspe** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),  
e-mail: [redugec@gmail.com](mailto:redugec@gmail.com)
- Dra. Yuraima Margelis Matos de Rojas** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: [yuraimatos01@gmail.com](mailto:yuraimatos01@gmail.com)
- Dra. Nancy Josefina Daboin Durán** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: [nancydaboind@hotmail.com](mailto:nancydaboind@hotmail.com)
- MSc. José Luís Corona Lisboa** (Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, **UNEFM**, Venezuela), e-mail: [joseluiscoronalisboa@gmail.com](mailto:joseluiscoronalisboa@gmail.com)
- Dra. María Angélica Barba Maggi** (Universidad Nacional de Chimborazo, **UNACH**, Ecuador), e-mail: [mbarba@unach.edu.ec](mailto:mbarba@unach.edu.ec)
- MSc. Omar Eduardo Cañete Islas** (Universidad de Valparaíso, **UV**, Chile),  
e-mail: [ocanetei00@yahoo.es](mailto:ocanetei00@yahoo.es)
- Dr. Servando Martínez Hernández** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: [servando@uniss.edu.cu](mailto:servando@uniss.edu.cu)
- Dra. Aurelia Massip Acosta** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: [viya@uniss.edu.cu](mailto:viya@uniss.edu.cu)
- Dra. Noris Rodríguez Izquierdo** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: [nrizquierdo@uniss.edu.cu](mailto:nrizquierdo@uniss.edu.cu)
- PhD. Roberto Valdés Puentes** (Universidade Federal de Uberlândia, **UFU**, Brasil),  
e-mail: [robertopuentes@faced.ufu.br](mailto:robertopuentes@faced.ufu.br)
- Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa** (Universidade de Passo Fundo, **UPF**, Brasil),  
e-mail: [cwerner@upf.br](mailto:cwerner@upf.br)

**La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa**

- Dr. Rafael Alejandro Camejo Giménez** (Universidad Centrooccidental “Lisandro Alvarado”, UCLA, Venezuela), e-mail: [rafael.camejo@ucla.edu.ve](mailto:rafael.camejo@ucla.edu.ve)
- Dr. Oscar Quirós Álvarez** (Universidad Central de Venezuela, UCV, Venezuela), e-mail: [oquiros@ortodoncia.ws](mailto:oquiros@ortodoncia.ws)
- Dr. Julio Cabero Almenara** (Universidad de Sevilla, US, España), e-mail: [cabero@us.es](mailto:cabero@us.es)
- Dr. Lizandro Michel Pérez García** (Universidad de ciencias médicas de Sancti Spíritus, UCM-SSp, Cuba), e-mail: [mperez.ssp@infomed.sld.cu](mailto:mperez.ssp@infomed.sld.cu)
- Dra. Claudia Liliana Perlo Pachega** (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE - CONICET / UNR, Argentina), e-mail: [perlo@irice-conicet.gov.ar](mailto:perlo@irice-conicet.gov.ar)
- Dr. Rudy Benjamín Mostacero Villarreal** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Perú), e-mail: [rudymostacero@gmail.com](mailto:rudymostacero@gmail.com)
- PhD. Yamely Coromoto Moreno Pérez** (Escuela Básica Padre Blanco, E.B. Padre Blanco, Venezuela), e-mail: [yame.moreno@gmail.com](mailto:yame.moreno@gmail.com)
- Dra. María Pilar Cáceres Reche** (Universidad de Granada, UGR, España), e-mail: [caceres@ugr.es](mailto:caceres@ugr.es)
- Dra. Yizza María Delgado Nery De Vita** (Universidad de ciencias y humanidades, UCH, Perú), e-mail: [yizzadelgadodevita@gmail.com](mailto:yizzadelgadodevita@gmail.com)
- Dra. Amely Dolibeth Vivas Escalante** (Universidad Miguel de Cervantes, UMC, Chile), e-mail: [amelydolly@hotmail.com](mailto:amelydolly@hotmail.com)
- Dr. Juan Godofredo Saavedra Vega** (Universidad San Ignacio de Loyola, USIL, Perú), e-mail: [juangsv@hotmail.com](mailto:juangsv@hotmail.com)

#### ASISTENTES GENERALES

- Lcdo. Luís Enrique García Escobar** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [luis\\_gares@hotmail.com](mailto:luis_gares@hotmail.com)
- Lcdo. Richard Antonio Martínez Villegas** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [richardskhard@gmail.com](mailto:richardskhard@gmail.com)

#### CORRECCIÓN DE ESTILO

- PhD. Alba Marina Peña de Salazar** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [albadosalazar@gmail.com](mailto:albadosalazar@gmail.com)

#### REVISIÓN DE TRADUCCIONES

- Lcda. María Alejandra Hernández Domínguez** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: [marialeeducadora27@gmail.com](mailto:marialeeducadora27@gmail.com)

#### PRODUCCIÓN EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

- Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, Venezuela), e-mail: [alexander.motoblur@gmail.com](mailto:alexander.motoblur@gmail.com)

#### GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

- Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, Venezuela), e-mail: [alexander.motoblur@gmail.com](mailto:alexander.motoblur@gmail.com)

#### SECRETARIA

- Lcda. Maryuris Nakeris León Oliveros** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: [maryulinda929@gmail.com](mailto:maryulinda929@gmail.com)

**La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa**

### EQUIPO JURÍDICO

**Abg. María del Socorro Garzón** (Universidad Santa María, **USM**, Venezuela),  
e-mail: [garzonmarias@hotmail.com](mailto:garzonmarias@hotmail.com)

**Abg. María Fernanda Carrillo** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora,  
**UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: [garzonmarias@hotmail.com](mailto:garzonmarias@hotmail.com)

### RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve>, y <http://www.scientific.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos/ensayos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

**ESTA REVISTA ES ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO**

**Ejemplar gratuito**

**SUMARIO - SUMMARY**

**Pág. - Pag.**

**EDITORIAL**

**PhD. Lauro Fernando Pesántez Avilés.** Los Grupos de Innovación Educativa GIE: Una alternativa válida para los Docentes Universitarios. *GIE Educational Innovation Groups: A valid alternative for University Teachers.* 10-22

**ARTÍCULOS - ARTICLES**

**Adriana Hernández Lobo.** Formación Gerencial Dirigida a Docentes para el Mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados. *Management Training Directed to Teachers for the Improvement of the Educational Process in Multigrade Classrooms.* 24-43

**Andrea Ximena Castaño Sánchez; Manuel Torres Mendoza; Marcos Manuel Ibarra Núñez.** Comportamiento Mediático y Estrategias de aprendizaje informales en adolescentes ecuatorianos. *Media behavior and informal learning strategies in Ecuadorian adolescents.* 44-66

**Auresnelly Maribel Torres Triana.** Mirada Compleja y Transdisciplinaria del Objeto de Estudio de las Ciencias Organizacionales. *Complex and Transdisciplinary Look at the Object of Study of Organizational Sciences.* 67-86

**Carlos Liborio Camacho Quintero.** Hacia una Teoría del Riesgo Humanístico en la Responsabilidad Social de Garantías Recíprocas desde la Complejidad. *Towards a Theory of Humanistic Risk in Social Responsibility of Reciprocal Guarantees from Complexity.* 87-105

**Eddymar María Flores Nessi; Alba Carolina Loaiza Falcón; Gisemar Ninoska Rojas de Ricardo.** Rol del docente investigador desde su práctica social. *Role of the research teacher from his social practice.* 106-128

**Fernando Santiago Unda Villafuerte.** Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Teacher-student interactions and sexist practices in the classroom of the bilingual intercultural education system.* 129-149

**Jerardin del Carmen Ríos Anciani.** Lineamientos orientadores de las TIC como recurso didáctico en la Educación Primaria. *Guidelines for ICT as a teaching resource in Primary Education.* 150-167

**José Ignacio Herrera Rodríguez; Geycell Emma Guevara Fernández; Graciela de la Caridad Urías Arbolaez.** Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva. *Relevance studies from contextual references: Experience from a master's degree in Inclusive Education.* 168-190

**Juan Gabriel Jaramillo Jimbo; Justina Elena Orovio Quintero.** La formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación. *Teacher training under the modality pedagogical couple practicing at the National University of Education.* 191-208

**Lisbeth María Cedeño de Veracierto.** Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria. *Community projects: A didactic experience in Community Formation.* 209-228



<b>Madelin Rodríguez Rensoli; Wilfredo García Felipe; Claudia Fuentes Rodríguez.</b> Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. <i>Ethical values and emotions from the development of active methodologies in teacher training.</i>	229-246
<b>Melvis Lissety González Acosta; Diana Isabel Rodríguez Rodríguez.</b> Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias. <i>Data culture and school improvement: evidence-based educational decision making.</i>	247-268
<b>Yolanda del Carmen Díaz de Salas.</b> Mirada Fenomenológica desde las Competencias Investigativas en las Líneas de Investigación de la UNESR. <i>Phenomenological view from the Research Competencies in the Research Lines of the UNESR.</i>	269-287
<b>ENSAYOS - ESSAYS</b>	
<b>Carmen Idalina Vielma Rondón.</b> El Hecho Educativo desde la Participación de la Familia: Un Asunto Transdisciplinario. <i>The Educational Fact from Family Involvement: A Transdisciplinary Matter.</i>	289-304
<b>César Enrique López Arrillaga.</b> Transcomplejidad en la Educación Primaria: Investigación Transcompleja. <i>Transcomplexity in Primary Education: Transcomplex Research.</i>	305-319
<b>Jhoel Ruber Mota Fonseca.</b> Toma de Decisiones Efectivas desde el Contexto de las Organizaciones Inteligentes en las Escuelas Primarias. <i>Effective Decision Making from the Context of Smart Organizations in Primary Schools.</i>	320-335
<b>Luis Alberto Ortiz López.</b> Evaluación de Desempeño como Factor Estratégico para Rendimiento Académico del Docente Universitario. <i>Performance Evaluation as a Strategic Factor for Academic Performance of University Teachers.</i>	336-349
<b>Luisana Sleny López Alvarado.</b> Aprendizaje de la Tecnología en la Etapa Escolar Venezolana. <i>Technology Learning in the Venezuelan School Stage.</i>	350-361
<b>Miguel Ángel Herrera Pavo; María Gladys Cochancela Patiño.</b> Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. <i>Contributions of curricular reforms to compulsory education in Ecuador.</i>	362-383
<b>Pedro Jacobo Caldera Tovar.</b> Pentagrama Didáctico: Una Aproximación Praxiológica de la Gestión del Conocimiento. <i>Teaching Pentagram: A Praxiological Approach to Knowledge Management.</i>	384-404
<b>MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS - MISSION, VISION, OBJECTIVES</b>	406-408
<b>NORMAS GENERALES - GENERAL RULES</b>	409-422



Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista *Scientific*

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

# *Editorial*



## Los Grupos de Innovación Educativa GIE: Una alternativa válida para los Docentes Universitarios

**PhD. Lauro Fernando Pesántez Avilés**

Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**

[fpesantez@ups.edu.ec](mailto:fpesantez@ups.edu.ec)

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1799-0795>

### Editorial

Las Instituciones de Educación Superior de América Latina no necesariamente han manejado un escenario de vanguardia en los procesos de la investigación científica, sea porque su tradición académica estuvo orientada, especialmente, al ámbito de la docencia o, porque se ha subestimado el potencial de sus claustros académicos para generar conocimiento o, incluso, por las precarias fuentes de financiamiento que han soportado los proyectos universitarios, por lo que, históricamente, se ha privilegiado la enseñanza y la extensión sobre la investigación.

Sin embargo, de lo antes mencionado, no deja de ser verdad que, en más de una ocasión, los cuerpos docentes, muchas veces en solitario y con insuficientes estructuras de gestión universitaria, han solventado soluciones pertinentes a los desafíos que su entorno sociocultural les ha sabido requerir a título de la función investigación. Ante la dualidad presente, es necesario desmitificar aquellas lógicas que privilegian la visión de que la investigación solo puede ser gestada por aquellos con grandes dotes disciplinares o que es particular proceso de los que poseen un grado científico del más alto nivel.

Las diversas fórmulas de clasificación de la investigación nos dan una primera pauta para entender que la generación de saberes puros, son tan válidos como la aplicación de los vigentes; los modelos de creación o transferencia no son mejores ni peores sino únicamente en función de sus resultados.

Por otro lado, hay que entender que las distintas ciencias abarcan

múltiples disciplinas y entonces, la investigación unidisciplinaria es tan oportuna como la que aglutina diversas perspectivas epistémicas; asimismo, las clasificaciones por áreas, subáreas o dominios es tan amplia que cabe en ella todas las posibilidades. Por ende, no hay como despreciar ninguna tentativa investigativa, basta contar, como menciona Bunge (2004): con un problema que pueda ser tratado, que esté bien formulado, concebido y delimitado (pág. 166).

Es ahí, en el problema de investigación, donde se nutren las distintas posibilidades para que los docentes universitarios, sin excepción, consideren pasar de docentes a docentes-investigadores, en tal sentido, una propuesta universal para ello sería que los problemas de aprendizaje inherentes a la cátedra asignada a cada maestro se conviertan en el principal foco de investigación.

Los abordajes de dichas problemáticas pueden extenderse desde: el campo de la didáctica, la metodología y las técnicas de aprendizaje, la evaluación de saberes y del desempeño, las secuencias de aprendizaje, el uso de recursos didácticos incluyendo las tecnologías de información y comunicación, en definitiva, desde cada uno de los componentes del denominado diamante curricular se pueden ofrecer campos de investigación cuyo objeto de estudio sea la mejora de los aprendizajes. Por ello, la investigación educativa le es propicia a todo maestro, sin excepción de su nivel de formación o de sus habilidades científicas.

Como todo proceso en búsqueda de soluciones, ha de ser necesario plantearse correctamente los objetivos de investigación, y en el caso de lo educativo, estos resultan evidentes, más aún cuando las desigualdades sociales son determinantes en las llamadas fórmulas de acceso, permanencia y egreso exitoso que hasta ahora no resultan para nada efectivas en cada uno de los subsistemas de educación incluyendo el terciario. En definitiva, para Pesántez, Martín, Bojorque (2015): es una visión de igualdad en los diversos

niveles de la trayectoria escolar, junto al acceso a los bienes culturales de las ciencias, las técnicas y las artes, en pos de enfrentar los desafíos de la educación superior, permite que emerjan las metas a alcanzar (pág. 63 -73).

Por tanto, contar a la par con Grupos de Investigación Científica GI y otros denominados Grupos de Innovación Educativa GIE, no solo es posible en el ambiente universitario, sino necesario para dinamizar la acción educativa, incluso es aún posible prescindir de los -GI- más no de los denominados GIE, ya que el primero de nuestros beneficiarios en ser atendido de manera científica ha de ser el propio alumno, en cuanto métodos de aprendizaje que le sean ofrecidos.

La historia de la universidad, por lo menos así la respalda, evidencia que por décadas la investigación científica fue incipiente en nuestra América, y se solventó el tema de desarrollo científico con la apropiación de saberes vía adquisición de textos, procesos de formación en el extranjero y hoy, con la consideración de que el conocimiento es global e interconectado, se podría mitigar de cierta forma la acción investigativa científica y disciplinaria en cuanto transferencia tecnológica; sin embargo, prescindir de la generación pedagógico-didáctica vía investigación educativa, de fórmulas de aprendizaje localmente situadas, no puede seguir quedando de lado ya que es un tema que no se puede exportar por vía alguna.

Básicamente, la innovación educativa representa hoy, para nuestras universidades y sus cuerpos colegiados incluyendo estudiantes, un mecanismo para mostrar con publicaciones científicas, con libros académicos y con guías educativas, el potencial creativo de nuestros claustros y de sus alumnados, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con los GIE, el aula se convierte en el laboratorio vivo de experimentación educacional, no hay posibilidad para negar una u otra práctica, siempre y cuando éstas se encuentren enmarcadas en los cánones de la ética y el respeto a la persona, por lo demás, los elementos del llamado

diamante curricular: contenidos, objetivos, métodos, secuencias, recursos, procesos evaluativos son manipulables, mejorables y por supuesto, susceptibles de innovación con el fin de apuntar a mejores trayectorias educativas que integran el acceso equitativo, la permanencia y el egreso exitoso del alumnado.

Las ayudantías de investigación, tan cotizadas para alcanzar los propósitos científicos y, tan difíciles de costear en los modelos de investigación científica disciplinar, en los GIE resulta de natural presencia, pues son los propios estudiantes los que mediante mecanismos de investigación-acción se presentan como corresponsables de la intervención educativa, así, ya no se cuenta con un solo ayudante sino con todo un equipo llamado -aula- que busca desde su accionar innovador alcanzar los resultados más propicios, lo que luego se verá revelado en la estadística de apropiación de aprendizajes, tasas de inserción, de retención y graduación, según corresponda.

La tendencia natural en una investigación es la de alcanzar los resultados esperados, comprobando para ello, las tesis propuestas; en el caso de los GIE, sus resultados no solo favorecen el ejercicio investigativo del grupo al permitir que sus líneas de intervención sean perdurables en el tiempo, sino que favorecen a la institución educativa como tal. Consideremos los procesos de evaluación y acreditación a las IES, más de un indicador de calidad, sea cual fuere el modelo aplicado, toma en consideración temas de acceso, retención y titulación; por lo señalado, la promoción de los GIE genera pactos colectivos áulicos, cuyos beneficiarios son estudiantes, docentes e instituciones.

Aún es habitual encontrar en las universidades, a aquellos docentes que trabajan en solitario su acción pedagógica, por lo general, este tipo de catedráticos consideran que dicha fórmula les es oportuna, principalmente para proteger sus recursos didácticos que nadie cuestiona, y que les habrá tomado mucho tiempo elaborar, sin embargo, también es común que aquellos

recursos sean de los menos actualizados.

En contraste a lo anterior, en el espectro de la investigación, es muy inusual encontrar un agente insociable, esto por varios factores como la necesidad del diálogo disciplinar, la tendencia a generar redes, la obvia necesidad de contar con ayudantes y asistentes de investigación para las tareas más operativas, esto dentro de los GIE también es tendencia, permitiendo que el docente pase de la lógica de planificación didáctica unipersonal a otras, donde los equipos docentes se distribuyen esa tarea; en síntesis, un GIE provoca comunión de catedráticos para repensar, entre otras, las fórmulas de aprendizaje cooperativo que lleven a la construcción de recursos compartidos y para generar procesos de evaluación vía proyectos y cátedras integradoras.

Nadie niega que los saberes son universales, pero, así como el proceso de asimilación de aprendizaje es muy particular de cada individuo, aunque para ello se tome carta de propuestas colectivas de construcción de saberes, es necesario volver a recalcar que es posible exportar la ciencia disciplinar y contextualizarla para ofrecerla vía pensum de estudios, pero hacer lo mismo con los métodos de aprendizaje, sus didácticas y fórmulas evaluativas, -no-. Por tanto, paradigmas de educación del primer mundo, efectivos para ellos, no terminan siendo oportunos para nuestros contextos, es necesario construirlos desde nuestra experiencia, con nuestra gente y aplicándolos en nuestros propios campus.

Una pedagogía propia, como la pedagogía de la esperanza de Freire (1993): en la que mencionaba, que “tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy” (pág. 109); se viralizó y fue efectiva en nuestra América, porque fue escrita, trabajada y sistematizada desde nosotros.

No es que neguemos la ciencia pedagógica y didáctica construida hasta ahora y que, principalmente se ha desarrollado bajo las experiencias de

Europa, las respetamos y agradecemos que hayan sido luz de guía de nuestros pasos educacionales, pero es posible iniciar desde los aportes de la investigación educativa una nueva era pedagógica para nuestras fronteras.

**Palabras clave:** docente; educación; editorial.

**Fecha de Recepción:**  
07-10-2019

**Fecha de Aceptación:**  
26-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020



## **GIE Educational Innovation Groups: A valid alternative for University Teachers**

### **Editorial**

The Higher Education Institutions of Latin America have not necessarily handled a cutting-edge scenario in the processes of scientific research, either because their academic tradition was oriented, especially, to the field of teaching or, because the potential of their cloisters has been underestimated academics to generate knowledge or, even, because of the precarious sources of funding that university projects have supported, so historically, teaching and research extension have been privileged.

However, from the aforementioned, it is still true that, on more than one occasion, the teaching bodies, often alone and with insufficient university management structures, have solved relevant solutions to the challenges that their sociocultural environment has given them known to require the title of the research function. Given the present duality, it is necessary to demystify those logics that privilege the vision that research can only be gestated by those with great disciplinary skills or that is a particular process of those who possess a scientific degree of the highest level.

The various formulas of classification of the investigation give us a first guideline to understand that the generation of pure knowledge is as valid as the application of the current ones; Creation or transfer models are not better or worse, but only based on their results.

On the other hand, it must be understood that the different sciences cover multiple disciplines and then, unidisciplinary research is as timely as that which brings together various epistemic perspectives; also, the classifications by areas, subareas or domains is so wide that it fits all possibilities. Therefore, there is no way to disregard any investigative attempt, it is enough to count, as Bunge (2004) mentions: with a problem that can be treated, that is well formulated, conceived and defined (p. 166).

It is there, in the research problem, where the different possibilities are nurtured so that university teachers, without exception, consider moving from teachers to teacher-researchers, in that sense, a universal proposal for this would be that the learning problems inherent in the chair assigned to each teacher become the main focus of research.

The approaches to these problems can be extended from: the field of didactics, methodology and learning techniques, evaluation of knowledge and performance, learning sequences, the use of teaching resources including information and communication technologies, in Finally, from each of the components of the so-called curricular diamond, research fields can be offered whose object of study is the improvement of learning. Therefore, educational research is conducive to every teacher, without exception of their level of training or their scientific skills.

Like any process in search of solutions, it must be necessary to correctly consider the research objectives, and in the case of education, these are evident, even more so when social inequalities are decisive in the so-called access, permanence and successful exit formulas that so far are not effective at all in each of the education subsystems including the tertiary. In short, for Pesántez, Martín, Bojorque (2015): it is a vision of equality at the various levels of the school career, together with access to the cultural assets of science, techniques and arts, in order to meet the challenges from higher education, it allows the goals to be achieved to emerge (pp. 63-73).

Therefore, having GI Scientific Research Groups and other so-called GIE Educational Innovation Groups, is not only possible in the university environment, but also necessary to boost educational action, it is even possible to do without the -GI- more not of the so-called GIE, since the first of our beneficiaries to be served in a scientific way must be the student himself, as learning methods that are offered.

The history of the university, at least thus supports it, evidence that for

decades scientific research was incipient in our America, and the issue of scientific development was resolved with the appropriation of knowledge via text acquisition, training processes abroad and today, with the consideration that knowledge is global and interconnected, scientific and disciplinary research action could be mitigated in some way as a technology transfer; nevertheless, to do without the pedagogical-didactic generation via educational research, of locally located learning formulas, cannot continue to be left aside since it is a subject that cannot be exported by any means.

Basically, educational innovation represents today, for our universities and their collegiate bodies including students, a mechanism to show with scientific publications, with academic books and with educational guides, the creative potential of our cloisters and their students, within the framework of the process Teaching-learning.

With the GIE, the classroom becomes the living laboratory of educational experimentation, there is no possibility to deny one or another practice, as long as these are framed in the canons of ethics and respect for the person, otherwise, The elements of the so-called curricular diamond: content, objectives, methods, sequences, resources, evaluative processes are manipulate, improvable and of course, susceptible to innovation in order to aim at better educational trajectories that integrate equitable access, permanence and discharge student success.

Research assistants, so sought after to achieve scientific purposes and, so difficult to afford in disciplinary scientific research models, in GIE are naturally present, since it is the students themselves who, through action research mechanisms, present themselves as responsible for the educational intervention, thus, there is no longer a single assistant but a whole team called -classroom- that seeks from its innovative actions to achieve the most favorable results, which will then be revealed in the learning appropriation statistics , insertion, retention and graduation rates, as appropriate.

The natural tendency in an investigation is to achieve the expected results, checking for it, the proposed theses; In the case of the GIE, their results not only favor the research exercise of the group by allowing their lines of intervention to be lasting over time, but they favor the educational institution as such. Consider the processes of evaluation and accreditation of IES, more than one quality indicator, whatever the model applied, it takes into account issues of access, retention and qualification; Therefore, the promotion of the GIE generates collective bargaining agreements, whose beneficiaries are students, teachers and institutions.

It is still customary to find in the universities, those teachers who work alone their pedagogical action, in general, this type of professors consider that this formula is appropriate for them, mainly to protect their teaching resources that nobody questions, and that they will have taken A long time to elaborate, however, it is also common for those resources to be the least updated.

In contrast to the above, in the spectrum of research, it is very unusual to find an unsociable agent, this due to several factors such as the need for disciplinary dialogue, the tendency to generate networks, the obvious need to have research assistants and assistants to the most operational tasks, this within the GIE is also a trend, allowing the teacher to move from the logic of one-person teaching planning to others, where the teaching teams distribute that task; In summary, a GIE provokes fellowship of professors to rethink, among others, the cooperative learning formulas that lead to the construction of shared resources and to generate evaluation processes via projects and integrative chairs.

No one denies that knowledge is universal, but, just as the process of assimilation of learning is very particular for each individual, although for this, a letter of collective proposals for the construction of knowledge is taken, it is necessary to emphasize again that it is possible to export science discipline and contextualize it to offer it via a study plan, but do the same with the learning

methods, their didactics and evaluative formulas, -not-. Therefore, first-world education paradigms, effective for them, do not end up being appropriate for our contexts, it is necessary to build them from our experience, with our people and applying them on our own campuses.

A pedagogy of our own, like the pedagogy of hope of Freire (1993): in which he mentioned, that "perhaps we have never had in our history such a great need to study, to teach, to learn, as today" (p. 109); It went viral and was effective in our America, because it was written, worked and systematized from us.

It is not that we deny the pedagogical and didactic science built so far and that, mainly it has been developed under the experiences of Europe, we respect them and we appreciate that they have been the guiding light of our educational steps, but it is possible to start from the contributions of research educational a new pedagogical era for our borders.

**Keywords:** teacher; education; publisher.

**Date Received:**  
07-10-2019

**Date Acceptance:**  
26-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## Referencias

- Bunge, M. (2004). **La investigación científica: su estrategia y su filosofía**. Tercera edición, ISBN: 968-23-2225-1. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Pesántez, F., Martín, E., & Bojorque, R. (2015). **Una mirada crítica al sistema de acceso a la Educación Superior ecuatoriana**. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 63-76, e-ISSN: 0257-4314. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000200007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200007&lng=es&tlng=es)
- Freire, P. (1993). **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Primera edición, ISBN: 968-23.1899-8. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

## Lauro Fernando Pesántez Avilés

e-mail: [fpesantez@ups.edu.ec](mailto:fpesantez@ups.edu.ec)



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 1 de octubre del año 1972. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Habana (UH), Cuba; Actualmente, Vicerrector General de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Magíster en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay (UDA); Diploma Superior en Evaluación de la Educación Superior, Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Magister en Sistemas Integrados en Gestión de la Calidad, Ambiente y Seguridad, Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay (UDA); Licenciado Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Ha ejercido diversas funciones, entre ellas, Vicerrector Docente, Vicerrector Académico, Director de Desarrollo Académico, Subdecano de Facultad, Director de Proyectos, Director de Carrera, Docente de grado y postgrado; Autor de varios capítulos de libros y artículos; Investigador principal y alterno; Evaluador de trabajos científicos; entre mi Misión está mejorar los índices de acceso, aprendizaje y participación de poblaciones históricamente excluidas es el eje que fundamenta su quehacer como Director de la Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Grupo de Innovación Educativa Repensando la Educación GIE-RED.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista *Scientific*

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

# Artículos





## Formación Gerencial Dirigida a Docentes para el Mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados

**Autora:** Adriana Hernández Lobo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

[fatimavalentina\\_22@hotmail.com](mailto:fatimavalentina_22@hotmail.com)

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-4974-3465>

### Resumen

La investigación tuvo como propósito diseñar una propuesta de Formación Gerencial para el mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados del Núcleo Escolar Rural 442 del municipio Aricagua Estado Mérida. Por lo tanto, se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de campo descriptivo, bajo la modalidad de proyecto factible, en una población conformada por quince docentes y un directivo. Para la recolección de la información se elaboró un cuestionario conformado por veintidós preguntas de estructura cerrada, bajo la técnica de la observación. La validez del instrumento se obtuvo a través del juicio de expertos, obteniendo un Coeficiente de Proporción de Rango de 0.96 indicando excelente validez y para la confiabilidad se aplicó la fórmula del Coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0.96 para ambos estratos de la población. Valorados los resultados se pudo concluir, la necesidad que presentan los docentes de aulas multigrados de obtener una capacitación gerencial que les permita aplicar las funciones gerenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias y roles de una población heterogénea donde se atienden diferentes grados e intereses. Por lo que se diseñó, aplicó y evaluó una propuesta dirigida a docentes y directivo, lográndose fortalecer los conocimientos sobre acciones gerenciales.

**Palabras clave:** formación; docente; aula.

#### Cómo citar este artículo:

Hernández, A. (2020). **Formación Gerencial Dirigida a Docentes para el Mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados**. *Revista Científica*, 5(15), 24-43, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.1.24-43>

**Fecha de Recepción:**  
26-07-2019

**Fecha de Aceptación:**  
21-11-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Management Training Directed to Teachers for the Improvement of the Educational Process in Multigrade Classrooms

### Abstract

The purpose of the research was to design a proposal for Management Training for the improvement of the Educational Process in the Multigrade Classrooms of the Rural School Center 442 of the Aricagua State Mérida municipality. Therefore, it was framed in a quantitative, descriptive field approach, under the feasible project modality, in a population made up of fifteen teachers and one manager. For the collection of the information, a questionnaire was prepared consisting of twenty-two closed-structure questions, under the observation technique. The validity of the instrument was obtained through expert judgment, obtaining a Range Proportion Coefficient of 0.96 indicating excellent validity and for reliability the Cronbach's Alpha Coefficient formula was applied, whose result was 0.96 for both strata of the population. Once the results have been assessed, the need for teachers of multigrade classrooms to obtain a managerial training that allows them to apply the management functions in the teaching and learning process, strategies and roles of a heterogeneous population where different degrees and interests are attended. For what was designed, applied and evaluated a proposal aimed at teachers and managers, managing to strengthen knowledge about management actions.

**Keywords:** training; teacher; classrooms.

#### How to cite this article:

Hernández, A. (2020). **Management Training Directed to Teachers for the Improvement of the Educational Process in Multigrade Classrooms.** *Revista Científica*, 5(15), 24-43, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.1.24-43>

**Date Received:**  
26-07-2019

**Date Acceptance:**  
21-11-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

La formación profesional está relacionada con los conocimientos, habilidades y preparación que posee una persona para ejercer un oficio o profesión. Son los saberes y competencias que potencian el desarrollo socio personal e institucional. Por tanto, la formación constituye los estudios y aprendizajes permanentes encaminados a la actualización profesional en un proceso de construcción que se va desarrollando en función de las exigencias sociales planteadas por el mundo globalizado y tecnificado actual.

En este contexto, la formación docente representa ese proceso educativo mediante el cual, se perfecciona la teoría y la praxis de áreas específicas del conocimiento en sintonía con las exigencias personales y requerimientos profesionales del ejercicio de la docencia, para que el docente se convierta en un transformador de su propia realidad solucionando los problemas educativos en las manifestaciones cognitivas, afectivas y psicomotoras que presentan los estudiantes.

Bajo estas premisas, Contreras y Mujica (2014a), exponen que: “para el docente y su proceso de formación el reto resulta de mayor responsabilidad e importancia, ya que debe enfrentarse a diversos escenarios que requiere la reflexión sobre su propia práctica” (pág. 52); por ello, debe desarrollar el pensamiento crítico en función de las situaciones de su entorno social que le ayuden a él y a su comunidad a superar las debilidades encontradas.

Desde esta perspectiva, la formación gerencial del docente constituye un aspecto importante, en relación a los procesos administrativos de planificar las acciones y estrategias, coordinar los recursos, organizarlos, ejercer dirección y control con el fin de lograr los objetivos y metas preestablecidos. En tal sentido, un gerente tiene que conjugar una serie de factores para impulsar el éxito personal, profesional y organizacional. La actuación del docente como gerente educacional está relacionada con los saberes en planificación, organización y evaluación.

Al respecto, Calvo (2013): expresa, que en el término de inclusión educativa se “ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos” (pág. 23); pero la realidad es otra y se ha demostrado que tender un puente entre el discurso y los hechos no es algo sencillo.

A tal efecto, la gerencia educativa se asume como la fuerza que impulsa la eficacia en el trabajo con la participación de los entes involucrados (padres, madres y comunidad) para mejorar el desarrollo socio cultural del estudiante y el entorno donde se encuentra la institución. El docente como gerente debe tener la capacidad y responsabilidad de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje con optimismo estimulando el aprender- aprender y querer seguir aprendiendo con experiencias significativas.

Con referencia a lo anterior, la labor educativa en las aulas multigrados ubicadas en los sectores rurales demanda de docentes con formación gerencial que planifiquen, organicen, controlen y evalúen el proceso de enseñanza y aprendizaje en una población escolar de diferentes grados con diversos currículos, intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje que amerita poseer competencias gerenciales de planificador, líder, motivador, tomador de decisiones, comunicador y agente de cambio, entre otros, para hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje sea productivo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, Contreras y Mujica (2014b), establecen que:

La escuela en el sector rural representa el mejor escenario para experimentar el desarrollo de competencias que satisfagan los requerimientos de las comunidades y la aplicación de políticas educativas públicas, con un currículo permeable, flexible, constructivo y con pertinencia social (pág. 44).

Por tal motivo, el docente debe convertir la escuela en una opción atractiva para que los niños y niñas reciban una educación pertinente a la realidad social. Para cumplir con esta misión el docente de aula debe ser un gerente que promueva la participación y trabajo en equipo, liderece un proceso educativo de integración en el cual se relacionen los conocimientos de los estudiantes con los contenidos a aprender. En esta concepción el gerente de aula analiza e interpreta las situaciones de aprendizajes y toma decisiones de acuerdo a las características del contexto y educando.

Desde esta perspectiva el docente de aulas multigrado debe ser conductor de condiciones favorables para la construcción de aprendizajes, que favorezca la participación y el deseo de seguir aprendiendo. Asimismo, promueva la reflexión para establecer los criterios de cambios de la acción educativa en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, en un proceso coherente con visión de conjunto sistemático que propicie la adquisición del conocimiento.

En este contexto, en el municipio Aricagua ubicado al sur del estado Mérida se encuentra el Núcleo Escolar Rural 442, conformado por ocho (8) planteles que concentran varias aulas multigrados, específicamente de primero a tercer y de cuarto a sexto grado de Educación primaria a cargo de dos docentes que cumplen funciones pedagógicas y administrativas. Cabe resaltar que los docentes carecen de formación gerencial para lograr las metas y objetivos educativos, presentan debilidades para planificar, organizar, controlar y evaluar las áreas curriculares, tampoco reciben acompañamiento pedagógico que oriente su acción educativa.

Igualmente, los docentes necesitan conocimientos gerenciales relacionados con las estrategias de comunicación, motivación, liderazgo, trabajo en equipo y la toma de decisiones en consenso que motiven a los padres y representantes a colaborar con la formación integral del estudiante. Asimismo, carecen de recursos didácticos para desarrollar algunos contenidos

curriculares y falta estímulo en el estudiante para obtener mejor rendimiento escolar.

De igual manera, el docente de aula multigrado necesita formación académica para integrar los contenidos curriculares en función de los diferentes grados considerando los intereses y necesidades de los estudiantes. Por otra parte, los padres y representantes poco colaboran con las actividades educativas. Esto trae como consecuencia una praxis educativa descontextualizada, no significativa y poco estimulante al trabajo cooperativo en las aulas multigrado, que no considera los intereses y necesidades de cada estudiante para orientarlo en su proceso formativo.

Ante esta situación surgen como interrogantes dentro de la investigación: ¿Cuál es la formación gerencial que poseen los docentes de las aulas multigrados?; ¿Qué importancia tiene la formación gerencial en el quehacer educativo?; ¿Es factible aplicar una propuesta de formación gerencial a los docentes de las aulas multigrados para el mejoramiento del proceso educativo?; ¿Qué beneficios proporcionará a los docentes de las aulas multigrados la propuesta gerencial?

En concordancia con las interrogantes surgidas la investigación formula como objetivo para orientar la problemática objeto de estudio: proponer un plan de acción para la formación gerencial dirigida a los docentes para el mejoramiento del proceso educativo en las aulas multigrados de las escuelas rurales del Núcleo Escolar Rural 442 municipio Aricagua del estado Mérida.

### **1.1. La Gerencia en el campo educativo**

En términos generales la gerencia es la acción de conducir, dirigir, orientar, persuadir, interactuar y delegar acciones que van a permitir a los seres humanos asumir el control de sus vidas, responsabilizándose de su proceder para ejercer el manejo de las organizaciones y el buen funcionamiento de las mismas. Al respecto, Carrillo (2016), señala que la

gerencia es: “la ventana que abre nuevas perspectivas a las organizaciones actuales, amerita de gerentes fortalecedores de los canales participativos para la intervención activa de los trabajadores, al momento que identifican prioridades y formulan objetivos, además de ejercer un adecuado control sobre la organización” (pág. 139). Se infiere, que todo proceso gerencial implica el manejo de recursos humanos y materiales que se combinan de forma organizada en función de obtener resultados determinados.

En atención a lo antes expuesto, en el campo educativo, Barrios (2018), establece que: “toda organización con aspiraciones de excelencia debería estar enfocada en ampliar el conocimiento, en emplear métodos, normas, valores, lealtad; que permita enfrentar la realidad, adaptarse al contexto cambiante, complejo e incierto” (pág. 217). Al respecto, se entiende que la gerencia es esencial en la administración de las instituciones y está vinculada con las actividades escolares, la cual debe adaptarse a las situaciones actuales, a los cambios socioeducativos, culturales, económicos, políticos, tecnológicos del país. Por lo tanto, los procesos educativos necesitan ser conducidos por verdaderos gerentes, preparados en el área y seguros del rol que desempeñan en la educación venezolana.

Para lograr una eficiente gerencia educativa, es necesario que haya buenos gerentes educativos, es decir, que el recurso humano esté capacitado y dispuesto a ejecutar las funciones gerenciales como tal: planificar, organizar, dirigir, controlar, interactuar, interrelacionar el proceso administrativo, ponerlo en acción, generar cambios, dinamizar el proceso, darle utilidad y calidad al quehacer educativo.

Desde este escenario, Granado (2016), plantea que: “se vislumbra el requerimiento de un gerente educativo con las competencias idóneas para el cumplimiento cabal de sus funciones, que involucre al personal que esté bajo su cargo, a través del seguimiento en los diferentes procesos” (pág. 183). De acuerdo a esta consideración, la función principal de la gerencia educativa es

lograr la integración social del colectivo y formar un recurso humano integro, en un ambiente agradable, acorde a sus necesidades, dentro de un proceso organizado donde se pueda interactuar y compartir en los aspectos técnicos, pedagógicos, económicos, académicos que aseguren el logro de un desempeño eficaz y eficiente en la institución.

## **1.2. Funciones del Gerente Educativo**

La gerencia es uno de los aspectos importante en el funcionamiento de las instituciones educativas, por ende, el director como gerente educativo de la institución y los docentes como gerentes de aula deben prepararse y actualizarse para adquirir conocimientos que le permitan ejecutar eficazmente sus funciones. En tal sentido, el gerente educativo en el desarrollo de su gestión, debe seguir un proceso universal que contribuya al desarrollo con el propósito de continuar en la búsqueda permanente de excelencia y calidad.

En este orden de ideas, la gerencia permite la generación y difusión de conocimientos orientados en la preparación de los alumnos, para que enfrenten la vida como ciudadanos de alta participación en el desarrollo económico y social de su comunidad, trátase de una comunidad rural o no, y su incorporación futura al campo de trabajo con el conjunto de competencias requeridas por un mundo cada vez más interdependiente y de alta competencia.

En concordancia con lo anterior, Salazar (2003), manifiesta: “todo gerente educativo debe emprender un esfuerzo que asegure un buen resultado en el funcionamiento de su institución a través del trabajo cooperativo y la toma de decisiones consensuadas sobre las acciones a ejecutar en la organización escolar” (pág. 126). De lo expuesto, cabe destacar el gerente educativo mejora la calidad de los procesos de trabajo (técnicas de enseñanza - aprendizaje y el trabajo administrativo), fomentando la excelencia en la enseñanza, propiciando el trabajo en equipo y escuchando los



planteamientos de los demás entes involucrados.

De acuerdo con lo anterior, todo proceso gerencial implica una serie de funciones que para Sallenave (2006), consta de: Planeación, Organización, Dirección y Control (pág. 235).

**Planeación:** consiste en la toma de decisión entre gerente y equipo para decidir el camino más acertado a fin de transformar la institución y alcanzar la excelencia pedagógica en función del proyecto educativo institucional y de aula, a partir del diagnóstico de la realidad, fijación de objetivos, acciones a seguir y recursos asignados.

**Organización:** Implica el diseño de la estructura formal para el desarrollo de la gestión, facilita la integración y coordinación de actividades de todos los agentes involucrados en el proceso educativo; empleo de recursos, proyectos, programas, procesos que involucre la segmentación de las funciones y labores por medio de una escala jerárquica.

**Dirección:** consiste en la instauración de un clima organizacional por parte del directivo, que comprenda elementos clave de liderazgo, motivación e integración de las habilidades y potencialidades de los actores; lo cual permite establecer una relación directa y un compromiso auténtico con el proyecto educativo a fin de optimizar la práctica educativa.

**Control y evaluación:** Es necesario para asegurar la ejecución de la programación de acuerdo al esquema de responsabilidades y distribución del trabajo para lograr los objetivos y metas propuestas. Para lo cual se deben establecer criterios y sistemas de información para evaluar, retroalimentar el avance y logro de los objetivos a fin de tomar decisiones y reprogramar de ser necesario.

### 1.3. El Docente como Gerente de Aula

El docente como gerente de aula ejecuta o implementa una serie de roles gerenciales como son: planificador, líder, motivador, tomador de

decisiones, comunicador, agente de cambios, entre otros, para lo cual requiere de una formación gerencial amplia y suficiente para poder desempeñarse en el aula y hacer que su proceso de enseñanza aprendizaje sea productivo.

De acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para Educación, Cultura y Deportes (2007), el docente como gerente de aula debe reunir las siguientes características:

Promotor y líder de la institución a fin de enriquecer la práctica pedagógica. Abierto al cambio, emocionalmente seguro de lo que persigue. Impartir una educación significativa orientada hacia los problemas sociales, éticos y morales del entorno. Formar individuos con mentalidad amplia, sensible, analítica, crítica, capaces de hacer, crear y dispuestos a servir a la humanidad, respetando sus valores autóctonos. Desarrollar una educación bajo un punto de vista constructivista para ayudar al educando de manera progresiva y secuencial, tomar en cuenta su edad cronológica y su desarrollo para la construcción de su conocimiento, propiciar experiencias de aprendizaje en el aula y fuera de ella para así estimular actividades indagadoras (pág. 24).

Estas características, definen el perfil académico y profesional que se espera lograr en el docente, a través de prácticas gerenciales relacionadas con el interaprendizaje de la metodología de la investigación, actualmente enmarcada en el Sistema Educativo Bolivariano, que requiere del rol de un docente líder en la escuela y en la comunidad, centrado en orientar la solución de sus problemas, al mismo tiempo promover en sus miembros actitudes analíticas y reflexivas en torno al medio ambiente donde se desenvuelven.

#### **1.4. Aulas multigrados**

El aula multigrado es una consecuencia de las escuelas unidocentes y de las escuelas multigrado. En otras palabras, cuando un educador atiende un aula multigrado se refiere a atender varios grados al mismo tiempo en el mismo

espacio educativo (aula), y, mientras más grados atiende el docente, más complicado se hace el trabajo, difícil de controlar, mayor responsabilidad entre otros; es posible en una Institución Educativa primaria siendo escuela multigrado, algunos de los docentes laboren como si se encontraran en aulas mono grado (1 solo grado).

En tal sentido, Padawer (2008), expresa que: “las aulas multigrado o polígrado responden a una matrícula pequeña de estudiantes con diferentes edades y niveles académicos, atendidas por un maestro en una sala, generalmente se ubican en regiones territoriales aisladas” (pág. 157). En otras palabras, aulas que funcionan con un grupo pequeño de estudiantes los cuales poseen un nivel académico diferente y por encontrarse en condiciones geográficas muy aisladas son atendidas por un docente.

## **2. Metodología**

La investigación respondió a la modalidad de proyecto factible, apoyado en el estudio de campo de carácter descriptivo, bajo el paradigma cuantitativo. En tal sentido, el proyecto factible de acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016), consiste en: “la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar un problema, requerimientos o necesidades de organización o grupos sociales; puede referirse a la formulación de las políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (pág. 21).

En este caso el producto final, consiste en la propuesta de formación gerencial dirigida a docentes de aulas multigrados, la cual puede ser implementada en cualquier escuela que presente aulas de este tipo. La investigación se realizó en las instituciones educativas en el Núcleo Escolar Rural 442 del municipio Aricagua del estado Mérida, con la finalidad de proporcionar formación gerencial a los docentes para contribuir en el desempeño eficiente de su praxis diaria.

Asimismo, se apoyó en una investigación de campo, la cual es definida por Arias (2012a): como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar alguna variable” (pág. 31); lo que permitió obtener información directa y efectiva de los docentes que laboran en las aulas multigrados pertenecientes a las instituciones educativas del Núcleo Escolar Rural 442 municipio Aricagua del estado Mérida.

También, fue de carácter descriptivo porque busca caracterizar el tema en estudio, con el propósito de estructurarlo. Al respecto, Hurtado (2010), refiere que la investigación descriptiva: “tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio, haciendo una enumeración detallada de sus características” (pág. 101); o sea, las dimensiones que forman parte de las variables comprendidas en el estudio, para ello se escogió la información pertinente y se valoró de manera independiente, para luego poder describir lo investigado.

De igual manera la investigación se apoyó en el paradigma cuantitativo, tal como lo explica Hernández, Fernández y Baptista (2010): “la investigación cuantitativa usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (pág. 4); dicho de otra manera, se recogen y analizan los datos sobre las variables para llegar a establecer un análisis cuantitativo. Asimismo, Sabino (2003), refiere:

Este tipo de operación se efectúa, naturalmente, con toda la información numérica resultante de la investigación. Ésta luego del procedimiento de análisis, se presentará en un conjunto de cuadros, tablas y medidas, a las cuales se les ha calculado los porcentajes y presentado convenientemente (pág. 134).

Los datos recopilados del cuestionario aplicado a docentes y directivos se sometieron a análisis estadísticos a fin de calcular frecuencias, estadísticos

descriptivos y la elaboración de gráficos de barra, en los cuales se presentó el promedio de la media aritmética obtenida de las respuestas aportadas por la muestra objeto de estudio a los indicadores que conforman las preguntas que dan respuestas a la problemática encontrada.

### **2.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta, a través de un instrumento tipo cuestionario. La técnica según Arias (2012b): “es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (pág. 67); ésta utiliza como instrumento el cuestionario, el cual es definido por el mismo autor Arias (2012c), como: “la herramienta en cuya estructura quedan registradas las respuestas suministradas por el encuestado (pág. 69).

Por lo tanto, se diseñó un cuestionario cerrado con veintidós (22) ítems tipo escala Likert de cinco opciones de respuesta: Siempre, Muchas Veces, Pocas Veces, Rara Vez y Nunca. La distribución de los ítems se corresponde con los indicadores: crecimiento profesional, aplica las funciones gerenciales, utiliza estrategias gerenciales, interrelación de contenidos curriculares, trabajo grupal, promoción de la participación y cooperación y desarrollo del potencial humano. Correspondientes a las diferentes dimensiones y variables que conforman el estudio.

### **2.2. Resultados de la investigación**

En base a los resultados obtenidos, al aplicar el cuestionario al directivo y docentes de las instituciones educativas del Núcleo Escolar Rural 442, municipio Aricagua del estado Mérida, se llegó a las siguientes conclusiones, que se aprecian en la tabla 1 y se explican a continuación:

**Tabla 1.** Resultados obtenidos del cuestionario aplicado por la investigadora.

Dimensión	Indicador	Items	Item X				Dimensión Promedio	
			Dir..	Crit.	Doc.	Crit.	Dir.	Doc.
Crecimiento profesional	Preparación gerencial	1	4	Alto	1,65	Bajo	4,5	1,98
		2	5	Muy alto	2,30	Mediano		
Gerencia	Aplica las funciones gerenciales	3	4	Alto	2,25	Mediano	4,25	1,89
		4	4	Alto	1,50	Bajo		
		5	5	Muy alto	2,10	Mediano		
Gerencia	Utiliza estrategias gerenciales	6	4	Alto	1,70	Bajo	3,67	1,88
		7	4	Alto	1,80	Bajo		
		8	4	Alto	2,00	Mediano		
Estrategia de Aprendizaje Cooperativo	Interrelación de contenidos curriculares de acuerdo a los diferentes grados	9	3	Mediano	1,85	Bajo	3,5	2,06
		10	4	Alto	2,35	Mediano		
		11	4	Alto	1,80	Bajo		
		12	3	Mediano	1,80	Bajo		
Atención Individualizada	Desarrollo del Potencial Humano	13	3	Mediano	2,30	Mediano	4,33	2,57
		20	3	Alto	2,40	Mediano		
		21	5	Muy alto	2,65	Mediano		
		22	5	Muy alto	2,65	Mediano		

**Fuente:** La Autora (2019).

En el indicador, preparación gerencial, dimensión crecimiento profesional, los docentes carecen de formación gerencial para tener un desempeño eficiente y eficaz. En cuanto, al indicador, aplica funciones gerenciales y dimensión gerencia, los docentes expresaron no aplicar las funciones gerenciales de planificación, organización, control y evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula multigrado.

En relación, al indicador, estrategias gerenciales, dimensión gerencia, los docentes expresaron que existe poca comunicación con los entes escolares y algunas veces participan en la toma de decisiones en la institución. Con respecto, al indicador, interrelación de los contenidos curriculares, dimensión gerencia, los docentes manifiestan no recibir ningún tipo de orientación para desarrollar los contenidos curriculares en las aulas

multigrados que comprende diversos grados, intereses, necesidades y expectativas en relación a la población escolar.

Así mismo, el indicador, trabajo grupal, dimensión estrategias de aprendizaje cooperativo, los docentes expresaron utilizarla algunas veces. De igual manera, el indicador promoción de la participación y cooperación, dimensión estrategia de aprendizaje cooperativo, los docentes expresaron que algunas veces utilizan el trabajo cooperativo en las aulas multigrado. Por otra parte, el indicador desarrollo del potencial humano, dimensión atención individualizada, manifestaron algunas veces utilizan la atención individualizada para resolver las necesidades de la población escolar.

A fin de dar respuestas a las necesidades detectadas y señaladas anteriormente producto del trabajo de campo realizado en el Núcleo Escolar Rural 442, municipio Aricagua del estado Mérida, constituyen la base para diseñar el plan de acción para resolver o mejorar la situación detectada. Por lo tanto, la propuesta está enmarcada hacia la formación gerencial de los docentes para que optimicen su desempeño laboral, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrados.

Del mismo modo, se pretende que el docente se apropie de estrategias para desarrollar el trabajo de las aulas multigrados, entre las que se mencionan la atención individualizada y el trabajo cooperativo; realizando control y seguimiento a los logros obtenidos con la aplicación de las funciones y estrategias gerenciales.

### **3. Conclusiones**

En el diagnóstico realizado se pudo evidenciar que los docentes no reciben formación gerencial de parte del directivo, induciéndolos al desconocimiento de los elementos relacionados con la funciones y estrategias gerenciales, aspectos que deben estar presentes en las acciones aplicadas por el docente como gerente de aula para proporcionar aprendizajes

significativos en los estudiantes y a su vez optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrados. De igual manera, se determinó que los docentes carecen de conocimientos para interrelacionar los contenidos curriculares de acuerdo a los diferentes grados, necesidades e intereses de los estudiantes y no reciben orientaciones del personal directivo sobre estrategias innovadoras para organizar los contenidos curriculares en el aula multigrados.

Por otra parte, la mayoría de los docentes no aplican la técnica de trabajo grupal como estrategia importante para incrementar el rendimiento académico de los escolares y fortalecer la responsabilidad grupal. Del mismo modo, no promueven el trabajo cooperativo para fomentar la participación, desarrollar la colaboración y fortalecer la valoración entre compañeros. Asimismo, es necesario que los docentes empleen la estrategia de la atención individualizada en el aula de clase para resolver las necesidades y debilidades de cada estudiante, permitiendo desarrollar el potencial humano.

En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo se concibe como un enfoque pedagógico que consiste en organizar las actividades escolares a modo de convertirlas en aprendizajes y experiencias sociales, para ello es necesario que los estudiantes realicen las actividades dentro de aula de clase de forma grupal o colectiva a través del intercambio de información.

Del mismo modo, en el aula multigrado se tiene la particularidad de estudiantes con diversidad de grados, edades y ritmos de trabajo, por ello, se hace necesario atender las necesidades de manera individualizada, aplicando la estrategia de la educación personalizada, la cual permite ayudar a cada estudiante a superar las debilidades y satisfacer las necesidades escolares, lo cual implica toda la dedicación, ayuda, mediación y orientación necesaria del docente para cada alumno logrando desarrollar al máximo todo su potencial humano.

En este sentido, las acciones gerenciales desarrolladas permitieron



ayudar a elevar de alguna manera la acción pedagógica del docente, por cuanto asuman con seriedad la necesidad de capacitarse y actualizarse en relación a las diferentes técnicas, métodos y estrategias gerenciales que contribuyen a la formación integral del estudiante, por ello, se aplicó dentro de la investigación un conjunto de actividades enmarcadas en la formación gerencial del docente del aula multigrado.

Así mismo, el docente del aula multigrado necesita una formación especial, por cuanto debe desenvolverse en un ambiente de trabajo con características particulares, atendiendo diversidad de grados, intereses y necesidades, por eso el maestro rural debe ejercer una labor abnegada para convertirse en un modelo para sus estudiantes y la comunidad en general. Visto de esta manera, ese es el camino que debe seguir todo docente, hacia una actitud investigativa, dispuesto al mejoramiento de su profesión, cuya labor y misión responda a los requerimientos de su contexto social, solo se requiere el cambio de actitud.

La propuesta de las acciones planificadas son una alternativa que debe ser seleccionada con una visión prospectiva, por cuanto proporcionará los mayores beneficios a los docentes, al capacitarlos en la aplicación de acciones, estrategias y roles gerenciales que contribuyen a mejorar el desempeño laboral buscando que la Institución se perpetúe y se desarrolle con el propósito de continuar en la búsqueda permanente de excelencia y calidad, en la generación y difusión de conocimientos.

Por consiguiente, la formación de los docentes conduce al mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje haciéndolo eficiente y de impacto significativo en el bienestar social de las comunidades; igualmente, deben considerarse la participación ciudadana como primordial en la organización, la toma de decisiones y solución de problemas contribuyendo de esta manera con el desarrollo de la comunidad.

#### 4. Referencias

- Arias, F. (2012a,b,c). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** Caracas, Venezuela: Editorial Espíteme, págs. 9-143.
- Barrios, R. (2018). **Cultura y Valores Organizacionales Emergentes en la Gerencia Transcompleja.** *Revista Cientific*, 3(9), 214-232, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.11.214-232>
- Calvo, G. (2013). **La formación de docentes para la inclusión educativa.** *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35, e-ISSN: 1688-7468. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)
- Carrillo, M. (2016). **Gerencia y Sociedad del Conocimiento para Optimizar el Desempeño Académico del Docente.** *Revista Cientific*, 1(1), 134-149, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.8.134-149>
- Contreras, W., & Mojica, G. (2014a,b). **El docente del sector rural y sus competencias.** 1era edición. Caracas, Venezuela: Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Extensión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de:  
<http://espaciodigital.upel.edu.ve/bitstream/123456789/460/2/%20E%20Docente%20del%20Sector%20Rural%20y%20sus%20Competencias%20.pdf>
- Granado, N. (2016). **Arte de ser Gerente Educativo en la actualidad.** *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 13(1), 180-201. ISSN: 1690-8961; e-ISSN: 2244-7662. Recuperado de:  
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/4824>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). **Metodología de la investigación.** 5ta edición. México: McGraw-Hill, págs. 2-599.

- Hurtado, J. (2010). **El proyecto de investigación**. 6ta edición. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón, págs. 7-181.
- Ministerio del Poder Popular para Educación, Cultura y Deportes (2007). **Manual del Docente**. Caracas, Venezuela: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia - CENAMEC.
- Padawer, A. (2008). **Cuando los grados hablan de desigualdad**. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Sabino, C. (2003). **El proceso de la investigación**. Nueva edición actualizada. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo.
- Salazar, R. (2003). **El nuevo gerente venezolano**. Venezuela: Ediciones OPSU.
- Sallenave, J. (2006). **Gerencia y planeación estratégica**. Colombia: Editorial Norma, S.A.
- UPEL (2016). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 5ta Edición, ISBN: 980-273-441-1. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL.

**Adriana Hernández Lobo**  
e-mail: [fatimavalentina\\_22@hotmail.com](mailto:fatimavalentina_22@hotmail.com)



Nacida en Mérida estado Mérida, Venezuela, el 22 de junio del año 1988. Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); Especialista en Gerencia Educacional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Docente de aula multigrado en el sector rural, municipio Aricagua del estado Mérida; Facilitadora de seminario I, en la maestría de Gerencia Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Artículo Original / Original Article

## Comportamiento Mediático y Estrategias de aprendizaje informales en adolescentes ecuatorianos

**Autores:** Andrea Ximena Castaño Sánchez  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[andrea.castano@unae.edu.ec](mailto:andrea.castano@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-8787-0468>

Marcos Manuel Ibarra Núñez  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[marcos.ibarra@unae.edu.ec](mailto:marcos.ibarra@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-3534-9005>

Manuel Torres Mendoza  
Universidad Estatal Península de Santa Elena, **UPSE**  
[mtorres@upse.edu.ec](mailto:mtorres@upse.edu.ec)  
Guayaquil, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-5844-657X>

### Resumen

La presente investigación indaga sobre el comportamiento mediático de jóvenes ecuatorianos entre 9 y 16 años en su realidad cotidiana interactuando con diversos medios digitales, con el fin de identificar sus estrategias de aprendizaje informal. Para esta investigación, se siguió un estudio etnográfico en menor escala y de corto tiempo. Los resultados demostraron el uso que hacen los jóvenes, se traslada hacia la utilización de videos, como tutoriales, para aprender y también para la diversión, el uso de las redes sociales con propósitos en ocasiones informativos, y la cultura de participación en los medios sociales que refleja la realidad y el contexto en el que se desarrollan. Se describen los perfiles de jóvenes en contextos cambiantes y evidencian las competencias identificadas previamente, de las que son representativas como parte de las estrategias informales y la capacidad para autorregular el consumo mediático, capacidad para buscar fuentes de información, capacidad para autogestionar los recursos y el tiempo, capacidad para usar recursos transmedia, capacidad para analizar contenido multimedia, y utilizar recursos offline. Este estudio es parte de un proyecto transnacional que tiene por objetivo la observación de las prácticas juveniles en relación con la cultura participativa.

**Palabras clave:** aprendizaje informal; adolescente; aprendizaje; habilidad.

#### Cómo citar este artículo:

Castaño, A., Ibarra, M., & Torres, M. (2020). **Comportamiento Mediático y Estrategias de aprendizaje informales en adolescentes ecuatorianos**. *Revista Científica*, 5(15), 44-66, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.2.44-66>

**Fecha de Recepción:**  
18-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
21-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Media behavior and informal learning strategies in Ecuadorian adolescents

### Abstract

This research investigates the media behavior of young Ecuadorians between 9 and 16 years old in their daily reality interacting with various digital media, in order to identify their informal learning strategies. For this investigation, a smaller and short-term ethnographic study was followed. The results demonstrated the use that young people make, moves towards the use of videos, as tutorials, to learn and also for fun, the use of social networks for informational purposes, and the culture of participation in social media. It reflects the reality and context in which they develop. The profiles of young people in changing contexts are described and evidence of the previously identified competencies, of which they are representative as part of informal strategies and the ability to self-regulate media consumption, ability to search for sources of information, ability to self-manage resources and time, ability to use transmedia resources, ability to analyze multimedia content, and use offline resources. This study is part of a transnational project whose objective is the observation of youth practices in relation to participatory culture.

**Keywords:** informal learning; teenagers; learning; skill.

#### How to cite this article:

Castaño, A., Ibarra, M., & Torres, M. (2020). **Media behavior and informal learning strategies in Ecuadorian adolescents.** *Revista Científica*, 5(15), 44-66, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.2.44-66>

**Date Received:**  
18-09-2019

**Date Acceptance:**  
21-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

Este trabajo es producto del proyecto **Educación Transmedia. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes**, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) y cuya investigación se desarrolló en escuelas de la zona 6 de Ecuador.

El comportamiento de los jóvenes en la sociedad de la información y la comunicación se presenta con nuevas formas de aprender y mayormente en la interacción en línea o el mundo de la virtualidad. Exponen Livingstone y Sefton-Green (2016): que desde los últimos veinte años, la retórica de la “Edad Digital” en cuanto al llamado sobre los avances en tecnologías, redes de información y nuevos medios, ha ocasionado una reestructuración en la sociedad, las escuelas, las familias y en general (pág. 3). Y para Lerma, Cortés y Barrera (2016): las tecnologías están facilitando un contexto donde surgen nuevas formas de ser, relacionarse, movilizarse, informarse y participar de alguna forma, los jóvenes han crecido interactuando con medios digitales, en mayor o menor medida dependiendo del contexto (pág. 741). En esta misma línea, García-Galera y Valdivia (2014): asumen que esta interacción ha llevado a formas de hacer, conocer y ser diferente a las generaciones anteriores, por medio de acciones claves que caracterizan a un joven que consume y produce medios, es decir que compone, comparte y difunde información promoviendo lo que se puede denominar una “cultura participativa” (pág. 11). Por lo tanto, estos aspectos cambiantes son de gran interés en el momento actual porque inducen a investigaciones sobre la forma cómo viven los jóvenes la escuela hoy, sus comportamientos recreativos, y qué puede estar en déficit o en construcción en sus interacciones (digitales), en sus contextos informales y formales educativos.

Por consiguiente, los jóvenes sujetos a esta investigación pueden estar desarrollando aprendizajes informales, que les permitan construir un puente

entre lo que ellos por si mismos han desarrollado en la interacción diaria en la era digital a través de herramientas que ellos mismos descubren a diario, y el desarrollo de aprendizajes formales en sincronía con el uso de estrategias didácticas. Este accionar de los jóvenes es el objeto de estudio de esta investigación que motiva a la búsqueda de patrones de comportamiento que informen sobre la forma cómo interactúan con diversos medios digitales y las estrategias que emplean para hacer perdurables los conocimientos y aprendizajes adquiridos en este tipo de interacciones y poder llevarlos a la educación formal, ya que como dice Camacho (2018): “los estudiantes nativos digitales en esta era tecnológica actúan semánticamente diferente a los profesores inmigrantes digitales y análogos” (pág. 23); lo que crea una brecha entre la manera de enseñar de los docentes y la de aprender de los jóvenes.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Educomunicación y cultura participativa como elemento clave en los aprendizajes**

La educomunicación en la Escuela implica una revisión integral al currículo escolar de forma que promueva la adaptación curricular tecnológica con las necesidades y motivaciones de aprendizaje de los estudiantes, y a su vez permita una alfabetización de la Educación mediática “*Media literacy*”, en el alumnado y el profesorado. Según Fernández, Blasco-Duatis y Caldeiro-Pedreira (2016a): esto sería posible por medio de estrategias didácticas apoyadas en las nuevas formas de aprender de los adolescentes en sus propios espacios informales, que el docente actual debe utilizar para fomentar el diálogo y la construcción de conocimiento dentro de los espacios educativos formales (pág. 27).

La educomunicación favorece, además, al aprendizaje que permite la navegación a través de relatos transmedia. Desde esta mirada entendemos que la educación mediática está basada en las representaciones, la Media



comunicación está basada en símbolos y signos que deben ser codificados y decodificados. En esta línea, Masterman (2010): ha estudiado las formas cómo diversos contenidos están siendo representados, simbolizados y empacados por los medios; el concepto central de la educación a través de los medios es la de representación. Los medios no reflejan el mundo, pero si lo representan (pág. 19).

En este orden de ideas, Aparici y Osuna (2013): expresan que la cultura participativa se ha caracterizado por el auge de la Web 2.0 que ha posibilitado un modelo de interacción entre las personas en condiciones de igualdad que promueve la libre expresión, la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas (pág. 138). En este mismo sentido, Pereira, Vaz y Tognetti (2017a): manifiestan la posibilidad de poder compartir nuestras experiencias diarias a través de diferentes dispositivos y plataformas lo que ha hecho que se modifiquen las formas de consumo y la creación de contenido en red, por lo que destaca en la cultura de la participación: el fuerte apoyo para crear y compartir creaciones personales con los demás, la tutoría informal como forma de pasar el conocimiento experto al más novato, la valoración de las contribuciones, la conexión social entre diversos miembros de una comunidad, la confianza puesta en la contribución voluntaria, donde todas las personas tienen voz y es válida en las comunidades virtuales (pág. 11). Esto se extiende a los aprendizajes informales y formales transmedia que son los objetos de este estudio.

Paralelamente, Pereira, Vaz y Tognetti (2017b): es de este modo que la cultura participativa va tomando forma de acuerdo con los usos dados a las redes sociales, como medio principal para reflejar los comportamientos tanto de consumo como de producción de los jóvenes actuales (pág. 12). Es por medio de estas prácticas que la participación social y cívica es reflejada desde la realidad hacia la virtualidad, que ha ido a la par con una revolución en la forma en la que la sociedad se expresa.

En esta forma, Jenkins (2011): expone sobre la interacción con los medios digitales es imperativa, no es posible la existencia de un texto sin un mínimo de interacción, por parte del receptor (párr. 17). Por lo tanto, también hay un espectador mediático que de alguna forma presenta un rol activo, de forma que siempre es posible un trabajo mental semiótico e interpretativo. En consecuencia, la cultura participativa se expresa en los jóvenes cuando a través de sus contribuciones son parte de una comunidad que ellos mismo eligen, es así, que pueden ser autónomos de forma que sus comportamientos en la vida real se reflejan en la virtual, y en la forma como interpretan un mismo mensaje desde diversos medios, propiciando así entre ellos y sin ser conscientes de ello, los espacios transmedia.

## **2.2. Aprender a través del transmedia**

Según Jenkins, Ford y Green (2015a): el transmedia concebido desde las narrativas digitales parte de la forma como se cuenta una historia o una experiencia, desde múltiples plataformas y formatos, usando las actuales tecnologías digitales (pág. 88). Para Scolari (2013a): el concepto transmedia puede ser analizado desde diversos enfoques, la intertextualidad transmediática, la narrativa transmedia, igualmente que los mundos de narración transmedia (pág. 19).

Todos los conceptos anteriores de análisis ofrecen diferentes perspectivas que contribuyen a que muchos más jóvenes de diferentes lugares del mundo estén empezando a concretar usos cada vez más diversos de las narrativas transmedia, que han permitido que ellos mismos se adapten a formas únicas de comunicar desde diferentes culturas, comunidades, y así mismos articulados a escenarios progresivamente más diversos. En este sentido, las características de estas prácticas están sucediendo por medio de la influencia de diversos factores y tendencias presentes en los diversos contextos. Algunos estudios han podido realizar un análisis desde los usos del

transmedia hasta los tipos de alfabetismos que en consecuencia se producen.

En adición a Alper y Herr-Stephenson (2013): ofrecen una perspectiva sobre el transmedia en su reporte “Aprendiendo a través del juego transmedia” (pág. 367); donde hacen énfasis en el transmedia como un recurso de aprendizaje en varios contextos a través del juego y la experimentación, mediante la expresión y la participación, por medio del compromiso cultural, que respeta los pensamientos y sentimientos de quienes crean. De esta forma pueden emerger varios tipos de alfabetización en el proceso de creación de proyectos transmedia: multimodal, visual, informacional, en jugabilidad (solución de problemas y pensamiento estratégico). En consecuencia, se hace un mapeo y presenta seis tendencias marcadas en los jóvenes en términos de creación y consumo de contenido mediático: 1). Períodos cortos de atención, 2). acercamiento de intereses, 3). serenidad social, 4). curaduría comunitaria, 5). remixes en contenido, y 6). narrativas emergentes.

Además, estas tendencias se relacionan en un marco de aprendizaje llamado **Aprendizaje Conectado-Connected Learning** que se rige bajo los principios de aprendizaje: 1). dirigidos por el interés, 2). apoyado entre pares, 3). orientados académicamente. Este tipo de marco es un referente para propuestas de estrategias didácticas basada en la participación de aprendices y estudiantes y el desarrollo de habilidades para conectar personas, recursos y contenidos. Esto implica un cambio educacional que supone desarrollar tipos de habilidades a través de acciones concretas durante el desarrollo de proyectos transmedia y diversas acciones trasladadas a diferentes actividades de aprendizaje de conectar, compartir, analizar, evaluar, aplicar, personalizar, incluir, difundir, conocer, computar y construir.

Lo que es imprescindible es una formación crítica en los medios, en la misma cultura participativa, que permita a los menores enfrentarse a los retos mediáticos actuales y futuros.

### 2.3. De las estrategias de aprendizaje informal a las formales

Las estrategias de aprendizaje informal se representan por los comportamientos habituales desarrollados por la exposición al entorno inmediato y que se desencadenan en aprendizajes. Siguiendo a Contreras y León (2019): a menudo, estos comportamientos permean en los contextos académicos, a pesar de lo disfuncional que pueda provocar el continuo acceso a Internet en los jóvenes, al encontrarse en una etapa crítica de definición de la propia identidad que puede llevar a un uso adictivo, si no es asesorado adecuadamente por familiares y tutores (pág. 12).

De manera que Jenkins, Ford y Green (2015b): en su libro titulado *Cultura Transmedia*, hace una crítica amplia sobre la forma como la tecnología está cambiando la cultura, de esta forma analiza las interacciones con diversos dispositivos, plataformas, y sobre todo los cambios que están provocando la sobreexposición a la información en Internet, permitiendo que la aparición de múltiples formatos y medios electrónicos y a su vez la redefinición de los comportamientos mediáticos (págs. 17-23).

Los jóvenes, quienes tienen la facilidad para navegar entre dispositivos e información, desarrollan ciertas estrategias de aprendizaje informal a medida que están insertos en una cultura participativa y de convergencia digital. Así mismo, Scolari (2017a), dice sobre el Proyecto *Transliteracy*, base para este estudio:

En el proyecto *TRANSLITERACY*, se identificaron seis modalidades de estrategias de aprendizaje informal (aprender haciendo, resolviendo problemas, imitando, jugando, evaluando y enseñando) que se interceptan con cuatro áreas principales (contenido, tiempo, espacio y relaciones) que contienen una serie de categorías y oposiciones (pág. 57).

A continuación, se presentan en la tabla 1, estas 6 modalidades:

**Tabla 1.** Modalidades de estrategias de aprendizaje informal.

Estrategias de aprendizaje	Descripción
Aprender haciendo	Poner en práctica un grupo de actividades relacionadas con la habilidad que desea adquirir (conlleva al ensayo y error, experimentación).
Solución de problemas	Enfrentarse a un problema o suceso que le motivan a adquirir la habilidad que necesita.
Imitación/simulación	Habilidad para auto-manejar recursos, tiempo, su propia identidad, sentimientos y emociones.
Jugar	Adquisición de habilidades al involucrarse en ambientes de jugabilidad.
Evaluar	Adquisición de habilidades al examinar su propio trabajo, o ser evaluado por los demás.
Enseñar	Adquisición de habilidades al transmitir o demostrar conocimientos a otros.

**Fuente:** Adaptado del documento de Scolari (2017).

Estas estrategias pueden desencadenar en aprendizajes por medio del Transmedia y el Multimedia, a partir de acciones específicas que dan como resultado una construcción grupal de conocimiento. Además, el hecho de que el joven sea consciente de estas estrategias permitiría el desarrollo de competencias transmedia que se desarrollan en un entorno de cultura participativa, de forma, que las mismas se pueden valorar de acuerdo con el resultado o producto de un individuo al compartir, crear, comentar, criticar y posicionarse frente a ese contenido mediático, de esta forma hay una conexión social y un tipo de aprendizaje informal donde un cierto tipo de conocimiento es desarrollado.

Adicionalmente, desde el proyecto *Transliteracy* se ha hecho una revisión a la serie de habilidades, identificados previamente por Jenkins, a partir de la identificación de comportamientos de los jóvenes como son: La apropiación como la habilidad para mezclar contenido digital; Multitarea la habilidad de cambiar la concentración en diversos detalles de un ambiente; Cognición distribuida, la habilidad de interactuar significativamente con

diversas tareas; Inteligencia colectiva: la habilidad de obtener conocimiento desde otros para una tarea común; Juicio: habilidad para evaluar la credibilidad de diversas fuentes de información; Navegación transmedia: la habilidad de seguir una historia desde múltiples medios; Trabajo en red, la habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información; Negociación la habilidad para moverse en diversas comunidades y discernir respecto de múltiples perspectivas; Visualización: habilidad para interpretar y crear datos y representaciones para expresar una idea o identificar tendencias.

De las habilidades identificados por este primer estudio, han evolucionado en el más reciente, hacia 9 dimensiones de producción, gestión de contenido, autogestión, gestión social, ejecución, tecnología y medios, narrativas y estética, ideología y ética, prevención de riesgos. De cada una de estas dimensiones el estudio las clasifica en 44 habilidades de segundo nivel y 190 habilidades específicas relacionadas con cada dimensión y que fueron el resultado del estudio consultando a expertos alrededor del mundo. Para el presente estudio, se realizó una clasificación que surgió de la investigación y se relaciona con algunas de las habilidades mencionadas anteriormente, se presenta en detalle en la sección de resultados.

De acuerdo con Fernández, Blasco-Duatis y Caldeiro-Pedreira (2016b): en el reporte Erasmus sobre el transmedia, se muestra como una nueva narrativa que comprende la educación y comunicación hacia el futuro, expone los resultados de la visión de la comunidad en relación con las tecnologías educativas digitales y su implementación en los centros educativos (pág. 72-75). Donde concluye sobre una propuesta hacia una visión integradora en la ecología de medios, que promueve niveles más profundos de participación mediante el acceso a nuevas fuentes de información, mediante herramientas que relacionan la teoría con la práctica. En este contexto, Scolari (2013b): complementa que favorezcan la reflexión crítica a través de las tecnologías y las narrativas transmedia, así como lo ha demostrado con su evolución (pág.

1420).

Este tipo de pensamiento crítico puede desarrollarse desde la visión de los medios como símbolos que deben ser decodificados. De esta forma, se puede enseñar acerca de los medios más efectivamente; no solo a través de un enfoque centrado en los contenidos, pero si a través de la aplicación de un marco conceptual de análisis que permita darle sentido. Aprendizajes movidos por el interés, apoyado entre pares, y orientados académicamente. Para Fernández, Blasco-Duatis y Caldeiro-Pedreira (2016c): es de esta forma, que la importancia del transmedia en las practicas digitales del conjunto de la comunidad educativa se puede convertir en nuevas realidades educativas en la comunidad pedagógica (pág. 75). El uso correcto que se pueda hacer de las redes sociales debido a su popularidad entre los jóvenes ha hecho repensar su utilización desde los contextos educativos formales, de forma que sea un medio adicional en la docencia con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje, por medio de la interacción que se puede dar más allá de las limitaciones de espacio y tiempo de las aulas escolares.

Al respecto, Castells (2001): resalta como esa capacidad de aplicar lo aprendido, está bien influenciada por una sociedad que es desigual y que a su vez ha cambiado hacia una sociedad red, donde las relaciones de trabajo cambian siguiendo características sistémicas de los negocios en línea (pág. 18).

Respeto a lo anterior, es necesario promover una formación del profesorado para que favorezca la integración de una ecología de medios en la Escuela. En este sentido, las narrativas transmedia ofrecen la posibilidad de contar una única historia a partir de partes generadas desde diversos medios, lenguajes o plataformas, pero que se relacionan entre sí.

Promover las iniciativas de producción educativa transmedia desde espacios en la Web que permitan compartir los contenidos generados por los alumnos, de forma también que el alumnado pueda participar en la creación

de nuevos medios. El docente debe estar capacitado para crear narrativas digitales, que puedan ser comunicadas desde diversas plataformas, por ejemplo, videos, imágenes, videojuegos educativos, podcasts, incluyendo los materiales concretos representados por pinturas, dibujos, íconos, material reciclable etc.

### 3. Metodología

La presente propuesta docente surge del proyecto de investigación ***Educación Transmedia: Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes*** financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como parte de un proyecto transnacional que tiene por objetivo la observación de las prácticas juveniles en relación con la cultura participativa. De acuerdo con Jordan (2016): representa un estudio etnográfico en menor escala y de corto tiempo. caracterizada por la indagación sobre las estrategias de aprendizaje informales que surgen desde la interacción cotidiana de los jóvenes con las redes sociales, los contenidos digitales, plataformas y el transmedia (pág. 12); este método de investigación fue elegido porque permitiría estudiar prácticas puntuales sobre el Qué, Cómo, y Para qué los jóvenes ecuatorianos interactúan con las transmedia digital. Participaron 136 estudiantes de los niveles 8º de Educación General Básica (EGB) y 3º de Bachillerato General Unificado (BGU).

En el marco del proyecto se utilizaron dos Instituciones Educativas de la de la Zona 6 del sur ecuatoriano, una en Cuenca y otra en Azogues, una rural y otra urbana, una fiscal y otra fiscomisional. Los datos se recolectaron a través de las siguientes técnicas: Observación participante en diferentes momentos de la investigación:

- Un (1) Cuestionario de uso mediático por parte de los estudiantes.
- Cuatro (4) Talleres de cultura participativa.



- Cuatro (4) Talleres de videojuegos.
- Diecinueve (19) Entrevistas individuales en profundidad.
- Diecinueve (19) Diarios de uso de consumo mediático.

El análisis presentado en este estudio, se enfoca en los aspectos de la cultura participativa. El taller de cultura participativa, ha consistido en actividades relacionadas con la búsqueda de información, creación de contenidos mediáticos y su distribución en plataformas colaborativas, con el objetivo de entender y analizar cómo los adolescentes están adquiriendo habilidades y competencias transmedia fuera de la escuela. Para el análisis cualitativo de los datos se emplea el Software NVivo 11. Primero, se identifican las categorías que proceden del análisis de las entrevistas en relación con: ¿qué hacen? ¿cómo lo hacen? ¿cómo aprenden? y ¿cómo comparten? los adolescentes en entornos digitales. Posteriormente, de estas categorías se derivan otras subcategorías como se describe en el siguiente apartado.

#### 4. Análisis y resultados

El análisis presentado a continuación se dio a la luz a través de las estrategias de aprendizaje emergente, de acuerdo con las categorías y la exploración realizada a 8 entrevistas escogidas de 19, hechas a estudiantes seleccionados por su activa participación en los talleres de cultura participativa. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías de acuerdo con la codificación y el número de registros obtenidos para cada una de acuerdo con el Proyecto *Transmedia Literacy*: ¿Qué haces?: 648 registros; ¿Con qué lo haces?: 177 registros; ¿Por qué lo haces?: 3 registros; ¿Cómo aprendiste a hacerlo?: 61 registros; otros: 65 registros. Se debe tener en cuenta que cada una de estas categorías incluye sus propias subcategorías anidadas y que están dentro de esta misma codificación.

El uso del Software de análisis cualitativo Nvivo 11, nos ha permitido aplicar algunos datos cuantitativos, basándose en el conteo de palabras con mayores registros en el conjunto de cada uno de los nodos de acuerdo con la codificación anterior. En la figura 1, se presentan las palabras más frecuentes del nodo presentado en una nube de palabras para la codificación 1: ¿Qué haces?. En ella se hace visible que además de YouTube (350 registros en las entrevistas) también se presenta Facebook (371 registros) y las palabras que aluden a lo que hacen los estudiantes (compartir: 389, información: 1293 registros, hacer: 609 registros, seguir: 102 registros), con las personas que se relacionan (amigos: 319 registros) y lo que utilizan (videos: 255 registros, canciones: 202 registros, juegos: 121 registros, plantillas: 10 registros, publicaciones: 285 registros).

Igualmente, para la codificación 2: ¿Con qué lo haces?, se presenta en forma de nube de palabras en la Figura 2, la frecuencia de las 50 palabras más utilizadas. Este análisis arroja las redes sociales utilizadas (Facebook: 207 registros, Twitter: 36 registros, YouTube: 207 registros, Snapchat: 8 registros, WhatsApp: 66 registros, Instagram 51 registros, Messenger: 55 registros) por medio del computador: 45 registros y el dispositivo móvil celular: 113 registros, con videos: 94 registros y otras aplicaciones: 84 registros.

El análisis realizado para la codificación 3: ¿Cómo lo haces?, es de especial interés para inducir sobre las estrategias de aprendizaje informal, en este sentido, se detalla cada una de las acciones con los registros en que aparecen en las entrevistas seleccionadas (descargar: 12, hacer: 31, decir; 9, jugar: 9, comentar: 9, ver y aprender: 4) Objeto de las anteriores acciones aparece también la palabra: videos.



**Tabla 3.** Competencias transmedia de los adolescentes ecuatorianos de la muestra y ejemplos de testimonios recogidos.

Capacidad para autorregular el consumo mediático por medio del pensamiento secuencial.	Ej. [Entrevista]: ...la mayoría de las veces, a veces sólo las escribo en hojas sueltas, así. Como que esto de aquí me ayuda a generar un poco más, digamos, lo que sería la imaginación y puedo crear distintos, o sea imaginarme distintos mundos; así mismo puedo estar en el curso, ya, puedo estar imaginando que estoy haciendo otra cosa. Y, o sea, eso me ayuda bastante a lo que es imaginarme cosas, de...
Capacidad de personificar personajes y situaciones mediante la interpretación del Rol a través del Cosplay.	Ej. [Entrevista]: ...últimamente en Ecuador también ya se está queriendo incentivar más este tipo de cosas ya con, como ejemplo en Guayaquil habían hecho una Comic-Con o algo parecido y ya habían venido así tipo anime y esas cosas pero aquí, en realidad, está muy limitado por lo que la mayoría de cosas, digamos, quedamos con panas cosas que vemos en un anime o una serie, también, digamos, Game of Thrones y ese tipo de cosas no venden aquí.
Capacidad de autogestión de los recursos y el tiempo.	Ej. [Entrevista]: digamos como ya está la capturadora, se captura todo lo que yo haga y ya puedo jugar.
Capacidad de desarrollar trabajo colaborativo mediante el uso de diversas plataformas digitales/comunicación.	Ej. [Entrevista]: Sí, tenemos un grupo. En Facebook también tenemos un grupo de nuestro curso, entonces ahí subimos todo lo que hacemos y lo que debemos hacer o lo que tenemos para esta semana.
Capacidad de comunicarse mediante recursos transmedia.	Ej. [Entrevista]: Ella me dio que vea esa serie, entonces veo que salen cosas de esa serie, y les comento para que me manden el enlace de donde ven esa serie.
Capacidad para analizar contenido multimedia.	Ej. [Entrevista]: Por ejemplo, (sustos que dan gusto) veo esos y luego me imagino como sería lo que sienten ellos cuando están haciendo eso.
Capacidad para identificar y clasificar contenidos para su reutilización offline.	Ej. [Entrevista]: era, ver cómo se coge. Hay un, hay una cosa que se llama Capturadora, se conecta como si fuera un USB y se le captura la pantalla. Se le prende y se le captura la pantalla y eso como que tiene una cámara, le descarga el video y se lo ve.
Capacidad de crear recursos transmedia.	Ej. [Entrevista]: ...tengo unos legos y digamos yo voy tomando, yo le muevo una piecita y voy tomando cada parte y luego las uno a todas las partes y sale el stop Motion. Es como esto [realiza una búsqueda en YouTube y reproduce un video].
Capacidad de utilizar la multitarea (eficientemente).	Ej. [Entrevista]: En el buscador de YouTube pone "música electrónica" y se reproduce y abre otra pestaña de Google y busca "convertidor mp3" escoge la opción convertido YouTube a mp3, copia el link del video y lo pega para descargar y lo comparte en Google +.

**Fuente:** Los Autores (2019).

## 5. Conclusiones

En esta investigación se han representado los comportamientos que tienen algunos adolescentes ecuatorianos en su vida cotidiana, manifestados en las prácticas en entornos convergentes y mediáticos. En base a Barreneche, Polo, Menéndez-Echavarría (2018): los resultados obtenidos dan cuenta de un comportamiento de los adolescentes en cuanto a las competencias transmedia identificadas y que a su vez han sido evidenciadas en otros estudios (pág. 179). Estos casos analizados describen los perfiles de jóvenes en contextos cambiantes y evidencian las competencias identificadas previamente. Sin embargo, no son evidencias contundentes de una competencia plenamente desarrollada, sino un potencial desarrollo que se puede seguir formando en contextos formales.

Es importante resaltar la naturaleza de los comportamientos de los jóvenes y su inmersión en una cultura digital, a su vez participativa y mediática. Se percibe una tendencia hacia las habilidades transmedia, de remezcla, interpretación de mensajes desde diversas plataformas, que configuran usos, producciones, hábitos y rutinas que han ido desarrollando influenciados en su mayoría por una cultura participativa, de consumo de medios, y a su vez de producción, aunque en menor medida esta última.

Así como, el estudio de Scolari (2017b): sobre el mapeo estrategias informales de uso transmedia en jóvenes de otros contextos (págs. 61-72). El aporte del caso ecuatoriano analizado, evidencia un auge por el consumo masivo de plataformas como YouTube, y el uso de redes sociales como Facebook e Instagram, que ponen de manifiesto un estado de desarrollo de habilidades transmedia para gestionar, buscar información, cambiar de plataformas rápidamente y consumir un mismo mensaje desde diversos medios. Se puede comprobar que existe un nivel intermedio de autorregulación del uso de estos medios, sin embargo, es necesario valorar la influencia que esto está teniendo en los aprendizajes concretos de los jóvenes

ya que el acceso a la información digital y las redes sociales no se transforma necesariamente en aprendizaje.

Las pedagogías que hacen uso de las estrategias informales, operan a través de líneas participativas de una cultura en línea, de forma que pueden capacitar a los jóvenes, para una amplia gama de recursos educativos digitales para apoyar la colaboración y la creación de conocimientos mediante una pedagogía activa en las aulas escolares de Ecuador.

Este estudio demuestra lo que otros autores han planteado, este es el caso de Fernández y Gutiérrez (2017): sobre el reto de obtener evidencias de aprendizaje informal real y las competencias, y demostrar de qué modo están aprendiendo (pág. 186).

Para futuros estudios, se deja abierto el planteamiento sobre investigar en la aplicación de estas estrategias y sus efectos en los aprendizajes formales, cuestiones que pueden ser indagadas por medio de investigaciones mixtas, que relacionen aspectos cognitivos, psicopedagógicos y mediáticos.

## 6. Referencias

- Aparici, R., & Osuna, S. (2013). **La Cultura de la participación**. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148, e-ISSN: 1989-872X. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Alper, M., & Herr-Stephenson, R. (2013). **Transmedia Play: Literacy Across Media**. *JMLE. Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366-369. Recovered from: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2/>
- Barreneche, C., Polo, N., & Menéndez-Echavarría, A. (2018). **Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad**. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 169-187, ISSN: 1390-1079; e-ISSN: 1390-924X. Recuperado de: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3510>

- Camacho, C. (2018). **Visión Teórica Humanística Educativa de la Generación Z 3.0 en Tiempos Complejos.** *Revista Cientific*, 3(9), 20-38, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.1.20-38>
- Castells, M. (2001). **La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.** Madrid, España: Plaza y Janés Editores, S.A.
- Contreras, C., & León, G. (2019). **Análisis factorial de un modelo de socialización y confianza en la dependencia de Internet en estudiantes de secundaria.** *redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e25), 1-13, e-ISSN: 1607-4041. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e25.2112>
- Fernández, N., Blasco-Duatis, M., & Caldeiro-Pedreira, M. (2016a,b,c). **Comunicación y educación en transmedia: Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa.** Cuadernos Artesanos de Comunicación - 108, ISBN 13: 978-84-16458-52-3. Tenerife, España: F. Drago. Andocopias, S.L.
- Fernández, E., & Gutiérrez, J. (2017). **La Socialización de los Jóvenes Interconectados: Experimentando la Identidad en la Sociedad Aumentada.** *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 171-190, ISSN: 1138-414X; e-ISSN: 1989-6395. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59455>
- García-Galera, M., & Valdivia, A. (2014). **Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios.** *Comunicar*, XXII(43), 10-13, ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- Jenkins, H. (2011). **Transmedia 202: Further Reflections.** Los Ángeles, California, Estados Unidos: Blog de Henry Jenkins. Recovered from: [http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining\\_transmedia\\_further\\_re.ht](http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.ht)

- [ml](#)
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015a,b). **Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red**. ISBN: 9788497848442. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Jordan, B. (2016). **Advancing ethnography in corporate environments: Challenges and emerging opportunities**. London, England: Routledge Publisher.
- Lerma, L., Cortés, J., & Barrera, P. (2016). **Diagnóstico de la competencia mediática en estudiantes universitarios**. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 379-750, ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293. Recuperado de:  
<https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/278>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). **The Class: Living and Learning in the Digital Age**. New York, EE.UU.: University Press.
- Masterman, L. (2010). **La enseñanza de los medios de comunicación**. Volumen 1. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Pereira, Â., Vaz, S., & Tognetti, S. (2017a,b). **Interfaces between science and society**. London, England: Routledge Publisher.
- Scolari, C. (2013a). **Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan**. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Scolari, C. (2013b). **Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival, and Extinction in the Media Ecology**. *International Journal of Communication*, 7, 1418-1441, e-ISSN: 1932-8036. Recovered from:  
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1919/936>
- Scolari, C. (2017a,b). **Transmedia Literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education**. Barcelona, Spain: Universitat Pompeu Fabra - UPF. Recovered from:  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33907/Scolari\\_TL\\_fin\\_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33907/Scolari_TL_fin_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y)





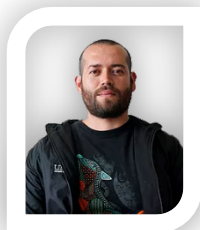
**Andrea Ximena Castaño Sánchez**  
e-mail: [andrea.castano@unae.edu.ec](mailto:andrea.castano@unae.edu.ec)

Nacida en Pereira, Colombia, el 13 de junio del año 1979. Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador; Ingeniera de Sistemas y Computación, Magister en Formación de Formadores; y Doctora en Tecnología Educativa, e-learning y gestión del conocimiento por la Universidad Rovira i Virgili (URV); Con 10 años de experiencia como investigadora y docente en temas relacionados con tecnología y educación, y en proyectos de investigación internacionales; Además, he sido docente en Colombia en maestrías sobre informática y proyectos educativos; y participado como ponente en congresos internacionales en temas sobre portafolios digitales en educación superior.



**Manuel Torres Mendoza**  
e-mail: [mtorres@upse.edu.ec](mailto:mtorres@upse.edu.ec)

Nacido en Guayaquil, Ecuador, el 7 de julio del año 1972. Docente-Investigador; Coordinador de la Maestría de Comunicación; y Director del Observatorio Turístico Sostenible en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE); Docente y tutor de proyectos de la Maestría en Social Media de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC); Docente invitado en las Maestrías de Comunicación y la de Periodismo Digital de la Universidad Casa Grande (UCG), de Guayaquil; He impartido desde el año 2005 al 2010 en toda Catalunya, centenares de talleres a jóvenes sobre el uso responsable de las TIC, la estructura de los medios y el consumo responsable; También investigo sobre los factores que intervienen en la construcción social de la realidad y la configuración del imaginario colectivo a través de distintos soportes y redes de influencia.



**Marcos Manuel Ibarra Núñez**  
e-mail: [marcos.ibarra@unae.edu.ec](mailto:marcos.ibarra@unae.edu.ec)

Nacido en Zacatecas, México, el 9 de mayo del año 1987. Experto en el área de tecnología y educación; Experiencia en el campo de la Robótica pedagógica; Dominio de estrategias y metodologías didácticas para la enseñanza con apoyo de las TIC; Docente del área de mecatrónica en nivel superior (5to año), en diversas asignaturas como cálculo, control automático, diseño asistido por computadora, electrónica analógica, instrumentación virtual, robótica industrial, entre otras. Trabajo con entornos virtuales de aprendizaje, desarrollo de contenidos y virtualización de los mismos; Desarrollo de recursos didácticos digitales; Dominio en las teorías pedagógicas actuales, vinculadas a las TIC; Docente de didáctica de las matemáticas; Especialista en el tema de discapacidad e inclusión; Actualmente docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Mirada Compleja y Transdisciplinaria del Objeto de Estudio de las Ciencias Organizacionales

**Autora:** Auresnelly Maribel Torres Triana  
Universidad de los Andes, **ULA**  
[auresnelly@gmail.com](mailto:auresnelly@gmail.com)  
Mérida, Venezuela  
<https://orcid.org/0000-0002-7541-1408>

### Resumen

El objeto de estudio de las ciencias organizacionales del todo en la organización, visto de forma unitaria y no como partes aisladas del todo, por lo tanto, de acuerdo al criterio previo de la investigadora, las organizaciones no deben vulnerar la importancia de interrelación y complementariedad que se produce como resultado de la realidad de donde es envuelta y es llevado a cabo todos los procesos y actividades del ser humano, con todo lo que lo rodea. Por consiguiente, se presenta como propósito general analizar sobre el objeto de estudio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario. En este mismo orden de ideas, se considera el estudio desde el diseño de investigación documental y paradigma interpretativo, puesto que en base a la fundamentación teórica desarrollada durante la investigación se consideran aspectos teóricos y postulados teóricos que permitieron realizar un proceso de análisis e interpretación a través de una matriz ilustrativa que indicará el resultado de la fundamentación teórica abordada en la investigación. Por lo que como principal reflexión investigativa se resalta la significancia de que las organizaciones son entidades humanas y sociales, sistemas abiertos, flexibles que integra e interrelacionan, el paradigma, complejo y transdisciplinario.

**Palabras clave:** organización; sociedad; empresa.

#### Cómo citar este artículo:

Torres, A. (2020). **Mirada Compleja y Transdisciplinaria del Objeto de Estudio de las Ciencias Organizacionales.** *Revista Científica*, 5(15), 67-86, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.3.67-86>

**Fecha de Recepción:**  
24-06-2019

**Fecha de Aceptación:**  
30-09-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Complex and Transdisciplinary Look at the Object of Study of Organizational Sciences

### Abstract

The object of study of the organizational sciences of the whole in the organization, seen as a unit and not as isolated parts of the whole, therefore, according to the previous criteria of the researcher, organizations should not violate the importance of interrelation and complementarity that occurs as a result of the reality of where it is wrapped and is carried out all the processes and activities of the human being, with everything that surrounds it. Therefore, it is presented as a general purpose to analyze the object of study of the organizational sciences from the perspective of the complex and transdisciplinary paradigm. In this same order of ideas, the study is considered from the design of documentary research and interpretive paradigm, since based on the theoretical foundation developed during the investigation, theoretical aspects and theoretical postulates that allowed to perform a process of analysis and interpretation to through an illustrative matrix that will indicate the result of the theoretical foundation addressed in the research. Therefore, the main investigative reflection highlights the significance that organizations are human and social entities, open, flexible systems that integrate and interrelate, the paradigm, complex and trans-disciplinary.

**Keywords:** organization; society; enterprise.

#### How to cite this article:

Torres, A. (2020). **Complex and Transdisciplinary Look at the Object of Study of Organizational Sciences.** *Revista Cientific*, 5(15), 67-86, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.3.67-86>

**Date Received:**  
24-06-2019

**Date Acceptance:**  
30-09-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

El hombre vive en una sociedad de organizaciones en donde todo lo que produce y necesita se encuentra dentro de ellas, cubriendo en su totalidad todas las necesidades de consumo del individuo tanto material como inmaterial. En este sentido, según las posturas de pensamiento de Aristóteles, Platón y Husserl, dicen en base a Pantoja y Zuñiga (1995), que el todo es un:

Conjunto de partes, independiente de la ordenación de estas; lo que puede ser descompuesto o dividido en sus partes. Aristóteles formuló como todo a aquella colectividad en el cual no hace falta ninguna de sus partes conformantes o aquello que tiene sus partes constitutivas como unidad. Para Platón el todo es una entidad estructurada en donde cada componente ocupa un lugar preciso, y del simple hecho de modificar el lugar, da como resultado la alteración del sistema en forma integral. Para Husserl, todo es el conjunto de contenidos cubiertos en una fundamentación unitaria, es decir, qué contenido está por base directa o indirectamente con algún otro contenido (pág. 480).

De acuerdo con lo anteriormente planteado, se analiza e interpreta que la organización es vista como un conjunto de partes en el que el hombre forma parte de sus partes como un todo, de manera integral, por lo que, los seres humanos se organizan para lograr sus propios objetivos y los objetivos de la organización, lo que constituye una unidad del todo de las partes, para lo que Edmund Husserl (1859-1938) denomina fundamentación Unitaria.

En este orden de ideas, Rojas (2014a), dice que para Husserl: “de acuerdo con sus planteamientos, existe un mundo científico-objetivo que es una matematización e idealización del mundo vital, del mundo real, ese mundo pre-dado que percibimos y experimentamos. La ciencia se construye sobre ese mundo (...)” (pág. 33). Por otra parte, desde el contexto organizacional, Chiavenato (2002a), expone que: “(...) las organizaciones invaden nuestra sociedad (...) y una organización es una sociedad en miniatura” (pág. 10).

No obstante, a partir de la ciencia administrativa es importante señalar

los grandes aportes y avance de la ciencia en este campo, porque corresponden a la edificación del paradigma clásico - moderno de la organización, en este sentido, Rodríguez (2015a), expone: que no podemos olvidar la teoría administrativa desde sus inicios de donde realmente surge el fenómeno organizacional en sus diferentes enfoques o paradigmas, en función de las generalidades de la teoría de Frederick Taylor (Administración Científica), Henri Fayol (Principios y funciones de la administración), Elton Mayo (teoría de las relaciones humanas/Hawthorne Studies) (pág. 19-28).

Por lo tanto, se analiza e interpreta previamente acerca de estos aportes científicos que los diferentes enfoques teóricos han contribuido a desarrollar la razón de ser de las organizaciones, por lo que es necesario considerar estos enfoques teóricos, dando pasos acelerados a la complementariedad e interacción del surgimiento de nuevos paradigmas del conocimiento, como lo son paradigma complejo y transdisciplinario en el objeto de estudio de la ciencia organizacional, puesto que corresponden en este estudio a un punto de inflexión de la historia administrativa de la humanidad y por ende de la sociedad, siendo necesario hoy en día analizar. Del mismo modo, el estudio de la complejidad en términos de Morin (2005a), concibe que:

No hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana (pág. 54).

Asimismo, desde la transdisciplinariedad se ha devenido, desde mediados del Siglo XX, convirtiéndose en objeto de estudio esencial para la ciencia contemporánea, así como también para la reflexión filosófica, ética y social de la organización. Originando, que hoy día se considere el acaecimiento de que las diferentes disciplinas científicas están llamadas a buscar y a través de una racionalidad, los diversos elementos y aspectos de

las ciencias humanas que trascienden más allá de lo disciplinar; no obstante, las disciplinas deben avocarse a encontrar una racionalidad diversa, que esté permeada por el propio paradigma de la complejidad, lo que se conlleva en términos de la ciencia organizacional involucrar la transdisciplinariedad, por lo que la visión del carácter transdisciplinario desde la complejidad, debe ser percibida en los estilos gerenciales que conviven en el seno de las organizaciones, como enfoque científico de la organización.

De esta manera en términos de la complejidad y la transdisciplinariedad, se encuentran presentes en general durante el surgimiento del pensamiento organizacional, puesto que su comprensión filosófica, desde su comienzo, es compleja, es decir, parte del entendimiento global del fenómeno y de sus propias percepciones, para después ser interpretados de acuerdo a su realidad (fenómeno) estudiado.

## **2. El Problema**

La ciencia administrativa indica que el objeto de estudio de la ciencia organizacional se cimienta desde el paradigma clásico-moderno, Rojas (2014b), dice: “a partir de las publicaciones de Khun, el termino paradigma ha provocado numerosas reflexiones en torno a su significado y alcances. Aparentemente, el paradigma representa una manera de observar al mundo, de comprender y explicar la realidad” (pág. 19).

En este sentido, el objeto de estudio de la organización, se enfoca desde la visión clásica en función de métodos, reglas, jerarquías, control, división del trabajo, impersonalidad, comunicaciones formales, reglamentaciones, rigidez, esto quiere decir, en función de objetivos organizacionales administrativos, económicos y financieros, por lo que es visto desde términos de rentabilidad, donde el ser humano es contemplado y tratado en función de su fuerza de trabajo (llámese cognitivas o físicas) mas no como ser que tiene comportamientos y conductas distintas.



Por su parte, desde la visión moderna, Elton Mayo (1880-1949) fue el pionero en denominar a los trabajadores como “Recurso Humano” en función del estudio aplicado a las relaciones de trabajo junto con el comportamiento grupal de los trabajadores.

Desde este contexto, el criterio de la investigación se orienta a analizar ¿Cómo y Por qué? el objeto de estudio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario, por lo que se considera la posibilidad de ser un enfoque integrador, es decir, se determina una interpretación integradora del fenómeno organizacional, puesto que el proceso de globalización como lo denomina Edgar Morin “planetarización”, la era digital, las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) las ciencias humanas, la explotación de los recursos, los daños ambientales, el desarrollo y crecimiento de la población, en si todo los problemas que rodea, atañe a la humanidad, son cada vez más caóticas, complejas de estudiar y comprender de forma individual y aislada, debido que las cosas en sí mismas integran una realidad por las interacciones propias de cada campo de acción así como de transformación en el que se encuentran y entrecruzan.

Por lo tanto, en estos términos las organizaciones se muestran hacia las praxis y el conocimiento de integrar nuevos procesos y estilos gerenciales que complemente e integren y junten lo tradicional y clásico con lo flexible, humano, complejo, transdisciplinario, para ir hacia la búsqueda de la construcción de nuevas formas de organización, de acuerdo con el contexto que correspondan analizarlas.

No obstante, la situación problemática se centra en el objeto de estudio de las ciencias organizacionales de hoy; por lo que se contribuye al acercamiento del conocimiento organizacional visto desde el paradigma complejo y transdisciplinario. Se analiza que, a través de los avances de la ciencia, las exigencias, desafíos, e incertidumbre y paradigmas de la organización actual, se conducen a la solución de problemas humanos y sociales de índole integral-

complementario en donde el hombre se desenvuelve, actúa y se organiza para la satisfacción de necesidades humanas, colectivas, sociales como un todo, y no visto de forma aislada el hombre (sujeto) y la organización (objeto).

Por otra parte, el problema implica en términos filosóficos y epistemológicos en no ver el objeto de la organización como la suma de las partes que conforman el todo sino como el todo de las partes de la ciencia organizacional, por lo que representará integrar a la ciencia organizacional todos los aspectos tanto internos como externos que rodean al hombre y a la organización así como interpretar el fenómeno complejo en la cual se encuentra envuelta, por lo que la investigadora se sustentará en los planteamientos de autores relacionados con la temática esbozada. En este sentido, surgen las siguientes inquietudes: ¿Qué relación existe en el objeto de estudio de la ciencia organizacional vista desde las partes son el todo y el todo son las partes? ¿Hacia dónde debe ir hoy dirigido el objeto de estudio de las ciencias organizacionales? Desde este contexto, el propósito de la investigación corresponde en: analizar sobre el objeto de estudio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario.

### **3. Referentes Teóricos**

#### **3.1. Organización**

En términos del paradigma clásico de la organización, se analiza e interpreta como objeto de estudio “las organizaciones” fundamentada específicamente por la necesidad de aumentar la eficiencia de las organizaciones, con el propósito de obtener el mejor rendimiento posible de sus recursos, por lo que a través del desarrollo del objeto de estudio de la organización se presenta:

La Teoría de Frederick Taylor (1856-1915), quién desarrolló inicialmente la llamada escuela científica del pensamiento administrativo

“Administración Científica” vista en términos de aumentar la eficiencia de la organización a través de la racionalización del trabajo en base a los niveles de productividad del trabajador.

Por su parte, en cuanto a la teoría clásica de Henry Fayol (1841-1925), se ocupó también del aumento de la eficiencia de la organización a diferencia de Taylor mediante la teoría de la administración científica conocida como fayolismo, asimismo desarrolló la clasificación y aplicación de los principios generales y básicos de la administración: planificación, organización, dirección, coordinación y control; por lo que sus ideas constituyen la base del conocido enfoque clásico de la administración cuyos argumentos dominaron el objeto de estudio de la ciencia organizacional durante las cuatro primeras décadas del Siglo XX.

De igual forma, en términos del paradigma moderno, la teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo (1880-1949), surge para la cuarta década del Siglo XX, a través del desarrollo de las ciencias sociales, por lo que hoy en día se considera los grandes aportes científicos que hace esta teoría en función del recurso humano en una organización, asimismo fue quien condujo el famoso Experimento de Hawthorne, para lo que se antepone a la teoría de los clásicos, por lo que el objeto de estudio de la ciencia organizacional desde esta teoría se considera al trabajador como “factor humano” de gran importancia dentro de los procesos organizacionales. En este sentido, se enfoca desde el principio de dirección, donde se reconoce el factor humano por lo que en base a Koontz y Wehrich (2007), dicen que se:

Requiere que se cree y sostenga un ambiente en el cual los individuos colaboren en grupo para alcanzar los objetivos comunes (...) se subraya la importancia de conocer y aprovechar los factores humanos y de motivación (...) el trabajo del líder o jefe no es manipular a las personas sino reconocer qué las motiva (pág. 282).

Desde esta concepción teórica, en función de la teoría de las relaciones

humanas, Cejas y Jácome (2006), citados en Espinoza (2009):

Ya han señalado que en esta época de cambio la organización ha ido superando la estructura jerárquica y rígida. La organización de hoy va evolucionando hacia formas organizacionales basadas en la producción ligera, la flexibilidad y la comunicación. La nueva organización hace énfasis en los equipos interfuncionales (pág. 61).

En este orden de ideas, de acuerdo a lo planteado en el paradigma clásico y moderno, el objeto de estudio de las ciencias organizacionales, se analiza: que para llevar a cabo el estudio de las organizaciones actualmente en base a su objeto científico, se plantea previamente por parte de la investigadora, que desde este enfoque, es necesario considerar y desarrollar hoy en día la búsqueda de una nueva visión organizacional por lo que Gil (2013a), dice que: “el paradigma de la complejidad que hoy nos arropa, nos permite afirmar que las partes son el todo y el todo es las partes, aunque el todo no es la suma de las partes sino mucho más” (pág. 21).

Desde este contexto, a partir del hilo epistemológico de hoy, la interpretación y análisis del fenómeno objeto de estudio de la organización corresponden a un sistema de carácter inductivo, abierto y flexible porque para este estudio se aborda sobre el criterio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario. En este sentido, lo que se concibe en esta investigación hace referencia a que las organizaciones interactúan con un entorno externo de diversas variables: ambientales, demográficas, políticas, sociales, económicas, entre otras, de esta manera, se involucran factores internos que son propicios dentro del contexto de la organización, apuntándose así, a un fenómeno organizacional que se ocasionan dentro y fuera de la organización, por lo que se infiere que entre las diversas relaciones con el entorno (interno-externo) dependerá el objeto de estudio de la organización, así como de las exigencias, desafíos e incertidumbre, necesidades, que se esperan satisfacer a nivel humano y

social.

Por lo tanto, estas relaciones muestran cómo se requiere de un sistema abierto y flexible para recibir del entorno (ambiente) las diversas condiciones naturales externas que se transforman en el origen del producto de cambio, los cuales regresan al entorno, pudiendo algunos de esos elementos volverlos al sistema. Para Chiavenato (2002b): “las organizaciones son sistemas abiertos que interactúan dinámicamente con sus ambientes. Un sistema abierto es aquel que mantiene intensa interacción (entradas y salidas) con su medio, afectándolo y siendo afectado por éste” (pág. 76). De igual forma, es necesario analizar acerca de la teoría del sistema abierto en base a Katz y Kahn (2008a), por lo que conciben:

La teoría del sistema abierto, con su supuesto de la entropía, hace hincapié en la íntima relación que existe entre una estructura y el ambiente que le da apoyo, pues de no haber insumos continuos, pronto la estructura se va a pique. De este modo, una base crítica para identificar sistemas sociales la constituyen sus relaciones con las fuentes energéticas que los mantienen. (...) (pág. 17).

Seguidamente, las organizaciones, refiriendo a Pastor y García (2007): deben ser percibidas como sistemas adaptativos complejos, pues son sistemas autónomos, la autonomía de los elementos del sistema se muestran en la adaptabilidad, la transformación, la mutación, el desarrollo de los procesos correctivos de que se proceden de la sistematización, precisamente en las características o propiedades que deben tener los recursos o entradas que son percibidas del entorno externo de la organización, conjuntamente son autoorganizados y autosostenidos, productos propio del mismo sistema, con extensos periodos de estabilidad, dispersos en su estructura y funcionamiento que, incomprensiblemente, permiten que estas organizaciones se establezcan, puesto que se trata de sistemas coherentes, aunque no homogéneos; sistemas caóticos y complejos, pero ordenados en ese mismo desbarajuste

que posibilita que los elementos se reestructuren de acuerdo con las influencias o necesidades de los ambientes (entornos) internos y/o externos de las organizaciones (pág. 214).

### **3.2. Complejidad**

Iniciando en el campo de estudio del objeto de las organizaciones, la ciencia clásica sintió sus bases científicas en términos de la Administración Científica desde el paradigma Taylorista, asimismo desde el pensamiento de Henri Fayol, dando una conceptualización científica al término, así como las funciones y procesos de la administración como parte de una organización, seguidamente desde la crítica de pensamiento moderno de la administración se antepone el pensamiento de Mayo con una significada importancia del trabajador en la organización, por supuesto sin dejar de lado que cada uno de ellos condujeron y aportaron “ciencia” desde su contexto histórico, económico y social de cada época, hasta lo que ahora hoy en día ha sido el conocimiento científico de la organización.

En este sentido, la vida social se ha ido complejizando y la sociedad se ha ido transformando y cambiando de acuerdo a sus épocas y acontecimientos, donde el ser humano cada día demanda satisfacer a gran escala sus necesidades e incertidumbres, en la cual es importante enfrentar retos así como desafíos que presenta la humanidad, por lo que se debe considerar la interconexión de aspectos sociales, políticos, económicos, ecológicos con el ser humano y su entorno interno-externo, sumergido en una realidad, por lo que Gil (2013b), denomina:

(...) realidad fenomenológica que hace de las partes constituyentes fundamentales un todo, pero ese todo es al mismo tiempo las partes. Ya los fenómenos no son vistos como la sumatoria de unos compartimientos desconectados, independientes, estancos, sino como procesos integrales e integrados en cuya comprensión intervienen factores, elementos, vasos comunicantes con la realidad física y con el

universo (pág. 20).

Por consiguiente, desde esta visión fenomenológica las organizaciones constituyen un todo, representado en un paradigma complementario, transdisciplinario y complejo sobre la realidad, la vida y el hombre, por lo que se requiere un acercamiento también totalizador y situado en nuestra propia realidad, por ello, Gil (2013c), dice que: “la complejidad resulta una respuesta significativa a fenómenos que coexisten en nuestra realidad, pero que no pueden ser explicados por las vías tradicionales (...)” (pág. 19).

Por otro parte, Rodríguez y Leónidas (2011), en su investigación sobre las Teorías de la complejidad y ciencias sociales, Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas, concluyen que:

(...) el pensamiento complejo se afirma como una concepción epistémica alternativa al tradicional modo de entender la ciencia y el conocimiento. Su estrategia metodológica se distancia del concepto estándar de método científico, para reclamar la necesidad y pertinencia de un método que incluya la reflexión crítica y auto-crítica; es decir, postula la inclusión del sujeto cognoscente en su conocimiento (...) (pág. 17).

En base a lo planteado por los autores, quiere decir que el pensamiento complejo representa un salto científico importante que implica incluir en la comprensión del conocimiento científico, sin dejar a un lado el objeto central de la ciencia clásica y moderna sino al contrario el pensamiento complejo debe ser articulada e integrada con otras formas de conocimiento científico.

### **3.3. Transdisciplinarietà**

De acuerdo a lo expuesto desde la complejidad, lo que se debe cambiar y transformar es la prospectiva de la organización de hoy, desde la visión del todo en el que convergen todas las entidades sociales y al hombre, puesto que se complementan e integran hacia la transdisciplinarietà organizacional que

quiere decir mirar más allá de las partes constituyentes de un todo.

Desde este paradigma transdisciplinario, en base a Ander-Egg (1999), citado en Rodríguez (2015b), expresa que: "(...) la transdisciplinariedad se trata de un nivel máximo de integración, en donde se borran las fronteras entre disciplinas" (pág. 74). Esto quiere decir, es que la organización no aborde ni enfrente los problemas organizacionales de forma individual o como una parte, sino que tiene y debe tomar en cuenta el todo, (su entorno, ambiente, variables sociales, familiares, éticos, religiosos, culturales, demográficos, otros), puesto que, no debe estudiar un solo elemento o un solo campo de la ciencia, una única disciplina o única postura de pensamiento, sino que debe involucrar otros elementos y variables externas, los cuales se necesitan complementar, e ir más allá de lo tradicional.

Del mismo modo, que corresponda la integración de todos los campos de la ciencia y del saber, es decir, hacia la transdisciplinariedad de: las ciencias administrativas, ciencias sociales, ciencias jurídicas, ciencias de la salud, sociología, psicología, filosofía, educación, ecología así como el fundamento ético y moral del individuo (conductas, comportamientos, estilos de pensamiento), esto quiere decir con todas las disciplinas de la ciencia y conocimientos se complementan e integran como un todo para el desenvolvimiento, y desarrollo de la organización.

También desde la transdisciplinariedad de la organización se considera la producción de nuevo conocimiento en la ciencia organizacional, la cual proviene de la posición espiritual y cognitiva del ser humano así como de los recurrentes escenarios de transformación de la sociedad, por lo que desde el terreno de la transdisciplinariedad se visualiza, como una nueva forma de organización que trasciende más allá de la interdisciplinariedad, se trata de extender y complementar epistemologías que convergen y emergen en el campo de la investigación científica, lo cual conlleva a una organización transcompleja que logre integrar los objetivos organizacionales con los



individuales de acuerdo a las necesidades tanto humanas como colectivas y sociales, permitiendo así unificar relaciones dialógicas, información, comunicación, tecnologías, diseños, investigación, innovación y creación de nuevos conocimientos para proporcionar respuestas asertivas hacia el logro de necesidades del ser humano y de la organización.

En este sentido, se interpreta y analiza que el objeto de estudio de las ciencias organizacionales de hoy, es el objeto y sujeto donde se llevan a cabo todas las actividades del hombre inclusive desde el comportamiento, conducta, conocimientos, como ser y ente de la organización, el incentivo del trabajo en equipo, el espíritu colaborativo de innovación, el tipo de liderazgo, la motivación, el salario emocional, el valor al trabajo, la creación de conocimientos, la competitividad empresarial, la creación e innovación de organizaciones digitales que permitan ampliar e ir más allá la razón de ser de la organización vista en términos flexibles, humanos, materiales, financieros, en fin todo lo que corresponda al entorno interno-externo de la organización que involucra la sociedad, los cuales conducen a la visión de la organización como el todo que se interrelacionan, integran, todos los procesos y operaciones que llevan a cabo la actividad humana y la organización.

#### **4. Marco Metodológico**

El contexto metodológico de la presente investigación se encuentra enmarcado desde el diseño de investigación documental y del paradigma interpretativo, Piñero y Rivera (2013a), argumentan que este paradigma: “surge como un intento de superar la rigidez y la unilateralidad del positivismo. También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o constructorista. Como puede observarse las diferentes denominaciones que recibe” (pág. 31).

Asimismo, para Yuni y Urbano (2005), citados en Piñero y Rivera (2013b), expresan que:

Obedece a la concepción filosófica de la que se nutre y que le provee los fundamentos acerca de lo “real” y las posibilidades de conocerlo, de igual forma corresponde a los supuestos metodológicos en los que basa su pretensión de elaborar una teoría de lo social y finalmente el papel que los actores sociales ocupan en la producción y reproducción de lo social (pág. 31).

De acuerdo a lo planteado por los autores, la naturaleza interpretativa de la realidad corresponde a la profundidad de análisis que puede llegar a obtener una comprensión del comportamiento humano dentro del campo filosófico, enfoque epistemológico y su significado en la investigación científica. Asimismo, con respecto al diseño de investigación documental, el Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL, 2011):

Se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor (pág. 20).

Por lo tanto, la investigación se sustentó en fuentes secundarias, artículos, trabajos de investigación, textos, documentos electrónicos de carácter científico, puesto que se argumenta y se analiza sistemáticamente en base a conceptualizaciones provenientes de los tipos de documentos previamente consultados, para así indagar sobre el objeto de estudio, aportando nuevos conocimientos a la investigación a partir de dichas fuentes.

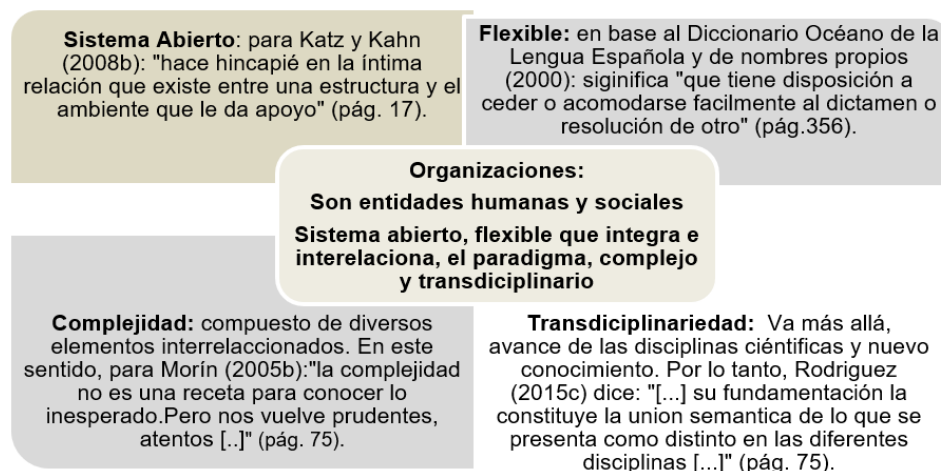
En este sentido, en la presente investigación se establece en el hecho de que el comportamiento humano es distinto, sus apreciaciones, sus percepciones en base a la realidad en el que se desenvuelve, produciéndose así un fenómeno, así como la naturaleza de la organización; por tal razón el

paradigma cualitativo abarca la comprensión, la interpretación del estilo de pensamiento humano de acuerdo al contexto que le rodea, en función de sus conductas, limitaciones, opiniones, emociones, actitudes e interpretaciones de la realidad y del mundo. En este mismo orden de ideas, de acuerdo con lo que se observa y se experimenta en la sociedad y al fenómeno de la complejidad y transdisciplinariedad, se debe involucra cubrir los grandes desafíos, exigencias e incertidumbre de la humanidad, por lo que desde este escenario.

### 5. Análisis e interpretación de los resultados

Se concibe de forma ilustrativa y analítica el objeto de estudio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario, los cuales corresponden a la interpretación de los hallazgos obtenidos por medio de la revisión documental realizada durante el estudio, en términos de que las organizaciones corresponden a un sistema abierto, flexible, complejo y transdisciplinario. Es importante, destacar que son cambiantes en función del comportamiento humano y social, vistas de forma integral y complementaria, como se puede apreciar en la figura 1.

**Figura 1.** Matriz ilustrativa del objeto de estudio de las ciencias organizacionales desde la mirada del paradigma complejo y transdisciplinario.



**Fuente:** La Autora (2019).

## 6. Reflexiones Finales

Desde la mirada compleja y transdisciplinaria del objeto de estudio de las ciencias organizacionales, la epistemología de la organización cambia, es decir se transforma integrando e interrelacionando todos los elementos, factores y recursos necesarios que surgen de las necesidades del ser humano en el seno de la organización de acuerdo a los retos y desafíos que esta era planetaria demanda, puesto que es visto como un todo y no de forma aislada e independiente como la ciencia administrativa ha venido desarrollando desde sus inicios.

Puesto que hoy en día ya no resulta suficiente comprenderlo de tal forma, dado que es necesario ir más allá de la visión rígida y tradicional, porque permite la conformación de un sistema global que transforme las fronteras del conocimiento científico tradicional y disciplinario puesto que desde este contexto Rodríguez (2015d), dice que: “(...) existe la posibilidad de lograr modelos, principios y leyes que funcionan en distintos sistemas, mesosistemas y microsistemas, con la posibilidad de poder compartir teorías, conceptos y metodologías (...)” (pág. 74).

En este sentido, se pretende enfrentar las exigencias, desafíos, incertidumbres y necesidades del hombre y de la organización, porque tiene suficiente relevancia en la solución de los grandes problemas organizacionales de la humanidad, puesto que la ciencia avanza, avanza los modos de producción, avanzan las tecnologías, avanza la complejidad del comportamiento humano, y la ciencia organizacional, por lo tanto, se reflexiona en el sentido que le da Morin (2005c): este fenómeno, como “la relación antro-po-social es compleja, porque el todo está en la parte, que está en el todo” (pág. 68); es decir, hacia la creación del conocimiento sobre el ser humano de forma integral en sus diversas formas con la sociedad, en este caso con la organización.

## 6. Referencias

- Chiavenato, I. (2002a,b). **Administración en los nuevos tiempos**. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Diccionario Océano de la Lengua Española (2000). **Flexible**. ISBN: 84-494-2111-X. Barcelona, España: Editorial OCÉANO.
- Espinoza, S. (2009). **El fayolismo y la organización contemporánea**. *Visión Gerencial*, (1), 53-62, e-ISSN: 1317-8822. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545880010>
- Gil, R. (2013a,b,c). **Tiempos complejos ¿fin del método científico?** Segunda Edición, ISBN: 978-980-11-1593-9. Mérida, Venezuela: Impresión Universidad de los Andes, Talleres gráficos universitarios.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2007). **Elementos de administración. Un enfoque internacional**. Séptima edición. México: McGraw-Hill.
- Katz, D., & Kahn, R. (2008a,b). **Psicología social de las organizaciones**. México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (2005a,b,c). **Introducción al pensamiento complejo**. México, D.F.: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado de: [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Pastor, J., & García, A. (2007). **Complejidad y psicología social de las organizaciones**. *Psicothema*, 19(2), 212-217, e-ISSN: 0214-9915. Recuperado de: <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=3350>
- Pantoja, L., & Zuñiga, G. (Comp.) (1995). **Diccionario Filosófico**. Bogotá, Colombia: Nika Editorial, S.A.
- Piñero, M., & Rivera, M. (2013a,b). **Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales**. Colección General, ISBN: 978-980-7464-01-7. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL.
- Rojas, B. (2014a,b). **Investigación Cualitativa: Fundamentos y praxis**.

ISBN: 980-273-471-3. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - FEDUPEL.

Rodríguez, M. (2015a,b,c,d). **La gerencia interdisciplinaria lo natural y lo humano**. Valencia, Venezuela: Instituto de Previsión Social del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo - IPAPEDI.

Rodríguez, L., & Leónidas, J. (2011). **Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. Nómadas**. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2), 1-20, e-ISSN: 1578-6730. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18120143010>

UPEL (2011). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 4ta Edición, Reimpresión, ISBN: 980-273-441-1. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL.

**Auresnelly Maribel Torres Triana**  
e-mail: [auresnelly@gmail.com](mailto:auresnelly@gmail.com)



Nacida en Mérida, Venezuela, el 25 de agosto del año 1981. Economista por la Universidad de Los Andes (ULA); Postgrado en Ciencias Contables de la Universidad de Los Andes (ULA); Componente Docente Básico en Educación Superior en la Universidad de Oriente (UDO); Funcionario Público de Carrera del Instituto Nacional de Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria (INAPYMI); Profesora Contratada de pregrado y postgrado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ); Profesora invitada a nivel de pregrado, postgrado de en la Universidad Fermín Toro (UFT); y la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES); Asesor y jurado de trabajos de investigación de la Universidad Fermín Toro (UFT); Doctorando en Ciencias Organizacionales de la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Hacia una Teoría del Riesgo Humanístico en la Responsabilidad Social de Garantías Recíprocas desde la Complejidad

**Autor:** Carlos Liborio Camacho Quintero  
Universidad de Los Andes, ULA  
[ccamacho@ula.ve](mailto:ccamacho@ula.ve); [clcamachog71@gmail.com](mailto:clcamachog71@gmail.com)  
Mérida, Venezuela  
<https://orcid.org/0000-0002-7552-5245>

### Resumen

El objetivo del artículo es generar una teoría humanista basada en la responsabilidad social, con la finalidad de indagar las garantías recíprocas en tiempos complejos, ontológicamente el ser y el hacer como proceso integral, examinando el efecto del otorgamiento de la fianza sobre el riesgo de la sociedad. Actualmente el sistema nacional de garantías muestra principios axiológicos en la cultura de riesgo del ser humano. En las instituciones financieras la ambigüedad y entropía genera baja liquidez exponiendo altos niveles de incertidumbre lo que hace que el apalancamiento sea ineficiente. Metodológicamente se empleará el paradigma cualitativo de tipo fenomenológico, tomando en consideración a los informantes clave el cual estará conformado por cuatro (04) gerentes o propietarios de Pequeñas Y Medianas Empresas (PYMES), ubicadas en el Municipio Libertador y Campo Elías. Este ambiente inestable hace al sistema financiero sensible a la hiperinflación por los altos costos ya que no existe una competencia perfecta en la economía, asimismo, el exiguo crecimiento cambiario por su complejidad es detonante para las instituciones en las cuales afecta tanto micro como macroeconómicamente la ventaja competitiva sustentable y sostenible.

**Palabras clave:** responsabilidad social; humanismo; análisis económico; globalización.

#### Cómo citar este artículo:

Camacho, C. (2020). Hacia una Teoría del Riesgo Humanístico en la Responsabilidad Social de Garantías Recíprocas desde la Complejidad. *Revista Científica*, 5(15), 87-105, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.4.87-105>

Fecha de Recepción:  
15-07-2019

Fecha de Aceptación:  
25-11-2019

Fecha de Publicación:  
05-02-2020



## Towards a Theory of Humanistic Risk in Social Responsibility of Reciprocal Guarantees from Complexity

### Abstract

The objective of the article is to generate a humanistic theory based on social responsibility, with the purpose of investigating reciprocal guarantees in complex times, ontologically being and doing as an integral process, examining the effect of granting the bond on the risk of society. Currently, the national guarantee system shows axiological principles in the risk culture of human beings. In financial institutions ambiguity and entropy generates low liquidity exposing high levels of uncertainty which makes leverage inefficient. Methodologically, the phenomenological qualitative paradigm will be used, taking into account the key informants which will be made up of four (04) managers or owners of Small and Medium Enterprises (SMEs), located in the Municipality of Libertador and Campo Elías. This unstable environment makes the financial system sensitive to hyperinflation because of the high costs since there is no perfect competition in the economy, also, the low exchange rate growth due to its complexity is detonating for the institutions in which both the micro and macroeconomically affects the advantage competitive sustainable and sustainable.

**Keywords:** social responsibility; humanism; economic analysis; globalization.

#### How to cite this article:

Camacho, C. (2020). **Towards a Theory of Humanistic Risk in Social Responsibility of Reciprocal Guarantees from Complexity**. *Revista Científica*, 5(15), 87-105, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.4.87-105>

Date Received:  
15-07-2019

Date Acceptance:  
25-11-2019

Date Publication:  
05-02-2020

## 1. Introducción

La génesis empresarial en los países globalizados está compuesta por Pequeña y Medianas Empresas (PYMES), las cuales son de gran importancia a la economía mundial, incrementando la sinergia entre el desarrollo empresarial y crecimiento económico, sin embargo, las empresas presentan fortalezas y debilidades en sus recursos financieros ya que los proyectos nuevos generan incertidumbre y riesgo por lo volátil del mercado, lo que influye en el valor de la garantía en los créditos correspondientes a las políticas para que el otorgamiento que visualizan los estados financieros de los préstamos avalados por los bancos.

Es importante mencionar que el sistema como estrategia asociativa entre grandes pequeñas y medianas empresas aporta al ciudadano común una iniciativa que apoya la creación y crecimiento, así como favoreciéndolas en el principio de sostenibilidad en el tiempo, generación de empleos y acceso a las mejores condiciones de financiamiento, donde los bancos y instituciones financieras deben cumplir las auditorías en las aristas de inspección, regulación, supervisión, control y vigilancia, igualmente estas instituciones son de mayor trascendencia por la función que desarrolla en beneficio de la pequeña y mediana empresa; en cuanto al otorgamiento de garantía para avalar el crédito en las sociedades de garantías.

Al respecto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 308, establece que: “el Estado protegerá y promoverá la pequeña y mediana industria, las cooperativas, las cajas de ahorro, así como también la empresa familiar, la microempresa y cualquier otra forma de asociación comunitaria para el trabajo” (pág. 151); “con el fin de fortalecer el desarrollo económico del país (...)” (pág. 151).

Esbozando el artículo anterior, considera que este sistema es facilitador para realizar coyuntura, alianza e inclusión de pequeños y medianos empresarios al sistema financiero, sin embargo, el crecimiento del producto

interno bruto (PIB) nos indica si estas pequeñas y medianas empresas (PYMES) son generadoras de empleo y progreso en la calidad de vida de la población.

En este sentido, Chiavenato (2006): define “cambio significa pasar de un estado a otro. Es la transición de una situación a otra. El cambio implica transformación, perturbación, interrupción y ruptura, que dependen de su intensidad (...) (pág. 150). Asimismo, el Sistema Nacional de Garantías Recíprocas, atiende a todos los sectores productivos del estado, destacándose hasta ahora el mayor repunte en el sector comercio y servicios respectivamente. Por lo tanto, las PYMES como agentes sociales tienen como finalidad robustecer la formación y capacitación de los ciudadanos, es decir, el desarrollo social afianzado en las finanzas para la unificación en la política y sociedad como impulso para el progreso del cumplimiento normativo.

De tal manera, el riesgo humanista es complejo en lo individual y colectivo en las instituciones comprometidas para la gestión en procesos de cambio, donde las tecnologías de información y comunicación están inmersas en la globalización, como necesidad para transfigurar el contexto humana, como reto en abordar y motivaren todo lo que nos encierra. Al respecto, Rojas (2018), expone:

Ahora bien, la responsabilidad social en la universidad en tiempos de posmodernidad genera nociones, generalidades que pueden ocasionar críticas o diatribas, si enfocamos la universidad desde segmentos dirigidos a la consecución de propósitos en mejora de los contextos sociales que incumben a su organización educativa. Asimismo, a la universidad, se le confiere el título de crear ideas, sustentadas en el cumplimiento de roles actuales planteados como es de esperar (pág. 310).

Por lo que la complejidad desde el sistema nacional de garantías constituye procesos de otorgamiento en avales, pero constituyen parte muy importante en la discusión del progreso económico de los emprendedores a

nivel nacional. Sobre esta inferencia se pretende establecer nociones con intenciones de aportar explicaciones que den cuenta del estado actual de las mismas, así como hacer explícitas sus relaciones con la teoría vigente.

Por ello, el argumento investigativo en la sociedad de garantías recíprocas del Estado Mérida, describen la necesidad de compartir riesgos, diversificar y optimizar los recursos de la institución a un costo fiscalizado, como secuela el análisis del riesgo tiene que ver con las garantías reales, generando como causas la ausencia de proyectos factibles ocasionando malestar financiero en los funcionarios, igualmente es necesario para estos estudios financieros realizar diagnósticos preventivos a través de la asistencia técnica.

El mercado financiero considera la eficiencia de estos proyectos, porque desarrolla las capacidades en la sociedad de garantías en la evaluación del riesgo del portafolio de créditos avalados por la sociedad, el comportamiento de las instituciones financieras trasladan los créditos hacia aspirantes con mejor calidad de garantías, cuya finalidad es evitar inconvenientes en las PYMES y aminorar los riesgos existentes para mejorar la calidad de vida en condiciones inmejorables como fuente principal de empleo.

En este momento, los distintos modelos de Sistema de Garantías coexisten y conviven con distintos procedimientos financieros. Emergiendo para cada caso una experiencia diferente de acuerdo a los motivos, etapas históricas que impulsaron su adopción en el principio particular de cada época, asimismo, las PYMES aportan al sector público en toda su estructura como piedra angular y columna vertebral para el fortalecimiento de estos enseres que sirva de apoyo a la responsabilidad social.

Los modelos de sistema de garantías en sus capítulos II y III esgrime en las disposiciones que regula el Sistema Nacional de Garantías Recíprocas enfocado en los decretos de rango y fuerza de ley, se atisba fundamentalmente el financiamiento directo iniciando el reafianzamiento, es

decir, comprimir el desgaste de la morosidad ya que las sociedades tienen como objetivo la integración de las sociedades para que se pueda desarrollar el coafianzamiento productivo.

Los fondos respaldan los ordenamientos en las sociedades de garantías patrimoniales con el sector económico en la capital del País, suministrando proyectos y programas de crédito que consoliden la normativa, procedimientos y reglamentos del ejecutivo de bancos e instituciones financieras, asimismo, los fondos de garantías se transforman en sociedades anónimas para el sector público de las PYMES.

Las instituciones de garantías establecen sus fianzas con el reembolso de créditos concedidos a los accionistas públicos o privados, que están ajustados en la ley de bancos, tanto para el ahorro o préstamo, así como también, sin embargo los socios pueden participar en subastas y capacitar mediante asesoramiento técnica y financiera en la gestión económica, del mismo modo, las sociedades de garantías conceden saneamientos tanto en la actividad económica como multisectoriales, para reforzar las actividades financieras, por lo tanto, tienen como finalidad, consolidar fianzas, reembolsos y créditos en licitaciones.

En Venezuela, según la Ley del Instituto Nacional de Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria (INAPYMI, 2014), en su Artículo 5, se expresa que a los efectos del presente Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley se entiende por Pequeña y mediana Industria: “toda unidad organizada jurídicamente, con la finalidad de desarrollar un modelo económico productivo mediante actividades de transformación de materia prima en insumos, en bienes industriales elaborados o semielaborados, dirigidos a satisfacer las necesidades de la comunidad” (pág. 12).

El índice de solvencia financiero en la responsabilidad social de los riesgos pertenece a la sociedad de patrimonio y saldos exigibles por las garantías en cada trimestre que como requisito es la vigencia, debe analizarse

con el Ejecutivo Nacional en las sociedades tributarias que ocasione la norma, de igual manera se debe considerar la incertidumbre al momento de otorgar una garantía ante el riesgo de liquidez en la crisis bancaria, otro factor es minimizar el riesgo de default a los beneficiarios que no cancelen su deuda y el riesgo de mercado que es de gran importancia macroeconómica en el portafolio bancario y financiero.

En cuanto a los riesgos de liquidez, este se reduce cuando el sistema de garantías es institucional, es decir, los bancos establecen políticas para la venta de créditos y generar un mercado acorde al financiamiento, pero trae sus fortalezas y debilidades en el cual existe un menor riesgo de liquidez, las PYMES incrementa tasa de financiamiento y extienden los plazos de su cancelación, ahora bien, el fenómeno riesgo asociado a la cartera de beneficiario de la Sociedad de Garantías Recíprocas del Estado Mérida, se encuentra conformada por fianzas financieras, la finalidad es garantizar a través de licitación el cumplimiento técnico o profesional la obligación adquirida y así quede avalada por un tercero.

El sistema de reafianzamiento de operaciones permiten diversificar el riesgo y optimizar los recursos de las sociedades de garantías, los socios participan en el pago del crédito, de no realizarlo se procede a demandarlo brindando al conjunto del sistema de garantías, un mayor nivel de liquidez y expansión, por lo tanto el precio es factor importante en la garantías, los riesgos siempre están presentes, es una entropía que ocurre en los bancos, cuya finalidad es minimizar el desorden con respecto al riesgo por la entidad de financiamiento llevando a una inexorable valoración, control y seguimiento en las operaciones, asimismo, el incremento en las garantías no penaliza ni castiga el mal funcionamiento en la eficacia del portafolio el cual va a garantizar un mejor desempeño bancario.

Existen varios factores que coadyuvan al crecimiento del riesgo si no son controlados, entre ellos se tiene el que se encuentra politizado, donde el

financiamiento en la PYMES es factor de estudio para el gobierno, porque la obligación facilita el crédito en cada solicitud en los países que solicitan este aval de financiar, las políticas públicas aunado con los derechos humanos son factores de garantías ante un riesgo político, sin embargo la política mal orientada y sin liderazgo no favorece los consumidores ante el gobierno que este dirigiendo un país, asimismo, la supervisión debe estar regulada y normada para evitar riesgos financieros, es necesario diseñar programas en los bancos con respecto a los interés que no sean tan altos que destruyan al sector público.

Al cabo, los administradores de bancos deben planificar y organizar un mejor control del precio en la garantía para que sean capaces de la sostenibilidad en los costos de operación, por lo tanto, las PYMES no deben verse como débiles al sistema financiero más bien que sirvan de apoyo. De igual manera, si el precio de la garantía es muy elevado se requiere hacer uso de la técnica del reafianzamiento como medida para diversificar el riesgo cosa que la Sociedad de Garantías Recíprocas del Estado Mérida presenta debilidad.

Sin embargo, la seguridad jurídica utiliza reglamentos los cuales están normados en contratos y su cumplimiento es formal, las empresas deben estar en la vanguardia en generar estrategias para que los créditos y garantías sean asequibles para los beneficiarios y así buscar que los bancos amplíen su portafolio para nuevos inversionistas en bienes muebles e inmuebles, así como una adecuada capitalización a las sociedades de garantías recíprocas.

Se puede destacar, que en el caso venezolano, específicamente la sociedad financiera de garantías recíprocas del estado Mérida, experimentan criterios prudenciales para el manejo de riesgo como son la constitución de provisiones, el reafianzamiento de las operaciones, el cofinanciamiento, el riesgo y la constitución patrimonial humanístico en la sociedad, prácticas que se han venido desarrollando muy poco y que deben mejorar con la finalidad

de mitigar y controlar el nivel de endeudamiento.

El presente artículo, busca generar una teoría humanística del riesgo financiero, por lo que vale indagar ¿Cómo vive la experiencia del riesgo de la responsabilidad social de garantías recíprocas en el Estado Bolivariano de Mérida?, por lo que esta interrogante admite formular las siguientes intencionalidades: Explorar el fenómeno del riesgo financiero, develar los elementos subyacentes en el fenómeno del riesgo y resignificar los hallazgos teóricos en el fenómeno humanista del riesgo financiero en la sociedad de garantías recíprocas del estado Bolivariano de Mérida.

## 2. Contexto Teórico

Se analizan diversas teorías para lo cual se aborda inicialmente el paradigma humanista y complejidad, igualmente la sociedad de garantías recíprocas y el riesgo financiero, lo que permite tener un fundamento doctrinario en la investigación. La complejidad rompe paradigmas, su pensamiento sistémico, hologramático y dialógico se enfocan en la teoría de caos, es decir, del desorden al orden uno extirpa al otro, la gestión tecnológica de información y comunicación de las PYMES hacia la perspectiva de la gerencia interdisciplinaria del Siglo XXI, es un proceso que en las últimas décadas ha sufrido cambios en todos los ámbitos: políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales, como consecuencia de la globalización y Venezuela no escapa de ella.

Cabe destacar entre estos cambios, las nuevas tecnologías de información y comunicación TIC, desde donde vale la pena preguntarse si realmente han brindado soluciones a países en vías de desarrollo, que hasta hoy presentan graves problemas derivados principalmente por la falta de productividad y diversificación del aparato productivo nacional, por lo que, las PYMES no escapa de estas dificultades, ya que estas desempeñan un papel protagónico como responsables en fortalecer el crecimiento hacia el desarrollo



económico de los países, las cuales organizan parte de la estructura empresarial a nivel global; debido a su aporte para la generación del ingreso nacional, diversificación del aparato productivo, además de la creación de nuevas fuentes de empleo.

En tal sentido, las PYMES fortalecen la economía de cualquier país, generando diversificación del aparato productivo y produciendo nuevas fuentes de empleo, además de la incorporación de nuevas tecnologías en el área de la productividad aunada al apoyo del Estado en el otorgamiento de financiamiento y la formación permanente de los gerentes. En este mismo orden de ideas, considerando la fortaleza, capacidad e interés dentro de cada una de ellas, permite una perspectiva interdisciplinaria que demanda la gerencia moderna, asimismo, condujo a que el ser pensante intentara humanizar a las ciencias mediante las relaciones humanas, destacando la importancia del individuo, especialmente, el libre albedrío, la creatividad y la espontaneidad; esto quiere decir, que el protagonista de todos los procesos gerenciales de las organizaciones es el ser humano, atribuyendo a lo positivo, en la satisfacción de las relaciones laborales, lo que conlleva hacia la gerencia interdisciplinaria.

### **3. Metodología**

Para establecer los criterios epistemológicos metodológicos, se hace uso como compendios el paradigma cualitativo a través de la metodología fenomenológica como atisbo filosófico sobre la percepción de los hechos entre el fenómeno estudiado y el supuesto que indica cómo se percibe las experiencias, los informantes clave estará conformado por cuatro (04) gerentes o propietarios de PYMES ubicadas en el Municipio Libertador y Campo Elías, donde se establecieron como características principales: sector productivo, tiempo de la actividad productiva. Se considera mayor a 15 años, números de trabajadores, operatividad de la unidad productiva, tipo de actividad

productiva, comercialización de los productos y ubicación geográfica; como técnica se utiliza la entrevista en profundidad con la observación participante la cual proyecta resultados en las subcategorías que emergen de estos informantes de acuerdo al proceso de análisis del riesgo financiero permitiendo orientar el estudio hacia una teórica humanística del riesgo en el sistema nacional.

En la tabla 1, se presentan los gerentes de las PYMES seleccionadas para la presente investigación donde se destaca que las mismas, están ubicadas en dos (02) Municipios del Estado Mérida, Libertador (PyMIL1, PyMIL2) y Campo Elías (PyMIA1, PyMIA2).

**Tabla 1.** PYMES seleccionadas para el estudio.

N°	Identificación	Ubicación Geográfica Estado Mérida	Características Productivas
1	Ge-PyMIL1	Municipio Libertador	Procesamiento de productos textil (carteras y bolsos para dama)
2	Ge-PyMIL2	Municipio Libertador	Procesamiento de productos de limpieza personal (jabones)
3	Ge-PyMIA1	Municipio Campo Elías	Procesamiento de productos agroindustriales (pulpa de frutas)
4	Ge-PyMIA2	Municipio Campo Elías	Procesamiento de materiales de construcción (Fabrica de bloques de cemento)

**Fuente:** El Autor (2019).

La información alcanzada, se organiza en categorías, subcategorías, dimensiones y se analiza a través de la triangulación para discrepar las opiniones documentadas, utilizando la etnografía; con el fin de contextualizar la realidad existente con la teoría, asimismo, el estudio se apoya en teorías con perspectivas tanto humanistas como del pensamiento complejo examinando las acciones, necesidades básicas y comportamientos de los informantes clave en su campo de acción, de acuerdo a la función social de

cada uno de ellos.

Del mismo modo, Heidegger (2005), citado por Barbera e Inciarte (2012), expresan que:

Para quien su principal tarea fue enseñar el arte de pensar. Tradicionalmente se entiende el pensar como un simple relacionar, es decir, poner una cosa en determinada relación y sobre la base de esta relación se hace una afirmación que es denominada juicio (pág. 202).

Esgrimiendo a estos autores, los aportes que se pueden realizar desde esta pluridimensionalidad son de gran importancia para el ser humano y para la sociedad. Se explica entonces que, el enfoque o paradigma interpretativo va al encuentro de razones y no de causas como en las visiones clásicas, sin embargo, la fenomenología asumida como paradigma interpretativo con perspectivas teóricas genera la comprensión de significados en los fenómenos de los informantes clave.

Siguiendo estas ideas, Martínez (2007), expone que:

El método fenomenológico se enfoca en analizar las experiencias y vivencias que no son del todo comunicables, sino que más bien subyacen a las acciones realizadas por el fenómeno, donde se observa que los resultados incuestionables en el análisis exhaustivo para la interpretación de las subcategorías que emergen de cada actor social en la efectividad de la búsqueda de asirse en las experiencias vividas (pág. 139).

Ahora pues esas experiencias vividas en el ser axiológico, indaga sobre la naturaleza de la realidad que circunda alrededor de los distintos trabajadores de la Sociedad de Garantías, de lo que existe, del ser y cómo éstos perciben su entorno. De acuerdo con Castro y Guzmán (2005): “los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad” (pág. 87).

Posteriormente, dentro del entorno investigativo permitirán emerger subcategorías en la entrevista en profundidad del material seleccionado como las grabaciones y notas de campo, que serán las fases en la unidad de análisis, categorización, estructuración, triangulación y teorización, en consecuencia, se genera una teoría humana desde el entorno de la complejidad que explique el fenómeno que es producto de la experiencia vivencial de la información recabada acerca de estos actores sociales.

#### 4. Análisis de los Hallazgos

En la información analizada de los informantes clave de las categorías derivadas de la misma, generaron el proceso de categorización en el cual emergió como la más resaltante la subcategoría conformismo como detonante de la insostenibilidad financiera de la sociedad de garantía recíprocas, luego surge la categoría bien conocida en estos ámbitos como el amiguismo aspecto importante relacionado con lo mejor conocido como el favoritismo que no es un tema nuevo en el mundo laboral y que en este caso según resultados de los entrevistados, tres de ellos manifestaron haber llegado a la sociedad de garantía a través de un amigo o por ser amiga de la presidenta de la institución, a continuación se menciona en la tabla 2, las subcategorías y meta-categorías en los gerentes de las PYMES.

**Tabla 2.** Subcategorías y meta-categorías en los Gerentes de las PYMES.

Subcategoría	Conformismo Detonante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento de Manuales.</li> <li>• Inexistencia de Indicadores.</li> <li>• Inexistencia de un Sistema Riesgo.</li> <li>• No existe compromiso institucional.</li> </ul>
Meta-categorías		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insostenibilidad Financiera de la SGR, Mérida.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevo Servidor Público.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones Centralizadas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiencia Control y Seguimiento.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio Devaluado.</li> </ul>

**Fuente:** El Autor (2019).

Ahora bien, esbozando la tabla 2, la subcategoría conformismo es el detonante más contundente en cuanto a los hallazgos, la cual se toma como el área temática central del presente artículo, al considerarla el detonante principal de la investigación, igualmente, se observa una mirada encontrándose con un patrimonio devaluado, al cual no se le ha hecho seguimiento por parte de sus accionistas y entes reguladores, trayendo como consecuencia la generación de bajos ingresos para cubrir gastos.

Luego se valoraron aspectos como son la no existencia de indicadores, sistemas de riesgo, compromiso institucional, el personal desconoce la existencia de los manuales de normas y procedimientos y volvió a surgir la interrogante ¿cómo es que el personal se siente cómodo? Y se me viene a la mente que como los gastos por sueldos y salarios para todo el personal de la sociedad provienen y están garantizados por el gobierno nacional, donde las PYMES del Municipio Libertador y Campo Elías buscan incrementar el número de operaciones en otorgamiento de fianzas y que baje o suba el nivel de riesgo, la finalidad es mejorar los beneficios de ley entre ellos un bono de productividad establecido por el Gerente y que debe ser cancelado por cumplimiento de meta, y como estos recursos están garantizados ellos no tienen por qué preocuparse y mientras ellos se encuentren en su zona de confort no pensarían en ningún cambio.

## 5. Propuesta

La propuesta está enfocada en el Conformismo como el detonante para la insostenibilidad financiera de la sociedad de garantías recíprocas, es el hallazgo más importante que permite mejorar las condiciones al empleado público que se encuentra sumergido en el conformismo y desmotivación, como un ser óntico capaz de perturbar el conjunto de relaciones que se establecen en su entorno laboral cuya teoría humanista va orientada en mejorar su *status quo* y felicidad. Indico las aristas más importantes de la teoría humanista desde

la complejidad.

**Zona de aprendizaje:** esta actitud reflejada en la comodidad de los trabajadores también se encuentra afectada por el comportamiento de los supervisores al momento de tomar decisiones, el subordinado es afectado, igualmente, la falta de capacitación perturba su vida laboral es donde el nivel gerencial, es un factor de dialogo y sinergia holística, ocasionando estancamiento en el personal, desmotivación, sin embargo, esto da apertura a nuevos retos porque son considerados en momentos y decisiones importantes.

**Sostenibilidad financiera:** es necesario que la gestión sostenible debe servir de columna vertebral para cualquier duda que se tenga al respecto. La gerencia el líder financiero es corresponsal en las expectativas de los inversores, el compromiso está orientado en la sostenibilidad para que la alta dirección asuma riesgos financieros en sus garantías y valores, la cual debe transformarse en base sólida, para que la sinergia laboral se convierta en un proceso de diferenciación y distinción. Entre los síntomas de la insostenibilidad tenemos:

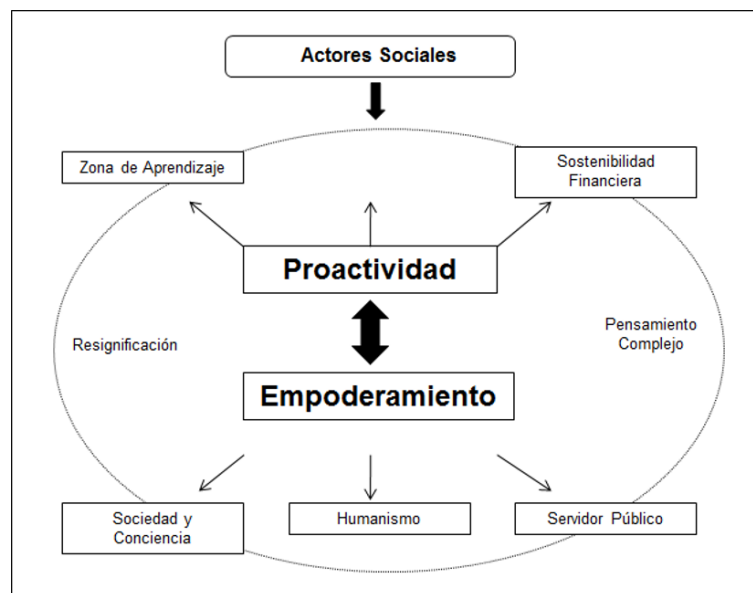
- Alto endeudamiento.
- Deficiencia organizacional, administrativa, financiera y empresarial.
- Problemas en la empresa.
- Baja rotación de cartera.
- Fenómenos naturales.

**Sociedad y conciencia:** dentro de la complejidad el principio de autonomía y dialógico hacen una imbricación entre sociedad y conciencia en la creación ontológica como protagonista, este ser debe ser capaz de trabajar en equipo en calidad de servicio, entrega y ejecución, donde la alteridad axiológica lo transforma en solidario, humano, respetuoso, altruista, filántropo

y amistoso; capaz de ver en los demás trabajadores la capacidad armoniosa y colaboradora en la misión y visión de la empresa. Por tanto, la capacitación es importante, un ser humano cognitivo se prepara, aprende y se hace más sabio para un mejor servicio, exigiéndose a sí mismo la excelencia, soñador y prospectivo en la planificación de nuevos retos financieros.

**Servidor Público:** el objetivo fundamental es mejorar el modelo económico productivo en las PYMES donde el humanismo nos lleva a empoderarnos y marca la pauta en un trabajador sensato que pueda dar lo máximo dentro de la institución pública, es decir, un coach ontológico que busque mejorar los riesgos financieros. Esta es una proposición que va de la base a la punta de la pirámide horizontal de poder del gobierno y el estado, creando procesos de transformación, liderazgo participativo y autonomía en todos los niveles. Se observa en la figura 1, la construcción de la Teoría humanista basada en responsabilidad social del riesgo financiero en la sociedad de garantías recíprocas en tiempos complejos.

**Figura 1.** Teoría humanista basada en responsabilidad social del riesgo financiero en la sociedad de garantías recíprocas en tiempos complejos.



**Fuente:** El Autor (2019).

## 6. Reflexiones Concluyentes

La investigación se efectuó desde la perspectiva fenomenológica, método vinculado con el paradigma cualitativo, y sobre la base de la complejidad y del humanismo, características propias de la postmodernidad, por lo que se puede concluir que luego de indagar el fenómeno del riesgo en la sociedad de garantías recíprocas, han develado los siguientes aristas generadas de las subcategorías emergentes de los informantes clave como son: administración pública, el amiguismo, el perfil del servidor, las decisiones centralizadas, desconocimiento de manuales y normas, el conformismo, toma de decisiones y patrimonio devaluado, dando paso a la resignificación.

Estas contribuciones permitan resignificar los objetivos planteados, unidad de análisis de las distintas categorías alcanzadas en el camino de la investigación, consistiendo en todo el proceso de categorización da paso a la teorización para darle significado a los términos derivados de la tipificación de las dimensiones recopiladas de los informantes clave, donde se atisba que el conformismo es el causal riesgo, la idea es a través del humanismo y complejidad empoderar al servidor público basado en principios y valores primordiales en la postmodernidad.

De esta manera, se propone un sujeto capaz de dar lo máximo de sí, evitar el conformismo como detonante de la insostenibilidad financieras, la idea es incrementar al trabajador en su crecimiento con consciencia para mejorar sus condiciones de vida. Así esto se traducirá en una sociedad de responsabilidad social financieramente para el desarrollo endógeno de la región, que conlleva a mejorar la calidad de vida y las relaciones productivas en las PYMES del Municipio Libertador y Campo Elías en el estado Mérida, es decir, que se pueda convertir en resignificación del gerente como patrón transformacional que minimice el conformismo.



## 7. Referencias

- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). **Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas.** *Multiciencias*, 12(2), 199-205. e-ISSN: 1317-2255. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16900>
- Castro, S., & Guzmán, B. (2005). **Los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza y el Aprendizaje: Una propuesta para su Implementación.** *Revista de Investigación*, (58), 83-102, e-ISSN: 0798-0329. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 36.860, 30 de diciembre.** Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente.
- Chiavenato, I. (2006). **Introducción a la Teoría General de la Administración.** Séptima Edición, ISBN 13: 978-970-10-5500-7. México: McGraw-Hill Interamericana.
- INAPYMI (2014). **Ley Para la Promoción y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria y Unidades de Propiedad Social.** Gaceta Oficial N. 6.151 Extraordinaria 18 de noviembre. Caracas, Venezuela: Instituto Nacional de Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria.
- Martínez, M. (2007). **Evaluación Cualitativa de Programas.** México: Editorial Trillas.
- Rojas, M. (2018). **Nociones Críticas en la Responsabilidad Social de la Extensión Universitaria con la Vinculación Comunidad.** *Revista Scientific*, 3(10), 304-316, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.17.304-316>

**Carlos Liborio Camacho Quintero**

e-mail: [ccamacho@ula.ve](mailto:ccamacho@ula.ve); [clcamachoq71@gmail.com](mailto:clcamachoq71@gmail.com)



Nacido en Mérida, estado Mérida, Venezuela, el 25 de marzo del año 1971. Post-Doctor en Gerencia para el Desarrollo Humano (ULA); Doctor en Gerencia Avanzada; Doctorando en Ciencias de la Educación; Magíster Scientiarum en Gerencia Empresarial; Especialista en Telemática e Informática en Educación a distancia (EaD); Ingeniero de Sistemas; Licenciado en Administración de Empresas; Técnico Superior Universitario en Informática; Técnico Superior Universitario en Administración Mención Mercadotecnia. Componente Docente de la Universidad de los Andes (ULA); Diplomado en Componente Docente en Educación a Distancia; Diplomado Internacional en TIC; Investigador PEII ONCTI - PEII ULA; Experto de la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA) en: Educación Virtual, Administración Web y Comercio Electrónico; dominio de inglés técnico; manejo de programas bajo ambiente Windows; instructor Linux y Web Master.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Artículo Original / Original Article

## Rol del docente investigador desde su práctica social

**Autoras:** Eddymar María Flores Nessi

Universidad Politécnica Territorial del Estado Zulia, **UPTZ**

[eddywarf.nessi@gmail.com](mailto:eddywarf.nessi@gmail.com)

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-1786-2283>

Alba Carolina Loaiza Falcón

Universidad Politécnica Territorial del Estado Zulia, **UPTZ**

[albaloaiza.104@gmail.com](mailto:albaloaiza.104@gmail.com)

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-5563-4911>

Gisemar Ninoska Rojas de Ricardo

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**

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

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1723-3340>

### Resumen

En este artículo, se aborda desde el punto de vista teórico el rol del docente investigador de la unidad curricular proyectos, considerada unidad neurálgica de los actuales programas universitarios, donde se articulan diferentes saberes y acciones para la ejecución de investigaciones que conduzcan a la transformación social. Ante el proceso de transformación universitaria en Venezuela, se hace necesario potenciar la función del docente como investigador, tutor, asesor, facilitador y mediador de aprendizajes que contribuya a la formación integral del estudiante con una visión crítica para la solución de los problemas del entorno. Teóricamente se fundamentó en los postulados de Hernández (2009); Saby (2012); Castro (2014); y Morillo (2009); entre otros. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica consultándose trabajos de investigaciones y artículos de revistas especializadas. Para ello se plantean las diferentes acciones y estrategias para mejorar el desempeño del docente durante la elaboración de proyectos de investigación, a través del desarrollo de competencias que abarcan la integralidad del ser humano. Finalmente se presentan reflexiones en torno al rol del docente ante la práctica de investigación científica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación universitaria.

**Palabras clave:** docente; proyecto de investigación; transformación social.

#### Cómo citar este artículo:

Flores, E., Loaiza, A., & Rojas de Ricardo, G. (2020). **Rol del docente investigador desde su práctica social.** *Revista Cientific*, 5(15), 106-128, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>

**Fecha de Recepción:**  
28-06-2019

**Fecha de Aceptación:**  
01-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Role of the research teacher from his social practice

### Abstract

In this article, from the theoretical point of view the role of the research teacher of the curricular unit projects, considered as the nerve unit of the current university programs, where different knowledge and actions for the execution of research that lead to social transformation are articulated. Given the process of university transformation in Venezuela, it is necessary to strengthen the role of the teacher as a researcher, tutor, advisor, facilitator and mediator of learning that contributes to the integral formation of the student with a critical vision for the solution of environmental problems. Theoretically it was based on the postulates of Hernández (2009); Saby (2012); Castro (2014); and Morillo (2009); among others. The methodology used was the literature review consulting research papers and articles of specialized journals. For this, the different actions and strategies to improve teacher performance during the development of research projects are proposed, through the development of competences that encompass the integrality of the human being. Finally, reflections are presented regarding the role of the teacher in the practice of scientific research and its relationship with the teaching-learning process in the context of university education.

**Keywords:** teacher; research project; social change.

#### How to cite this article:

Flores, E., Loaiza, A., & Rojas de Ricardo, G. (2020). **Rol del docente investigador desde su práctica social.** *Revista Scientific*, 5(15), 106-128, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>

**Date Received:**  
28-06-2019

**Date Acceptance:**  
01-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

En Venezuela en el año 2008 y a través del proyecto político de País en conjunto con el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, anteriormente llamado Ministerio de Educación Superior para ese entonces, según Gaceta Oficial N.º 38.930 de fecha 13 de mayo del año 2008, se crea los Programas Nacionales de Formación (PNF), con el fin de proponer modificaciones a los pensum de estudios de carreras universitarias en función de darles respuestas a las exigencias de la sociedad.

Los PNF son asumidos como entornos de aprendizaje colectivo a través de la Unidad Curricular (UC) Proyectos, donde los estudiantes en conjunto con docentes y asesores interactúan constantemente con las comunidades para llevar a cabo trabajos de investigación, en los cuales se articulan distintos saberes para satisfacer las demandas del sector y finalmente validar los procesos formativos y de investigación.

A partir de la transformación y modernización de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y Colegios Universitarios (CU) en Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) incorporando en estas los PNF, se consagra la nueva misión de la educación universitaria orientada a promover el desarrollo científico y tecnológico mediante prácticas sociales, a través de la ejecución de proyectos acordes a las necesidades del entorno, y con el fin de promover productos de investigación que se traduzcan en bien o servicio e incorporando la dimensión productiva en las comunidades.

Dentro de este contexto, estas nuevas universidades a través de los PNF ofrecen carreras cortas y largas a nivel de pregrado, con carácter terminal de Técnico Superior Universitario (TSU) en un periodo de dos (02) años, con posibilidad de prosecución de estudios con carácter de Ingeniería o Licenciatura en un periodo de dos (02) años subsiguientes, orientados a darles respuestas a sectores estratégicos de la economía nacional como: agroalimentación, farmacia, industrias básicas, hidrocarburos, petroquímica,

minería, construcción, telecomunicaciones, servicios básicos, entre otros.

Por su parte, desde el inicio hasta el final de la formación académica, el estudiante en compañía del docente de proyectos, se inserta en las comunidades a recabar información requerida para realizar un diagnóstico de necesidades o potencialidades, que lo llevan a formalizar un proyecto que ejecutarán durante los trayectos de formación. Dentro de estos espacios se comparten con las comunidades los diferentes aprendizajes adquiridos de las demás unidades curriculares que tributan a proyectos, permitiendo la integración social y dando respuestas a las necesidades del sector.

En este orden de ideas, Rodríguez (2016), plantea que los docentes que administran unidades curriculares de Proyectos: “tienen responsabilidades administrativas y gerenciales enmarcadas hacia la descentralización, la aplicación del Proceso de Aprendizaje Socio Integrador Productivo” (pág. 28). Asimismo, el docente debe desempeñarse como gerente de aula con vocación de servicio, calidad humana y carisma para inducir a los estudiantes a aprender-aprender y buscar la excelencia.

Desde esta perspectiva, el docente de la unidad curricular Proyectos asume funciones de investigador, tutor, asesor, facilitador y mediador de aprendizajes, que lo llevan a formar a un individuo con visión crítica, creativa y reflexiva ante las demandas sociales, considerándolo un recurso o talento intelectual para el desarrollo de las capacidades científico-tecnológicas como fuente innovadora de transformación social.

Por otra parte, Delgado y Alfonzo (2019), afirman que el:

Docente-investigador implica reflexionar permanentemente, asumir una actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y notificar saberes con sus pares y estudiantes, para establecer sinergias entre lo que se aprende e investiga, además sobre lo que se enseña y el para qué. Imparcialmente, la figura del docente-investigador lleva a considerar al sujeto como un representante reflexivo capaz de articular la praxis docente con

la investigación (pág. 203-204).

Al respecto, el abordaje teórico que aquí presentamos forma parte de una revisión sistemática sobre el tema de estudio, rol del docente de proyectos, que orienta procesos investigativos con otros colegas docentes y estudiantes, formando parte de la construcción de conocimientos aplicables a la realidad del entorno socio-productivo.

Por último, este artículo termina con las reflexiones finales que invitan al docente a adquirir diferentes competencias, estrategias de apoyo y coordinación para promover en sus estudiantes proyectos de investigación de calidad, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación universitaria.

## **2. Contexto temático y abordaje teórico**

### **2.1. El rol del docente-investigador**

En Venezuela, ante el proceso de transformación universitaria que se ha venido gestando en los últimos años, exige delimitar las competencias del docente que administra unidades curriculares como Proyectos, los cuales deben desarrollar apropiadamente sus funciones y/o roles que resultan de los PNF, nuevo escenario de actuación profesional en el que intervienen los estudiantes, el docente con los demás asesores y las comunidades.

Ante esto, Fernández (2003), citado por Ruiz y Aguilar (2017a), afirman que el rol de los docentes en las universidades ha cambiado, el cual: “ha pasado de expositor a guía, a administrador de medios” (pág. 39). Asimismo, el docente trabaja bajo entornos presencial o virtual, y demanda formas de enseñanza activas, eficaces y potenciadoras del proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes.

Por su parte, la labor del docente de proyectos se centra en un conjunto de actividades que engloban diversos roles como: investigador, facilitador,

formador, evaluador, planificador, tutor, mediador y orientador; los cuales surgen de la experiencia educativa, del contacto directo con la realidad, la interrelación con los estudiantes y las comunidades abordadas. Al respecto, Hernández (2009a), plantea que el docente que ejerce funciones de investigación en la formación de estudiantes:

Su rol se encuentra en permanente construcción de saberes al interior de su actividad académica, en el aula o fuera de ella, en prácticas de indagación en diversos campos del conocimiento; espacios donde convergen una serie de significados, valores, actitudes, aptitudes y prácticas alrededor de un núcleo común: el currículo (pág. 15).

Asimismo, Hernández (2009b): afirma que el docente investigador, es un “sujeto de la educación con un *ethos* orientado hacia su función de educador, formador e investigador” (pág. 14); por otra parte, el docente investigador tiene la responsabilidad de producir, desarrollar y socializar el conocimiento desde su propio punto de vista y en consenso con los demás actores involucrados en el proceso de aprendizaje; precisando retroalimentación y reflexión, al mismo tiempo concibe la formación de profesionales desde el concepto integral orientado a la resolución de problemas reales (pág. 14-17).

En relación a esto, el docente investigador que administra la Unidad curricular (UC) Proyectos está involucrado directamente en la formación educativa de sus participantes, brindándole herramientas, procedimientos, estrategias de toma de decisiones y todo tipo de medios para la realización de labores investigativas en sinergia con el sector socio-productivo a abordar, lo que le permite al estudiante transferir los conocimientos adquiridos a su vida diaria con sentido socio-critico, para la producción de un bien o un servicio único vinculado a las comunidades.

Para Saby (2012a), el rol del docente investigador: “depende del modo como se asuma la docencia investigativa y la relación entre investigación y



enseñanza” (pág. 26). En este sentido, el docente debe fomentar una cultura investigativa en sus estudiantes de acuerdo a funciones como:

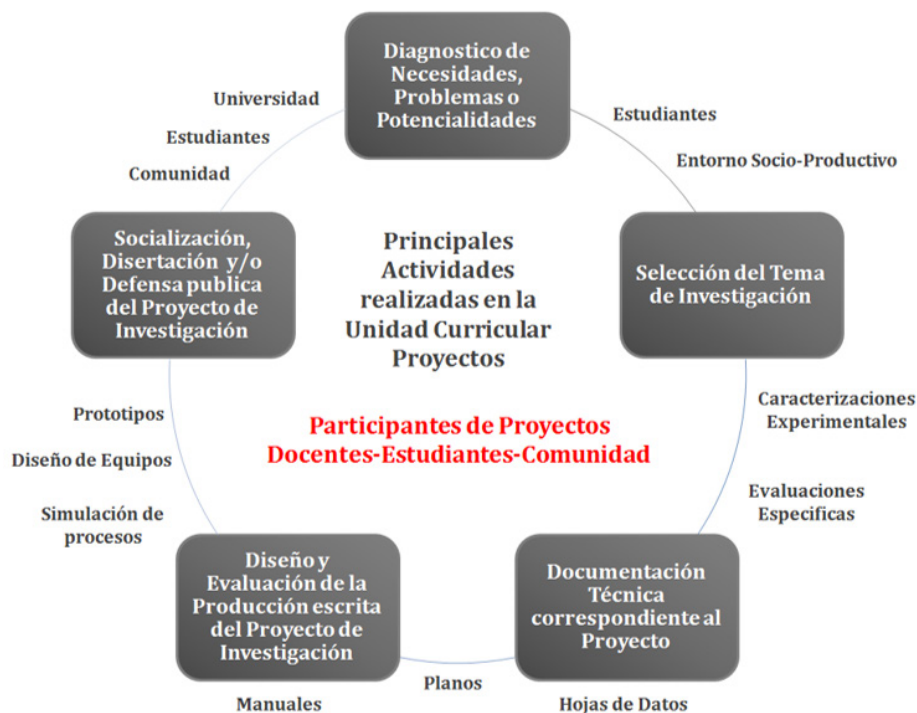
- Fomentar el espíritu de la curiosidad y el descubrimiento, la búsqueda permanente por lo desconocido.
- Orientar proyectos de investigación a través del uso de metodologías adecuadas a las ciencias naturales y sociales.
- Propiciar el debate e intercambio de ideas, y fomentar el respeto a la práctica investigativa cumpliendo códigos éticos.
- Ofrecer apoyo a los estudiantes en cuanto a materiales, insumos, equipos, herramientas, laboratorios, bases de datos, redes de investigación, entre otros.

Por otra parte, dentro de las labores del docente de la UC proyectos, aparte de investigador incluye ser tutor-asesor, lo cual lo llevar a orientar al estudiante en todas las actividades académicas y de investigación que requiere para la elaboración del proyecto. Al respecto, De Del Castillo (2007), define al tutor-asesor como el:

Profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante en la formación específica de un proyecto de investigación, teniendo una relación unipersonal, directa e individualizada de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización (pág. 23).

En este orden de ideas, en la figura 1, se destacan las principales características y tareas del docente investigador de la UC Proyectos, convirtiéndolo en tutor-asesor de las actividades que ejecutan los estudiantes durante el desarrollo de su proyecto de investigación.

**Figura 1.** Actividades ejecutadas en la UC Proyectos.



**Fuente:** Las Autoras (2019).

En relación a esto, se describen las siguientes tareas del docente investigador de proyectos:

- La interacción académica en proyectos, está conformada por los estudiantes y el profesor-tutor como mediador de los aprendizajes, quienes escogerán una comunidad o entorno socio-productivo para la ejecución de proyectos durante su formación académica.
- Las etapas del proyecto de investigación implican: el diseño y elaboración del proyecto, la investigación y producción escrita del proyecto, y la disertación o defensa pública del proyecto.
- El tutor-asesor y los estudiantes se reúnen por lo menos una vez a la semana, durante tres o cuatro horas aproximadamente, dependiendo el PNF. Por su parte, los equipos de proyectos están conformados por dos

- o más estudiantes (máximo cinco). Los estudiantes interaccionan con tutor con el fin de que sean evaluados los resultados, alcances, y efectos de los proyectos.
- d). El tutor en conjunto con los estudiantes y la comunidad escogida, realizan un diagnóstico participativo para la detección de necesidades, problemas y/o potencialidades presentes en el sector.
  - e). Después de definir el tema de investigación, el tutor asigna diversas tareas a los estudiantes como: la realización de la documentación técnica de acuerdo a los trayectos y programas de formación, la evaluación de impactos desde el punto de vista socio-económico, ambiental y/o tecnológico. Asimismo, el tutor debe apoyar a los estudiantes ante las labores administrativas relativas a la realización de los proyectos, considerando los recursos (económicos, materiales, insumos, entre otros).
  - f). Dependiendo el PNF, la realización de los proyectos de investigación de los estudiantes en conjunto con el docente implica: evaluaciones técnicas, caracterizaciones experimentales de laboratorio, elaboración de manuales, hojas de datos, planos, diagramas de procesos, diseño o construcción de prototipos y unidades móviles, diseños de procesos y/o equipos ingenieriles, simulación de procesos, entre otros.
  - g). El docente debe facilitar y orientar a los estudiantes en lo que respecta a los procedimientos, herramientas e instrumentos necesarios para la búsqueda de información relativa a los proyectos, así como reflexionar sobre el conocimiento y la práctica; y aprovechar las tecnologías actuales y promover la innovación de estas.
  - h). Revisar detalladamente y críticamente los avances en el trabajo escrito del proyecto de investigación, asimismo debe corregir y comparar con versiones anteriores, para finalmente evaluar la presentación pública por parte de los estudiantes, donde participan el representante de la

comunidad y el jurado evaluador del proyecto.

Ante esto, el docente es quien permite legitimar los conocimientos y promover el desarrollo de la ciencia a través de la investigación en los proyectos, igualmente a partir de los resultados de las labores investigativas permite la construcción colectiva de la ciencia, la transformación y el avance del conocimiento, como resultado de los descubrimientos de los trabajos de investigación que realiza en sinergia con sus estudiantes.

## 2.2. Perfil del docente investigador

El docente a partir su formación académica y los conocimientos disciplinarios adquiridos, debe propiciar un escenario acorde para el intercambio de saberes entre los distintos actores que participan en el proyecto de investigación (demás asesores, estudiantes y comunidad), permitiendo la construcción de un aprendizaje significativo e integrando los distintos programas y contenidos sinópticos que componen el pensum de estudios. En este sentido, Castro (2014a), plantea que el perfil profesional del docente en universidades tecnológicas: “abarca tres ámbitos especiales de dominio: experiencia en áreas productivas, amplio conocimiento disciplinario y disponibilidad de tiempo completo” (pág. 118). Ante esto, el perfil del docente orientado hacia su función de tutor-asesor e investigador como parte del nuevo modelo educativo establecido por Estado venezolano a través de los PNF, abarca las siguientes características:

- Se requiere que el docente tenga experiencia teórica y práctica, relacionado con su ejercicio profesional en el área educativa al que está adscrito.
- Se requiere que el docente tenga formación y/o experiencia en el área relativa a la gestión de proyectos, con el fin de desempeñar

adecuadamente funciones academias y de investigación. Además, un poseer un amplio conocimiento multidisciplinario adecuado al nivel de formación académica y de investigación (postgrado).

Sin embargo, el perfil académico de los docentes de Proyectos se encuentra asociado a su profesión de: ingeniero en diferentes áreas como procesos químicos, mecánica, electricidad, electrónica, hidrocarburos, instrumentación, higiene y seguridad laboral, mantenimiento mecánico, materiales industriales, otras carreras como agrónomo, comunicador social, abogado, medico, economista, entre otros; los cuales no han sido formados como profesores, asumiendo este rol docente sin la debida experiencia, en algunos casos no poseen estrategias para el manejo disciplina que enseña y no ha sido formado en investigación.

Por otra parte, los docentes ante el proceso de transformación universitaria, sobre todo los docentes más veteranos han tenido que adaptarse a las nuevas políticas educativas, trayendo consecuencia respuestas negativas, como resistencia a los cambios y paradigmas actuales, en algunos casos no tienen dominio sobre los temas específicos relativos a proyectos. Así como también, los docentes suelen ser reacios y asumen posturas reactivas a la hora de asumir nuevas funciones, entre ellas la de investigación. Es motivo de reflexión para estas universidades, que se ejecuten programas de actualización continua para los docentes de Proyectos, como apoyo al desarrollo de destrezas ante la práctica científica, y enriquecimiento de sus actividades de investigación, y orientada a mejorar la práctica profesional del docente.

Por otra parte, el docente de proyectos se involucra constantemente con investigaciones en diversas disciplinas o áreas del saber, lo que lo hace un investigador nato y apasionado por esta actividad. Por lo tanto, quienes asumen esta responsabilidad de llevar estas unidades curriculares, deben

tener vocación para ello, asumen el rol de ser útil y de ayudar a otras personas, a través de la ejecución de proyectos de investigación aplicables a las comunidades.

Asimismo, dentro de la UC Proyectos existe una diversidad de saberes que en algunos casos el docente-tutor no lo sabe todo, lo que lo convierte en investigador de su propio conocimiento complementando, experimentando y descubriendo en conjunto con los estudiantes, convirtiéndose en coautor de los proyectos de investigación.

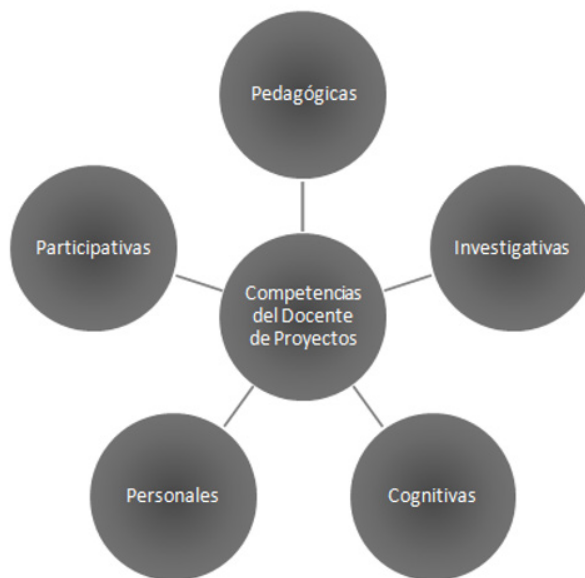
### **2.3. Competencias del docente investigador**

En la actualidad el docente debe desarrollar un conjunto habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos, destrezas y valores necesarios para llevar a cabo su función como investigador y tutor-asesor de investigaciones aplicables en entornos socio-educativos y socio-productivos. Al respecto, Ruiz y Aguilar (2017b): distinguen claramente dos tipos de competencias que debe tener el docente universitario: competencias transversales constituidas por valores, actitudes, destrezas y cualidades personales que acompañan la labor docente; y competencias específicas relativas a las funciones del profesor universitario, docencia, investigación, y extensión (pág. 42).

En este orden de ideas, López y Pérez (2018), afirman que el docente: “debe contar con un conjunto de competencias tutoriales que le permitan satisfacer las demandas planteadas” (pág. 50). En relación a esto, ser un buen profesor-asesor de proyectos implica poseer un conjunto de competencias que le permita abordar situaciones del entorno, que lo llevan a resolver problemas dentro de un contexto educativo universitario.

Las autoras consideran las siguientes competencias mostradas en la figura 2, las cuales se deben adquirir por el profesor-asesor de la UC proyectos, y de esta manera cumplir su rol de docente investigador ante la practica social de la ciencia, apoyado en los postulados de Álvarez y Villareal

(2004a); Barrón (2009a); Cano (2009a); y Saby (2012b). A saber, se tienen:  
**Figura 2.** Competencias del Docente de la UC Proyectos.



**Fuente:** Las Autoras (2019).

**Competencias pedagógicas:** estas competencias son facilitadoras de los procesos de aprendizaje, corresponde a las estrategias de intervención didácticas que permiten evaluar de manera efectiva y creativa los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Dichas competencias son de carácter práctico, manifestado a través de la capacidad crítica para integrar la teoría con la práctica y para intervenir eficazmente la realidad con el entorno socio-educativo y socio-productivo. El docente debe poseer una adecuada capacidad de planificación y organización de los contenidos y programas, gestión de recursos de aprendizaje, de aprendizaje y de evaluación.

**Competencias investigativas:** el docente debe tener interés por crear, descubrir e innovar el conocimiento; son las características propias que lo definen como investigador en el proceso de elaboración de proyectos, estas competencias son el motor promotor de la práctica científica, igualmente el

docente debe dominar conceptos de la ciencia, tecnología e innovación, despertar su compromiso para generar y desarrollar ideas con sentido crítico, interpretando el entorno y aprovechar oportunidades, y por supuesto, enseñar a otros a hacerlo, crear condiciones para orientar la curiosidad y el descubrimiento a lo desconocido. El docente debe proponer soluciones a problemas encontrados, y comprender el beneficio de la investigación para dar respuesta a los problemas del entorno.

**Competencias cognitivas:** relacionadas con el ámbito profesional del docente, lo que le permiten aplicar y dominar conocimientos especializados en las tareas de investigación. A partir de estas competencias, el docente ejerce acciones concretas, procedimientos y métodos para difundir el conocimiento útil para el aprendizaje de los demás y para la toma de decisiones. También, el docente debe concebir su profesión como un trabajo de constante aprendizaje, ya que la formación académica es una competencia que se le exige al mismo en esta sociedad que se prepara cada día ante los cambios mundiales.

**Competencias personales:** se refieren a las habilidades o destrezas de carácter personalizado; relacionadas con saber actuar en concordancia con los propios principios e ideas; saber tratar con distintos colectivos y situaciones que se le presenten en las labores de investigación; asumir las responsabilidades que le correspondan en cada situación; saber tomar decisiones válidas y pertinentes; saber hacer frente a las frustraciones e inconvenientes que se le presenten; tener una actitud abierta al cambio, a la empatía, respetar los códigos o principios éticos y científicos.

**Competencias participativas:** relacionadas a la práctica social, es la habilidad que tiene el docente para estar siempre dispuesto al diálogo, al entendimiento y la comprensión con sus actores socio-educativos (estudiantes, profesores, comunidad, entre otros). El docente debe desarrollar habilidades de comunicación, crear un clima para participación, análisis y



discusión sobre los diferentes temas abordados en los proyectos de investigación. Asimismo, proveer un *feedback* o retroalimentación de los conocimientos adquiridos con el fin de mejorar la investigación y la comunicación en los proyectos.

En resumen, el docente de proyectos debe adquirir una serie de competencias cognitivas, académicas, destrezas sociales, personales, y sociales que le permiten asumir con un buen desempeño el rol de docente investigador, supervisor y asesor de las investigaciones llevadas a cabo por sus estudiantes. Dichas competencias se construyen en el día a día del profesor de la UC Proyectos, de la experiencia con el trabajo de investigación asumido con sus estudiantes que lo diferenciaran del resto de los docentes de las diferentes unidades curriculares, y responden a las demandas de los estudiantes, así como también se deben analizar y potenciar las practicas adquiridas, e incorporar aquellas competencias necesarias para llevar a cabo de manera exitosa su labor docente y de investigación.

#### **2.4. Dificultades encontradas durante las prácticas del docente de la UC Proyectos**

Durante los procesos de asesoría de proyectos, se pueden presentar ciertos problemas que pueden poner el riesgo la ejecución del trabajo, afectando la calidad del proyecto de investigación. Las autoras consideran algunas dificultades y errores que se tienen a la hora de asumir el rol del tutor-asesor de trabajos de investigación; apoyado en los postulados de Morillo (2009a): sostiene que ***La falta de fuentes de información***, pueden dificultar la elaboración de proyectos de investigación, para lo cual el docente investigador a partir de su conocimiento y experiencia, debe enseñar a los estudiantes el uso de métodos, procedimientos y técnicas para la búsqueda de fuentes de información documentales y de campo (pág. 925).

De igual forma, Morillo (2009b): expone que ***La falta de preparación***

**del docente**, de proyectos sobre áreas específicas, la falta de la práctica de investigación y escasa aplicación de herramientas metodológicas y de estrategias para abordar a las comunidades, suelen incidir significativamente en los estudiantes, provocando apatía o desinterés por lo que se investiga (pág. 925).

De acuerdo con Morillo (2009c): **La falta de autonomía o libertad intelectual** hacia el estudiante, en ocasiones el docente interviene en el desarrollo de temas de interés para él, coartando la creatividad e iniciativa del estudiante, considerando que a menudo los tutores tienen gran poder de convencimiento o influencia en sus estudiantes (pág. 927).

Por otro lado, debido a la migración del talento humano estas universidades carecen de personal técnico calificado, conllevando a que se aumente el número de secciones de proyectos al personal activo, por lo que el docente dedica menos tiempo a los grupos de trabajo, inclusive aquellos docentes que cumplen funciones administrativas y dedican menos tiempo a proyectos, retardan la lectura de manuscritos presentados por los estudiantes, e incumpliendo su rol de docente-asesor-tutor de proyectos.

Todas estas deficiencias en los procesos de asesoría de proyectos provocan desmotivación en los estudiantes y en muchos casos, se refleja en la calidad de la investigación, llena de carencias y que son mostradas en la defensa pública del proyecto. Es importante que los docentes reconozcan éticamente cuando no estén capacitados para asumir tareas específicas del trabajo de investigación, y que requieren de la ayuda de un asesor en áreas distintas a las de su competencia, tanto el docente de proyectos como los demás asesores deben trabajar en equipo, al mismo tiempo deben considerar las opiniones y sugerencias emitidas por especialistas sobre las limitaciones que se presentan a lo largo del desarrollo de la investigación.

### 3. Metodología

La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica, consultándose trabajos de investigaciones y artículos de revistas especializadas relacionados con el tema de estudio “Rol del docente investigador”, lo cual representó la base teórica de la investigación.

La revisión bibliográfica involucró un periodo de tiempo donde se reflexionó sobre los postulados de Hernández (2009c); Saby (2012c); Castro (2014b); Álvarez y Villareal (2004b); Barrón (2009b); Cano (2009b); y Morillo (2009d); entre otros. Por su parte, esta revisión bibliográfica permitió reflexionar sobre el rol del docente investigador ante la práctica social de la ciencia, con el fin de que el mismo alcance ciertas competencias para cumplir adecuadamente su rol como formador de investigadores en temas de interés científico.

### 4. Reflexiones finales

El docente de proyectos es que aquel que orienta a los estudiantes a investigar, el docente investigador propiamente es aquel que investiga y enseña a investigar, por lo que los proyectos se convierten en espacios de formación con orientación científica-tecnológica, donde se integran una multiplicidad de saberes para dar respuesta a un entorno. Las universidades deben destinar recursos para mejorar programas de formación docente antes las exigencias que tiene que asumir el profesor que administra la unidad curricular Proyectos, con el fin de garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desempeño de la docencia, investigación y extensión.

Esta formación permitirá a los docentes desarrollar, adquirir y fortalecer competencias necesarias para llevar a cabo con éxito su labor como investigador y asesor de proyectos. También, el docente debe adaptarse a la realidad laboral actual utilizando distintos modos de formación (presencia, semipresencial y/o distancia), y utilizar recursos tecnológicos para fortalecer

las labores investigativas (videoconferencias, tutorías *online*, entre otros).

Además, la investigación se considera un elemento integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de los proyectos, el docente investigador maneja una práctica didáctica y social, a partir de la solución de problemas o situaciones reales que se dan en las comunidades, todo esto tomando en consideración su rol como formador de un estudiante crítico con valores éticos, morales, culturales.

Estos proyectos requieren un constante seguimiento por parte de docente investigador, lo cuales lo convierte en gestor de sus propias actividades de forma independiente, participando en la planificación de tareas en conjunto los estudiantes y las comunidades. El docente debe diseñar estrategias para recoger la información requerida para la investigación, con la finalidad de identificar desde el primer momento las necesidades de las comunidades, ya que a partir del diagnóstico se establece en gran medida el éxito del proyecto.

A manera de conclusión, se puede decir que todos los tópicos abordados en el presente artículo, específicamente los problemas que se tienen a la hora de elaborar proyectos de investigación, deben apuntar al fortalecimiento de las competencias docentes, conllevando al mejorando de la calidad en el trabajo de investigación y, paralelamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. Referencias

Álvarez, C., & Villareal, Z. (2004a,b). **Modelo de competencias requeridas para desempeñar el rol del tutor en una institución de Educación Superior**. Tesis presentada en el cumplimiento parcial de los requerimientos para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Comunicación. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/1622/1/1020146143.PDF>

- Barrón, M. (2009a,b). **Docencia universitaria y competencias didácticas.** *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 76-87, e-ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006>
- Castro, R. (2014a,b). **Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México.** Tesis Doctoral. Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_133264/racc1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_133264/racc1de1.pdf)
- Cano, R. (2009a,b) **Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo?.** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204, e-ISSN: 1575-0965. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332014>
- De Del Castillo, J. (2007). **Conversando con tutores y asesores de tesis.** *Visión Gerencial*, 6(Número Especial), 16-32, e-ISSN: 1317-8822. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/25157/articulo2.pdf;jsessionid=EA421D8B574851DC86904A6A419B27C0?sequence=2>
- Delgado, Y., & Alfonzo, R. (2019). **Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria.** *Revista Scientific*, 4(13), 200-220, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Hernández, I. (2009a,b,c). **El docente investigador en la formación de profesionales.** *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21, e-ISSN: 0124-5821. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011>
- López, C., & Pérez, M. (2018). **Competencias Tutoriales en los Programas**

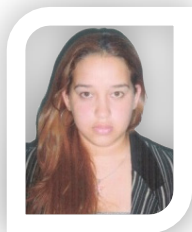
- de Postgrado: Una Mirada desde la Experiencia Venezolana.** *Revista Cientific*, 3(9), 39-60, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.2.39-60>
- Morillo, M. (2009a,b,c,d). **Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos.** *Educere*, 13(47), 919-930, e-ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004>
- Rodríguez, J. (2016). **Redimensión del proceso de aprendizaje para la transformación de los Institutos y Colegios Universitarios en Venezuela.** Tesis presentada como Requisito de Mérito ante la Universidad de Carabobo para optar al Título de Doctor en Educación. Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/41116/jrodriguez.pdf?sequence=1>
- Ruiz, M., & Aguilar, R. (2017). **Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación.** *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VIII(21), 37-65, e-ISSN: 2007-2872. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299149615003>
- Saby, J. (2012a,b,c). **El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa.** *Revista PAPELES*, 4(8), 23-30, ISSN: 0123-0670; e-ISSN: 2346-0911. Recuperado de: <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/225>



**Eddymar María Flores Nessi**  
e-mail: [eddymarf.nessi@gmail.com](mailto:eddymarf.nessi@gmail.com)

Nacida en la ciudad de Cabimas, Estado Zulia, Venezuela, el 11 de marzo del año 1984. Ingeniera Química, Universidad del Zulia (LUZ, 2007); Magister en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE, 2016); Con experiencia docente a nivel universitario desde hace 10 años.

Actualmente Docente a Tiempo Completo en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ); Docente de las Unidades Curriculares: Proyectos, Ingeniería de las Reacciones Químicas, Ingeniera Ambiental; Tutora y jurado evaluador de trabajos y proyectos de Investigación; Experiencia en la asesoría y consultoría ambiental referida a la elaboración de estudios de impacto ambiental, diagnósticos ambientales y tramitación de autorizaciones ambientales.



**Alba Carolina Loaiza Falcón**  
e-mail: [albaloaiza.104@gmail.com](mailto:albaloaiza.104@gmail.com)

Nacida en la ciudad de Cabimas, estado Zulia, Venezuela, el 6 de febrero del año 1985. Ingeniera Mecánica, Universidad del Zulia (LUZ, 2007); Magister en Ciencia y Tecnología de los Materiales, Universidad de la Habana (2015); Magister en Gerencia de Empresas Mención: Operaciones, Universidad del Zulia (LUZ, 2016); con experiencia docente a nivel universitario desde hace 11 años. Actualmente, docente en la categoría de Agregado a Tiempo Completo en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ); Docente de las unidades curriculares: Álgebra, Cálculo, Matemática, Física, Laboratorio de física; Tutora y jurado evaluador de trabajos y proyectos de investigación, experiencia en departamento de división docente, planificación de cursos de verano, planificación académica y estudios de mercado; también experiencia laboral en departamentos de crédito y cobranza, auditorías de campo.



**Gisemar Ninoska Rojas de Ricardo**  
e-mail: [gisemarninoska@gmail.com](mailto:gisemarninoska@gmail.com)



Nacida en la ciudad de Cabimas, Estado Zulia, Venezuela, el 13 de febrero del año 1974. Licenciada en Educación Integral Mención Castellano, Literatura y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB, 2000); Magíster Scientiarum en Administración de la Educación Básica de la mencionada casa de estudios (UNERMB, 2005); Docente con Función Directiva en la Escuela Básica Nacional “Don Rómulo Gallegos” desde febrero del año 2017.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe

**Autor:** Fernando Santiago Unda Villafuerte  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[fernando.unda@unae.edu.ec](mailto:fernando.unda@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-4958-2529>

### Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar los mecanismos de interacción docentes-estudiantes en las aulas del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y cómo las mismas determinan o no prácticas sexistas que inciden en la socialización de niñas indígenas de la nacionalidad Kichwa. La investigación se realizó en el marco del análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y las consecuencias del aislamiento de los actores sociales indígenas en su gestión integral. La investigación consideró una muestra no probabilística de 5 escuelas de la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia Bolívar. La investigación fue de tipo cualitativo en la modalidad de investigación-acción, consideró las técnicas de observación participativa, entrevistas semi estructuradas e investigación documental. El estudio identificó 56 escuelas comunitarias cerradas en el cantón Guaranda en la última década. Se verificó cómo el aula escolar da lugar a prácticas sexistas que se anclan en la socialización y en lo que significa ser niña, indígena y pobre en el Ecuador. Los resultados encontrados invitan a revisar los mecanismos de gestión del sistema de educación intercultural bilingüe garantizando su pertinencia, calidad y relevancia en el fortalecimiento de la interculturalidad y en el ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes.

**Palabras clave:** educación intercultural; discriminación sexual; socialización.

#### Cómo citar este artículo:

Unda, F. (2020). **Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe.** *Revista Científica*, 5(15), 129-149, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149>

**Fecha de Recepción:**  
02-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
19-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Teacher-student interactions and sexist practices in the classroom of the bilingual intercultural education system

### Abstract

The study aimed to identify the mechanisms of teacher interaction-students in the classrooms of the Bilingual Intercultural Education system and how they determine or not sexist practices that affect the socialization of indigenous girls of the Kichwa nationality. The research was carried out within the framework of the analysis of Bilingual Intercultural Education in Ecuador and the consequences of the isolation of indigenous social actors in their integral management. The investigation considered a non-probabilistic sample of 5 schools in the Guanujo parish, Guaranda canton, Bolivar province. The research was of qualitative type in the action-research modality, considered participatory observation techniques, semi-structured interviews and documentary research. The study identified 56 community schools closed in the canton of Guaranda in the last decade. It was verified how the school classroom gives rise to sexist practices that are anchored in socialization and what it means to be a child, indigenous and poor in Ecuador. The results found invite us to review the management mechanisms of the bilingual intercultural education system, guaranteeing its relevance, quality and relevance in strengthening interculturality and in the exercise of the rights of children and adolescents.

**Keywords:** intercultural education; gender discrimination; socialization.

#### How to cite this article:

Unda, F. (2020). **Teacher-student interactions and sexist practices in the classroom of the bilingual intercultural education system.** *Revista Científica*, 5(15), 129-149, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149>

**Date Received:**  
02-09-2019

**Date Acceptance:**  
19-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

### 1.1. La escuela como espacio de socialización

La familia, la escuela, la comunidad, el grupo de amigos y las redes sociales virtuales constituyen los principales espacios de socialización de niñas, niños y adolescentes y, por tanto, los ámbitos en los que se adquieren y cimentan las identidades personales y sociales. En dichos espacios se configuran valores de inclusión y diversidad o tienen lugar aprendizajes sustentados en la exclusión o discriminación. Es allí donde se asimilan los elementos diferenciadores de la cultura y se construyen actitudes, valores y prácticas asignados socialmente a cada sexo.

En la lógica mencionada, Ballarín (2007): comparte que la “escuela, junto a la selección cultural que explícitamente se encarga de transmitir, es un espacio fundamental en la socialización de niños y niñas. En ella se aprende, también, a ser mujeres y hombres” (pág. 59). En este marco, la escuela transmite contenidos explícitos y modelos sociales que son aprendidos por niñas y niños y tienen que ver con las acciones y omisiones de los docentes, con los mecanismos de asignación de responsabilidades, con las valoraciones que se realizan, con las formas de organización de tiempos y espacios, con las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, entre otros elementos que generan identidad y pertenencia. Los abordajes educativos indiferenciados hacia niños y niñas dan lugar a la reproducción de estereotipos de género en los procesos de socialización escolar.

De esta forma, Borda (2009): enfatiza que las niñas indígenas construyen en la socialización escolar una identidad caracterizada por la relación con la naturaleza, la maternidad y el accionar en los espacios domésticos; a esto se suma la imagen de pasivas e introvertidas y las tareas de cuidado que les otorgan los docentes en los procesos escolares (pág. 120). Habría que añadir el rol culturalmente asignado, no solo, de reproducción social sino además de mantenimiento y reproducción cultural a partir del uso

de la lengua materna; de las prácticas culinarias, de las formas de alimentación y de nutrición; de la vestimenta; de las estrategias de crianza de los hijos; de los saberes relacionados con la naturaleza, entre otros.

Desde la teoría de género, Lagarde (2005): puntualiza la variedad de formas de discriminación que se visualizan en la constitución del **ser mujer** en niñas indígenas en sociedades patriarcales, basadas en clases sociales y etnocéntricas. Desde la entrada patriarcal, destaca, en primera instancia, la discriminación por razones de género. En segundo término, desde lógicas clasistas, se consolida la discriminación por grupo de edad y por condición de pobreza. En tercer lugar, la discriminación por pertenencia étnica se configura desde características particulares por el hecho de identificarse como indígenas (págs. 107-109).

Desde la perspectiva de la Sociología de la infancia, Unda, Mayer y Llanos (2015): al referirse a la socialización escolar de niñas y niños indígenas, sostienen que este proceso “ha permitido ampliar los horizontes de socialización con lo cual se reconfiguran y transforman las relaciones entre sujetos, entre las que se cuentan las de orden comunitario” (pág. 272); por otro lado, los mencionados autores, explican que, la irrupción acelerada de las tecnologías de la comunicación en la vida cotidiana de las comunidades da lugar a nuevas formas de interacción y lenguaje en niñas y niños indígenas que marcan un distanciamiento con generaciones anteriores presentes en familias y comunidades (pág. 298).

## **1.2. Interacciones docentes-estudiantes y aprendizajes de género**

Docentes y estudiantes interactúan en el aula escolar desde sus necesidades, intereses, cosmovisiones y afectos particulares. Se establecen relaciones de poder en función de roles específicos (docentes-estudiantes), ciclos de vida (niñas, niños-adultos), géneros (mujer-hombre), pertenencia cultural o étnica (autoidentificación como indígenas o mestizos), entre otros

factores. Es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje se hallan mediados no solo por la planificación curricular (objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías, recursos, estrategias de evaluación y tiempos específicos), sino, además, por las características que configuran la identidad personal y social de estudiantes y docentes.

Con relación a los factores que influyen en la interacción docentes-estudiantes en el salón de clase, Escobar (2015), identifica los siguientes:

- a) intrapersonales, entendidos como valores, actitudes, emociones, sentimientos, autoestima, etc.;
- b) interpersonales, entendidos como contacto con los otros, sentimientos de pertenencia, conectividad, actitudes, etc.;
- y, c) los extrapersonales, entendidos como contacto con programas educativos, objetivos oficiales, estructuras de clase, sistema escolar y comunidad (pág. 4).

En concordancia con lo señalado, Onrubia, Rochera y Colomina (2014): establecen las categorías que se ponen en juego en las interacciones docentes-estudiantes. En el caso de los docentes su rol se refiere a: aceptar y canalizar sentimientos; animar o aprobar; recabar e incorporar ideas; formular preguntas; exponer y explicar; dar instrucciones; llamar la atención. Por su parte, los estudiantes interactúan con los docentes para: iniciar discursos mediados por estrategias de aprendizaje activo; responder a las estrategias planteadas desde el docente; y, generar pausas y silencios que denotan duda o confusión (pág. 440).

En los procesos de educación formal las interacciones en el salón de clase se hallan marcadas por la presencia de un currículo explícito y otro implícito (oculto). En el primer caso, las interacciones en el aula responden a una planificación de contenidos mediatizada por estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que niños y niñas tienen un rol activo o son receptores pasivos del aprendizaje, según el modelo educativo que se implemente. En el segundo caso, el currículo implícito da lugar a aprendizajes no planificados de

actitudes, comportamientos y prácticas que se transmiten en la interacción docente-estudiante y hacen referencia a valores y creencias sociales y culturales. Para Azúa (2016), citado por Azúa, Saavedra y Lillo (2019), las prácticas sexistas y discriminatorias hacia las niñas:

[...] Se reproduce en la Escuela a través de las prácticas y del currículo –explícito, oculto y nulo– y, también, en las relaciones que al interior de ella se producen, y comprende [...] discursos y prácticas que reflejan las desigualdades y violencias que la sociedad evidencia [...] (pág. 71).

### **1.3. Educación Intercultural bilingüe: de la participación al aislamiento**

Desde la perspectiva de Rosado (2019), la interculturalidad en el aula escolar: “incluye la diversidad de las sociedades postmodernas con el propósito de implementar una educación que luche por erradicar las desigualdades sociales y culturales en las aulas” (pág. 168); la educación intercultural deviene en un principio de la educación inclusiva entendida como aquella que promueve la educación y la interacción de todas las diferencias dentro del aula.

Al analizar los procesos de educación intercultural bilingüe en Ecuador, Oviedo (2017), explica que: “la dominación de población indígena surgió hace más de 500 años, pero el inicio de la misma marcó el inicio de la resistencia de los pueblos originarios, a la lucha por sus derechos” (pág. 2). En este contexto, la educación en la propia lengua y el fortalecimiento de la interculturalidad como estrategia de diálogo con el otro diferente fue una constante en las luchas y planteamiento de los pueblos indígenas desde mediados del Siglo XX. El posicionamiento de pueblos y nacionalidades indígenas, a partir de un proyecto de país intercultural, originó que en el año 1989 el Estado ecuatoriano reconozca a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como derecho de los pueblos y nacionalidades bajo el liderazgo y gestión de las organizaciones indígenas, pero asentada en las formas y estructuras de

la educación tradicional. Esa visión política del Estado pronto entró en contradicción con una visión de la escuela como parte de la comunidad, con formas propias de organización y con miradas diferentes sobre lo que representa la cultura y su fortalecimiento.

Al respecto, González (2011), afirma que:

El Estado permite la implementación de la EIB desde las organizaciones indígenas, pero la implementa por medio de la escuela tradicional, la que responde a otra cultura, a la cultura mestiza, a otro conocimiento que es el científico, y también a un sistema político, el de la democracia liberal y a un modelo económico que es el capitalista (pág. 14).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), expedida en el año 2011, bajo los postulados de interculturalidad y plurinacionalidad planteados por la Constitución de la República del año 2008, incorpora el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe al sistema educativo nacional bajo las directrices del Ministerio de Educación y con escasa o nula participación de las organizaciones sociales indígenas. En la práctica, la decisión mencionada debilitó a la educación intercultural bilingüe y aceleró las contradicciones que se reflejaban en la primera década del Siglo XXI. Al respecto, Rodríguez (2018), puntualiza que:

[...] Se observa un avance de la castellanización a nivel de lenguas y culturas indígenas que se favorece por la falta de formación de los docentes indígenas en interculturalidad y de los docentes mestizos en interculturalidad y bilingüismo [...]. La consecuencia fundamental es el constante deterioro y abandono de las lenguas y culturas indígenas en beneficio de la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad "nacional", léase blanco-mestiza. El tratamiento actual de la EIB, centrado en la castellanización, evidencia una forma de interculturalidad que profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a la diferencia (pág. 233).

En el contexto mencionado, el objetivo de la investigación que se reseña



fue determinar de qué manera los mecanismos de interacción docentes-estudiantes verificados en las aulas de centros educativos comunitarios del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia Bolívar, determinan o no prácticas sexistas que inciden en la socialización de niñas indígenas de la nacionalidad Kichwa.

## 2. Metodología (Materiales y métodos)

El estudio que se presenta respondió a un diseño cualitativo basado en la investigación acción participativa. El estudio fue de tipo transversal abordado desde una perspectiva descriptiva. Se trabajó con una muestra no probabilística de cinco centros educativos comunitarios que implementan el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe ubicados en la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia de Bolívar, sierra andina del Ecuador. Los centros escolares fueron seleccionados tomando en cuenta las facilidades proporcionadas por autoridades, docentes, familias y comunidades para levantar información. En este trabajo participaron 174 estudiantes (50,57% mujeres) de los niveles de educación inicial a séptimo año de educación general básica; y, 11 docentes (81,81% mujeres). Así mismo se realizó en análisis cuantitativo de la evolución de la educación intercultural bilingüe entre los años 2010 y 2019 considerando información secundaria del Ministerio de Educación.

Para el levantamiento de la información se elaboraron los siguientes instrumentos: i). ficha de observación sobre la interacción docentes-estudiantes en el salón de clase; ii). guion de entrevista grupal con docentes; y iii). ficha resumen de información documental relacionada con educación intercultural bilingüe. Las técnicas empleadas fueron la observación participativa, la entrevista en la modalidad de grupos focales y el análisis documental que sustenta a la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Previamente, se validaron los instrumentos con el apoyo de expertos y

mediante un grupo focal con características similares a la muestra identificada. Para el análisis de datos se emplearon el Software Atlas.ti y la Aplicación Microsoft Excel.

La investigación consideró criterios éticos referidos a obtener previamente consentimientos previos e informados de las familias de niños y niñas participantes; así también, se compartió el diseño y plan de investigación con las autoridades educativas vinculadas a las instituciones educativas en las que se efectuó el estudio. Finalmente, se acordó con los actores sociales que la información obtenida sería de tipo confidencial y se utilizaría únicamente para los fines relacionados con los objetivos propuestos.

La investigación determinó que las interacciones estudiantes-docentes en el sistema de educación intercultural bilingüe reproducen la exclusión y prácticas sexistas que afectan al desarrollo integral de las niñas. Así también, se estableció la necesidad de fortalecer la participación comunitaria y el involucramiento de las organizaciones sociales indígenas en la gestión del sistema de educación intercultural bilingüe como estrategia para garantizar la equidad, la calidad educativa, el desarrollo integral de niñas y niños y el ejercicio de sus derechos. Finalmente, se alertó sobre la necesidad de repensar los procesos y estrategias de la educación intercultural bilingüe frente a la migración sostenida, la pérdida acelerada del Kichwa como lengua materna y el debilitamiento de la identidad cultural que repercuten negativamente en la construcción de un Estado intercultural y plurinacional y de un proyecto de nación donde quepan todas las diversidades.

### **3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)**

El análisis de datos oficiales del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del Ministerio de Educación (2019): permitió verificar que entre los años 2010 y el 2019 se cerraron 56 centros educativos comunitarios pertenecientes al sistema de Educación Intercultural Bilingüe ubicados en el

cantón Guaranda, provincia Bolívar (pág. 1). El cierre de escuelas se enmarcó en la estrategia de concentrar la educación de niñas, niños y adolescentes en grandes centros educativos de referencia equipados con tecnología de punta, alimentación escolar, recursos para el aprendizaje y otros elementos que, de acuerdo con la hipótesis manejada en la década 2007 - 2017, permitirían potenciar la calidad de la educación. En este marco, se cerraron 30 escuelas unidocentes (1 docente para todos los niveles), 22 escuelas pluridocentes (entre 2 y 5 docentes) y 4 escuelas completas (un docente para cada nivel).

En una década el número total de docentes en los centros de educación intercultural bilingüe, ubicados en el cantón Guaranda, se incrementaron en 26 (2 hombres y 24 mujeres). Por su parte, el número de niñas y niños matriculados en dichos centros educativos disminuyó en un 13% (la matrícula de niñas bajó en el 16% y la de niños en el 10%), lo que representó un total de 945 niños y niñas en edad escolar que salieron de los centros comunitarios. Los valores mencionados reflejan el cierre de centros educativos comunitarios y el fortalecimiento de centros de referencia como espacios concentrados de prestación de servicios educativos. Por su parte, el incremento de docentes tuvo relación con la estrategia **Quiero ser maestro** destinada a que docentes profesionales ocupen plazas vacantes dependientes del Ministerio de Educación, eliminado la práctica de contratar profesores ocasionales, sin título y sin estabilidad. La estrategia mencionada se complementó con procesos de capacitación y mejoramiento pedagógico de docentes en servicio.

La tabla 1, resume los cambios en la cobertura educativa evidenciados entre 2009 y 2019 en los centros comunitarios de educación intercultural bilingüe. Se toman como hitos los años lectivos 2009 - 2010; 2014 - 2015; y 2018 - 2019.

**Tabla 1.** Evolución de la cobertura educativa en centros de educación intercultural bilingüe en el cantón Guaranda.

Año lectivo	Docentes			Estudiantes			Tipo de centro educativo			
	Mujer	Hombre	Total	Niñas	Niños	Total	Uni docentes	Pluri docentes	Completas	Total
Año lectivo 2009-2010	149	189	338	3669	3499	7168	55	45	17	117
Año lectivo 2014-2015	149	208	357	3466	3502	6968	36	35	19	90
Año lectivo 2018-2019	173	191	364	3087	3136	6223	25	23	13	61

**Fuente:** Ministerio de Educación (2019).

El estudio da cuenta de que los docentes invierten el 25% de la jornada de clase en llamar la atención de los estudiantes y en mantener el orden y la atención de los estudiantes en el aula. Un 50% de la jornada se utiliza en desarrollar las temáticas preparadas y un 25% en interactuar con los estudiantes sobre temas diversos. Los procesos de aula siguen una lógica basada en tres momentos: 1). actividades iniciales o de identificación de conocimientos previos; 2). actividades de construcción de conocimientos; y 3). actividades de refuerzo y evaluación. Lo mencionado implica que el trabajo docente considera una planificación previa que no siempre se refleja en los cuadernos de planificación docente pero que se desarrolla desde la dirección de los docentes. El 90% de la jornada se desarrolla en español, en un 10% el docente interactúa con los estudiantes, o los estudiantes hablan entre sí, en Kichwa.

En la mayoría de los casos los docentes se refieren a los estudiantes utilizando términos genéricos como **niños, chicos, muchachos, alumnos, jóvenes**, en menor proporción utilizan de manera deliberada apelativos como **niños y niñas, alumnos y alumnas o chicas y chicas**. Al interactuar con los estudiantes de manera individual; por lo general, emplean los nombres propios; sin embargo, es evidente que interactúan más con los niños que con

las niñas, esto ocurre tanto para destacar la participación como para llamar la atención o para pedir colaboración en el desarrollo de actividades específicas. Los equipos docentes consultados recalcan que evitan poner apodosos o tratar de manera peyorativa a niños y niñas, pero reconocen que usualmente se refieren a las niñas utilizando términos como *mijita, mi amor, reina o mamita*.

La tabla 2, resume los mecanismos de comunicación utilizados por los docentes en su interacción con los estudiantes en una jornada completa de clases, se presentan las frecuencias clasificadas por niveles educativos y frecuencia de los mecanismos empleados.

**Tabla 2.** Mecanismos de comunicación empleadas por docentes en el salón de clase (frecuencias).

Estrategias	2do y 3er ciclo		4to y 5to ciclo		6to y 7mo ciclo		Resumen		
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Total
Se refiere a los estudiantes por su nombre	9	19	15	22	17	24	41	65	106
Utiliza términos genéricos para referirse a los estudiantes	12	24	9	30	10	29	31	83	114
Pide la opinión o da la palabra	25	26	11	38	19	31	55	95	150
Destaca la participación	22	28	2	3	25	25	49	56	105
Llama la atención o regaña	20	30	21	29	23	26	64	85	149

**Fuente:** El Autor (2019).

Las estrategias diseñadas en los procesos de enseñanza contemplan, principalmente, exposiciones del docente matizadas por preguntas abiertas o específicas a los estudiantes; así mismo, se evidencia el trabajo autónomo del estudiante con apoyo docente a través de actividades individuales apoyadas

en hojas de trabajo o elaboraciones en los cuadernos de apuntes. Son escasas las acciones de construcción de conocimientos por parte de niñas y niños desde estrategias de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, tutoría entre pares u otras relacionadas. El proceso de aprendizaje se realiza fundamentalmente en el aula, son pocos los casos en que se diseñan actividades fuera del aula, esto ocurre sobre todo en los primeros niveles de educación y paulatinamente disminuyen en los siguientes niveles.

La asignación de responsabilidades a estudiantes adquirió diferentes matices. Al tratarse de tareas relacionadas con los procesos de enseñanza, la distribución de tareas consideró la incidencia sobre el grupo, el dominio o manejo del tema que se abordaba o el **buen comportamiento** y la **buena educación** demostrada en el aula. En los dos primeros casos (incidencia y manejo temático) se priorizó el apoyo de niños; cuando se trató de cuidar el orden en el aula, los docentes prefirieron dar responsabilidades a las niñas porque **ellas demuestran mejor comportamiento**. Por el contrario, al tratarse de tareas referidas a la limpieza, arreglo o adecuación del aula, en la mayoría de los casos los docentes expresaron que preferían asignar tareas a las niñas, **pues ellas las ejecutan con mayor cuidado y prolijidad**; en una menor cantidad de casos los docentes señalaron que **se reparten tareas por igual, sin considerar sin son niños o niñas, ... aunque si se trata de cargar pesos se prefiere trabajar con los niños porque son más fuertes y resistentes**. Los docentes participantes en grupos focales coincidieron que **los niños son más revoltosos para hacer las tareas que se les asignan**.

Sobre el rendimiento escolar y el manejo de destrezas específicas, los docentes identificaron diferencias entre niños y niñas. Una de las profesoras participantes en los grupos focales puntualizó que **la idea de que las niñas sacan mejores notas que los niños porque son más constantes en el estudio, aplica para la zona urbana; en la zona rural las niñas tienen que**

***cuidar a sus hermanos, ayudar a preparar la comida, arreglar la casa***, ese criterio permitiría comprender porque ningún docente consideró que las niñas obtienen mejores calificaciones que los niños. Al consultar sobre si los docentes estimaban que los niños son más inteligentes que las niñas, estos señalaron que ***niñas y niños tienen las mismas capacidades intelectuales, ... (aunque) los niños demuestran mejores capacidades porque las niñas son más tímidas y se mantienen invisibles***. Los docentes entrevistados explicaron que ***las niñas expresan de mejor manera y con más claridad sus ideas que los niños, ... pero es necesario brindarles confianza y seguridad para que lo hagan***, así mismo, son las niñas quienes ***manejan mejor y comprenden más el idioma Kichwa***. Expresan además que en la ejecución de tareas prácticas o manuales ***los niños son más diestros***.

En lo referente al uso de textos escolares y otros materiales de apoyo empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 35% de docentes reconoció que no tenían la práctica de revisar de manera exhaustiva los materiales de apoyo con el fin de asegurar que estén libres de mensajes discriminatorios o sexistas, un 50% señaló que lo hace eventualmente, ***consideran que algunos párrafos y dibujos son racistas o muestran desprecio por las mujeres***, mientras que el 15% aseguró que ***revisar que los materiales estén libres de discriminación (por pertenencia étnica o de género) es parte de la labor docente***.

Los equipos docentes reconocieron que al percatarse que los textos traían imágenes, frases o, en general, contenidos que abiertamente contenían mensajes discriminatorios o excluyentes, solo en el 30% de casos hacían notar este hecho a sus estudiantes y, un 12% no lo hacía nunca. Lo mencionado implicaba que los mensajes sexistas eran asumidos como normales y se los asumía sin ningún cuestionamiento en el salón de clase. Los docentes puntualizaron que en la mayoría de las ocasiones preparaban sus hojas de trabajo con imágenes obtenidas de internet, por ello ***no siempre es posible***

**encontrar que las imágenes o dibujos sean apropiados**, es decir que sean culturalmente pertinentes y libres de discriminación y sexismo. Adicionalmente, reconocen que en muchas ocasiones emplean textos producidos por las **empresas editoriales** para el desarrollo de sus clases.

#### 4. Conclusiones

El estudio desarrollado da pistas sobre cómo el cierre de escuelas comunitarias y el debilitamiento del modelo de educación intercultural bilingüe afecta de manera directa en la adquisición de los elementos que identifican a la nacionalidad Kichwa de la sierra ecuatoriana, representados en el uso de la lengua y en la cosmovisión. La construcción de una identidad individual y social propia como requisito de los procesos interculturales para interactuar con los otros y construir sociedades inclusivas y equitativas, se ve afectado de manera directa. Así mismo, las prácticas sexistas y la consolidación de modelos de socialización excluyentes para las niñas, parecería que se consolidan en centros educativos que pierden paulatinamente su propia identidad y reproducen modelos de violencia y desvalorización ocultos o velados en relación al **ser niñas o mujeres**.

Lo mencionado tiene relación con lo establecido por Tuaza (2016): quien afirma que el cierre de escuelas comunitarias afecta directamente a la educación de niños y niñas y, de manera particular, a la de aquellos que habitan en comunidades indígenas. Desde su perspectiva, la estrategia de crear grandes centros en los que se concentran los procesos formales de educación, conlleva que niñas, niños y adolescentes no puedan continuar con sus estudios; se conviertan en mano de obra barata en condiciones de migración; se limite el acceso a la educación superior; nuevos actores sociales jueguen un rol de ventrílocuos de las ideas y demandas indígenas; el uso del Kichwa como lengua materna se debilite de manera acelerada; y se pongan contrapesos para la organización social desde la vida comunitaria y sus lógicas



de identidad y pertenencia étnica y social (pág. 94).

El cierre de centros educativos comunitarios trae como consecuencia que niñas, niños y adolescentes acudan a centros educativos que no necesariamente tienen una perspectiva de educación intercultural bilingüe, o, en el peor de los casos, que abandonen los estudios formales como consecuencia de barreras sociales, culturales, metodológicas o de infraestructura que afectan a la inclusión educativa. En la misma línea, la migración familiar hacia espacios urbanos en busca de mejores oportunidades de vida y de desarrollo integral tiene consecuencias en el tipo y en la calidad de la educación que reciben niños y niñas.

Los procesos de contratación y capacitación a profesores profesionales revalorizan la carrera docente y contribuyen al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje mejor estructurados. Sin embargo, esto no garantiza que los profesores que se incorporan al sistema (ni los que se encuentran en este) tengan las competencias para el desarrollo de procesos sostenidos de educación intercultural bilingüe, ni que posean las destrezas para hacer de su accionar docente un laboratorio social de prácticas inclusivas basadas en la pertenencia cultural o étnica, la igualdad de género y la permanencia en el aula formal de distintas capacidades cognitivas, sociales y sensorio motoras. Así, por ejemplo, en la investigación desarrollada, apenas un 20% de docentes contratados manejan el Kichwa como lengua materna o lengua de relación.

La comunicación en el aula intercultural bilingüe está liderada por el docente. Desde su perspectiva se organizan las relaciones docente-estudiante y se consolidan estrategias basadas en relaciones de poder hegemónicas en las que los profesores tienen la última palabra. Los espacios físicos y el mobiliario escolar consolidan la lógica mencionada ya que están diseñados para que el docente se coloque frente a los estudiantes y estos se organicen en filas; en pocos casos niños y niñas comparten mesas bipersonales, aunque las mismas se distribuyen una tras otra.

Las interacciones docentes-estudiantes refuerzan el rol protagónico de los niños y sus competencias de liderazgo y toma de decisiones; a la par, ubican a las niñas en roles de reproducción de la cultura y limitan su participación en los procesos formales y no formales de aprendizaje que se desarrollan en el aula.

La selección de los recursos de apoyo al aprendizaje y las estrategias planteadas por los docentes, en la mayoría de los casos, no están pensadas para promover la autonomía de las niñas y evitar la reproducción de visiones sexistas y discriminatorias a las que se ven expuestas desde los currículos explícitos e implícitos.

Los marcos regulatorios de la EIB, como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe o la Ley Orgánica de Educación Intercultural, puntualizan en la necesidad de potenciar las competencias personales de niñas y niños; sin embargo, no abordan de manera específica la importancia de trabajar en la eliminación de cualquier forma de sexismo y discriminación hacia las niñas. Lo mencionado permite (de manera deliberada o por omisión) reproducir prácticas culturales que socializan a las niñas como subordinadas a las decisiones de los hombres y con menores oportunidades de desarrollo integral presente y futuro.

Es importante que en futuras investigaciones se verifiquen o contradigan los resultados y conclusiones de esta investigación en otras regiones de la sierra andina con alta concentración de población indígena. Así mismo, se requiere estudiar de manera detallada que ocurre con la educación intercultural bilingüe y con los procesos de socialización de niñas y niños en sus aulas escolares en los otros pueblos y nacionalidades que configuran el Ecuador. Adicionalmente, habría que verificar las semejanzas y diferencias presentes en la socialización de niñas en los establecimientos que responden a la EIB y aquellos que no consideran ese modelo de educación.

Si bien el estudio tuvo lugar en un marco espacial y temporal específico

(parroquia Guanujo, años 2018 y 2019), los resultados encontrados posibilitan una mirada general de la realidad de la educación intercultural bilingüe en la nacionalidad Kichwa de la sierra ecuatoriana y la reproducción de prácticas sexistas y excluyentes que afectan a las niñas.

## 5. Referencias

Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2019). **Injusticia Social Naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente.** *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97, e-ISSN: 0718-9729. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/916/323>

Ballarín, P. (2007). **La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género.** En Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia. Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. ISBN: 978-84-612-1029-9. Madrid, España: Sociedad de Pediatría Social. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10481/22183>

Borda, A. (2009). **Haciendo-nos mi cuerpo: Etnicidad, género y generación en un grupo napo Kichwa en la amazonia ecuatoriana.** Tesis, 1ra. Edición, ISBN: 978-9978-67-236-5; ISBN: 978-9978-22-902-6. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Recuperado de:

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/116902-opac>

Escobar, M. (2015). **Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.** *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1-8, e-ISSN: 2007-3607. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051499006>

González, M. (2011). **Movimiento indígena y educación intercultural en**

- Ecuador.** Primera Edición, ISBN: 978-607-00-4919-4. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (2005). **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.** Cuarta edición, ISBN: 968-36-9073-4. México, D.F.: Coordinación de estudios de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación (2019). **AMIE (Estadísticas educativas a partir de 2009-2010).** Estadísticas educativas. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/amie/>
- Onrubia, J., Rochera, M., & Colomina, R., (2014). **Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula.** En Desarrollo Psicológico y Educación 2. Segunda edición, ISBN: 978-84-206-8775-9. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Oviedo, A. (2017). **Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces.** Informe de Investigación. Quito, Ecuador: Comité de Investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5902/1/PI-2017-13-Oviedo-Educaci%c3%b3n%20Intercultural.pdf>
- Rodríguez, M. (2018). **Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador.** *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236, ISSN: 1390-1249; e-ISSN: 1390-8065. Recuperado de: <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rosado, G. (2019). **Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña.** *Revista Scientific*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>
- Tuaza, L. (2016). **Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural.** *Ecuador Debate*, (98), 83-95, e-ISSN: 2528-7761. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10469/12170>

Unda, R., Mayer, L., & Llanos, D. (2015). **Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos**. 1ra. Edición, ISBN UPS: 978-9978-10-209-1; ISBN CINDE Colombia: 978-958-8045-30-6. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

**Fernando Santiago Unda Villafuerte**  
e-mail: [fernando.unda@unae.edu.ec](mailto:fernando.unda@unae.edu.ec)



Nacido en Quito, Ecuador, el 5 de febrero del año 1966. Doctor en Psicología (PhD) por la Universidad de Palermo (UP); y Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Poseo, como títulos de tercer nivel, una licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad en Psicología Educativa; y soy Doctor en Psicología Educativa, especialidad en adolescentes; títulos otorgados por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Me desempeño como docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Tengo más de 25 años de experiencia en la gestión de programas y proyectos en organizaciones sociales, no gubernamentales y de la cooperación internacional.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Lineamientos orientadores de las TIC como recurso didáctico en la Educación Primaria

**Autor:** Jerardin del Carmen Ríos Anciani  
Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**  
[jerardinrios@gmail.com](mailto:jerardinrios@gmail.com)  
Zulia, Venezuela  
<https://orcid.org/0000-0003-4926-6435>

### Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación sobre las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso didáctico en la Educación primaria del Municipio Santa Rita. El objetivo general fue formular lineamientos orientadores de las TIC, para los docentes objeto de estudio. El estudio se enmarca en la metodología cuantitativa, descriptivo y de campo basado en el paradigma positivista. La muestra fue de 51 docentes y 14 directivos. Se aplicó como instrumento un cuestionario de escala tipo Likert. Entre los resultados, se logró establecer que la formación del docente sobre las TIC como recurso didáctico se ubica en una categoría moderada, con una baja dispersión, es decir que la formación docente técnica y didáctica debe fortalecerse para que asuman efectivamente su rol y puedan mejorar su praxis pedagógica en función del uso de las TIC como recurso didáctico, ya que no ha sido asumida de manera efectiva. Se proponen una serie de lineamientos orientadores para el uso de las Tic por los docentes de educación primaria.

**Palabras clave:** tecnología; información; comunicación.

#### Cómo citar este artículo:

Ríos, J. (2020). **Lineamientos orientadores de las TIC como recurso didáctico en la Educación Primaria.** *Revista Cientific*, 5(15), 150-167, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.7.150-167>

**Fecha de Recepción:**  
06-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
13-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Guidelines for ICT as a teaching resource in Primary Education

### Abstract

This article shows the results of an investigation on Information and Communication Technologies (ICT) as a teaching resource in Primary Education of the Santa Rita Municipality. The general objective was to formulate guidelines for ICT for teachers under study. The study is part of the quantitative, descriptive and field methodology based on the positivist paradigm. The sample was 51 teachers and 14 managers. A Likert scale questionnaire was applied as an instrument. Among the results, it was established that teacher training on ICT as a teaching resource is located in a moderate category, with a low dispersion, that is to say that technical and didactic teacher training should be strengthened so that they effectively assume their role and can improve its pedagogical practice based on the use of ICT as a teaching resource, since it has not been effectively assumed. A series of guidelines for the use of the Tic by primary school teachers are proposed.

**Keywords:** technology; information; communication.

#### How to cite this article:

Ríos, J. (2020). **Guidelines for ICT as a teaching resource in Primary Education.** *Revista Científica*, 5(15), 150-167, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.7.150-167>

**Date Received:**  
06-09-2019

**Date Acceptance:**  
13-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020



## 1. Introducción

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han provocado cambios trascendentales en los esquemas que el hombre como ser pensante ha venido construyendo a lo largo de la vida en sociedad. Hoy en día prácticamente no existe actividad alguna que no involucre el uso de las TIC, debido a su vertiginosa evolución ha modificado la forma en la que se adquieren y transmite el conocimiento, de allí que la educación como uno de los más significativos procesos de evolución ha sido influenciada por la inclusión progresiva de dichas tecnologías en el quehacer pedagógico.

Destaca González (2016): que “las TIC pueden ir más allá de ser herramientas tanto para la Información como para la Comunicación, constituyéndose en verdaderos elementos de apoyo en la formación educativa” (pág. 495); con el fin de coadyuvar al fortalecimiento de una educación de calidad.

En este contexto, los sistemas educativos a nivel mundial se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las TIC para proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en el Siglo XXI.

En referencia a lo anterior, Delors (1996), sostiene que:

Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época (pág. 32).

En el contexto educativo venezolano, las TIC poseen un marco constitucional y curricular donde se han venido desarrollando grandes cambios a nivel curricular, y de políticas educativas por parte del estado en el ámbito de las TIC, con el fin de garantizar el acceso de la tecnología a las comunidades, concretado en la creación de instalaciones que prestaran tales servicios, como por ejemplo: los Centros Bolivarianos de Informática y

Telemática (CBIT), aulas virtuales, Infocentro, laboratorios de informática, y la puesta en marcha del Proyecto Canaima educativo, contando además con la facilidad de conexión a la internet consolidada en una plataforma tecnológica acorde para la implementación de estos proyectos a través del Satélite Simón Bolívar en el año 2008.

En este orden de ideas, podemos señalar, que la escuela como un espacio abierto a la transformación, debe proveer a los estudiantes una formación integral congruente con los avances y desarrollo tecnológico, lo cual supone la necesidad de desarrollar un proceso de aprendizaje totalmente diferente al tradicional, esto demanda una nueva configuración del acto didáctico. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno Nacional, no termina de concretarse el hecho de integrar las TIC como recurso didáctico en las escuelas.

A este respecto, señalan Viñals y Cuenca (2016a), que:

Existe un cierto temor ante el uso de las TIC e Internet y sus consecuencias. Además, los medios de comunicación no han contribuido a proyectar las ventajas de la red, por lo que, de entrada, parece haberse instalado una sensación de inseguridad que ha repercutido en el ámbito educativo formal (pág. 109).

Sin duda alguna, existe desconocimiento por parte de los profesionales docentes sobre las ventajas que proporcionan el uso de la tecnología en la praxis docente, aunado al esfuerzo adicional que genera el aprender a utilizar algún dispositivo tecnológico, el tiempo que emplearía en elaborar recursos propios digitales, y principalmente el cambio de su metodología.

A esta realidad no escapan las instituciones educativas de la Parroquia “José Cenobio Urribarrí”, del Municipio Santa Rita del Estado Zulia; donde se pudo percibir que los docentes no acostumbraban incluir en su planificación diaria el uso de las TIC, alegando que tienen poco conocimiento acerca del manejo de manera específica en el *software*, o las aplicaciones implícitas

como multimedia, gráficos, internet entre otras, esto quizás por poseer actitudes que pueden ser consideradas como “resistencia al cambio”.

En consecuencia, en dichas instituciones continúa el modelo tradicional del profesor cuya actividad se basa en la transmisión de información bien sea a través de libros o materiales elaborados por ellos mismos con la utilización, en la mayoría de los casos de la pizarra, carteles, láminas, tableros, fotocopias, libros, donde las estrategias de aprendizaje están constituidas por discusiones y conversaciones de grupo, observándose poco el uso de las TIC como recurso didáctico dentro del proceso de enseñanza, aun cuando estas herramientas están a su alcance, como las Canaimitas, un recurso tan valioso que al parecer no son tomadas en cuenta, por los maestro.

Asimismo, expresan Paredes, Guitert y Rubia (2015): que “la mayoría de nuestras aulas siguen siendo un lugar donde lo fundamental es escuchar hablar al profesor, su explicación del contenido y participar en una evaluación para comprobar que el alumnado es capaz de reproducirlo” (pág. 106); evidentemente dejando fuera el uso de la tecnología y estrategias basadas en las TIC. Aunado a esto, no reconocen ni poseen lineamientos orientadores para la implementación de actividades que incluyan el uso de las TIC, y al no aprovecharlo en su momento, el docente pareciera no asumir sus roles, producto tal vez de mantener una planificación conductista.

Esta situación es motivada por la falta de interés en la aplicación de las tecnologías, desaprovechando las ventajas que estas aportan al proceso de enseñanza, aunado a la escasa supervisión del personal directivo que influye en la continuidad de esta situación, lo que puede generar el que prevalezca una educación rígida, que en ocasiones se puede convertir en repetitiva, sin dinamismo y lo holístico no se conceptualice mediante la intervención del estudiante de manera abierta. Como consecuencia de ello, este escenario favorece la presencia de un docente sin visión, que no desarrolle capacidades que lo conduzcan a espacios abiertos, limitando sus habilidades para generar

aprendizajes de manera innovadora, además puede estar infiriendo en su actualización como profesional de manera tal que no le permita concretar saberes renovados.

En relación anterior, un informe de la OECD (2015), citado por Area, Hernández y Sosa (2016), indican que:

Los directores escolares señalan que los principales obstáculos para su uso son la falta de suficientes ordenadores, limitada conexión a Internet y escasez de software apropiado. También que los profesores consideran la formación en TIC como la segunda o tercera prioridad (pág. 80).

De allí que, es evidente la imperiosa necesidad de incorporar el uso de las TIC como recurso didáctico en las instituciones educativas de educación primaria como un elemento valioso que coadyuva al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y el desempeño efectivo de los docentes en sus diferentes funciones

Por su parte, Viñals y Cuenca (2016b), afirman lo siguiente:

Los docentes se enfrentan al reto de adquirir unas competencias que les formen para poder ayudar al alumnado a desarrollar las competencias que necesitan: conocimientos, habilidades y actitudes precisas para alcanzar los objetivos que se exigen desde el propio currículo formal (competencia digital y aprender a aprender, entre otras) para lograr adaptarse a las exigencias del mercado laboral, y aún más importante si cabe, para poder descubrir sus verdaderas motivaciones, intereses e inquietudes (pág. 110).

En relación a lo anterior, el docente debe tener una buena disposición para asumir dichos retos, y actualizar sus conocimientos de manera regular, para de esta manera contribuir con prácticas educativas efectivas a la formación integral de los educandos, constituye además, un llamado a la reflexión del personal educativo, en pro de generar cambios que beneficien el proceso educativo. Por ende, se ofrecen lineamientos orientadores sobre el

uso de las TIC como recurso didáctico, como un elemento innovador que favorecerá en gran medida su papel como facilitador del aprendizaje.

### **1.1. Componentes de las TIC en la formación técnica**

Actualmente, los docentes deben asumir una serie de cambios y transformaciones que se han tenido desarrollando desde hace ya varios años. El rol del alumno ha dejado de ser el receptor y por ende el rol del docente ya no consiste en la mera transmisión de conocimientos. De acuerdo con Araujo (2016): “se trata de que el educador sea el motor generador de sus propios cambios e innovaciones educativas, mediante la reflexión crítica, reflexiva de sus actuaciones en colaboración con sus compañeros” (pág. 188); así pues, la aplicación de las TIC por parte del docente requiere de un compromiso de formación, en todo cuanto respecta a las innovaciones tecnológicas existentes para que no se quede en la obsolescencia.

De esta manera, se presentan indicadores los cuales pueden considerarse como los componentes que requiere un docente en el uso de las TIC, de manera tal que haga reconocimiento de las diversas técnicas en el aula para ponerlas en práctica:

- Visión Compartida de los objetivos grupales.
- Capacitación para el desarrollo de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Disposición para realizar cambios en la metodología.
- Actualización de conocimientos que involucren el uso de las TIC.
- Uso de herramientas TIC: ofimáticas, programas, ocio, software, etc.

### **1.2. Formación didáctica necesaria para el docente**

Cuando se relaciona la didáctica con la tecnología, se plantea entonces la capacidad que tiene el docente de facilitar el aprendizaje en los estudiantes, mediante la integración de recursos didácticos en el aula que permitan la

asimilación de contenidos y construcción de saberes.

Cabe destacar, como afirma Cuevas y García (2014): “hay consenso en que la incorporación de las TIC en los procesos de formación de los docentes resulta indispensable para acometer los desafíos de la sociedad del conocimiento” (pág. 5). Los docentes han de adquirir habilidades como usuarios de los recursos digitales, no solo el mero conocimiento teórico o práctico del manejo de los recursos en forma aislada sino la forma en la que pedagógicamente estos recursos se emplean en el ámbito educativo, para así garantizar su integración de manera fluida tal como utiliza cualquier otro recurso como por ejemplo la pizarra, o las láminas.

En este sentido, como parte de la formación didáctica del docente, se debe tomar en cuenta los siguientes elementos en la formación didáctica:

- Interculturalidad, tomando en cuenta los elementos de la comunicación y diversidad en la cultura estudiantil.
- Relación teoría-práctica, se refiere a los aspectos teóricos que son llevados a la práctica, aprender a aprender y aprender a hacer.
- Coherencia didáctica, tomando en consideración los elementos TIC, como recurso didáctico en el escenario de la educación primaria.

Ahora bien, el presente artículo proporciona un análisis crítico de la situación actual que se vive en las instituciones de educación primaria, en relación a la formación escasa del docente para manejar, usar e implementar recursos Tic en su quehacer diario. Por ende, la relevancia de este estudio radica en la necesidad de implementar una metodología activa, en las instituciones educativas del municipio Santa Rita, a través del seguimiento de una serie de lineamientos que orienten sus prácticas educativas en pro de mejorar la efectividad en el desempeño de sus funciones y por ende la calidad educativa.

En este sentido, el objetivo consistió en formular lineamientos

orientadores de las Tecnologías de Información y Comunicación como recurso didáctico en los docentes de las escuelas de la Parroquia José Cenobio Urribarrí, Municipio Santa Rita del Estado Zulia, Venezuela.

## 2. Metodología

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto fue necesario efectuar una revisión de la literatura relacionada con las variables de estudio y definir los aspectos metodológicos concernientes a la investigación llevada a cabo. En este sentido, se realizaron una serie de visitas a las instituciones educativas pertenecientes a la parroquia José Cenobio Urribarrí, del Municipio Santa Rita, estado Zulia, Venezuela con la finalidad de observar la situación de los docentes al momento de utilizar las TIC como recurso didáctico en el aula de clases. La población estuvo constituida por 65 personas, 51 docentes y 14 directivos.

Para la recolección de datos, se diseñaron dos cuestionarios, identificado como: (C-ID1) para los docentes y (C-ID2) para los directivos, de escala tipo Likert, con las alternativas de respuesta (5: Siempre; 4: Casi siempre; 3: A veces; 2: Nunca; 1: Casi Nunca), con el fin de recabar la información necesaria en la investigación, dicho instrumento fue validado mediante juicio de 3 expertos en el área, utilizando una guía de validación.

La validación interna se realizó a través de la aplicación del método Alpha Cronbach para doble alternativa, en una hoja de cálculo del programa Excel obteniendo un coeficiente de 84%, lo cual indica que el instrumento mide confiablemente la variable de estudio. Asimismo, para calcular la confiabilidad de los cuestionarios, se utilizó el Método de Estadística de las dos mitades (pares e impares), en hoja de cálculo con la corrección de Spearman Brown, arrojando como resultado 99%, lo que indica que el instrumento posee un alto grado de confiabilidad.

### 3. Análisis e Interpretación de Resultados

Las reflexiones y análisis efectuados, son producto de la información recabada mediante la aplicación de los cuestionarios **(C-ID1)** para los docentes y **(C-ID2)** para los directivos, en relación a la variable de estudio denominada: Tecnologías de información y comunicación y recurso didáctico, de acuerdo a sus dimensiones e indicadores, cuyas categorías fueron analizadas de acuerdo a la interpretación del promedio; clasificándose de acuerdo a los intervalos establecidos en: muy alta (4.21-5), alta (3.41-4.20), moderada (2.61-3.40), baja (1.81-2.60) y muy baja (1-1.80). Por su parte, para la interpretación de la desviación estándar, se tomó como referencia los valores: muy alta Dispersión (3.21-4), alta dispersión (2.41-3.20), moderada dispersión (1.61-2.40), baja dispersión (0.81-1.60), y muy baja dispersión (0-0.80).

El procedimiento realizado para la interpretación de los resultados consistió en totalizar los puntajes obtenidos en las alternativas de respuesta descritas anteriormente, por cada ítems, dentro de las categorías, y posteriormente agruparlos por dimensión expresados en porcentajes. A continuación, se muestran los resultados obtenidos para la dimensión Formación técnica de los docentes, en la tabla 1.

**Tabla 1.** Componentes de las TIC's en la formación técnica de los docentes.

Indicadores	Directiva		Docentes	
	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Visión Compartida	3,03	0,20	3,08	0,27
Capacitación	3,01	0,27	3,04	0,21
Disposición	3,00	0,18	3,05	0,22
Actualización	3.00	0,22	3.06	0,22
Aplicación	3.00	0,22	3.06	0,20
<b>Promedio General</b>	<b>3.00</b>	<b>0,22</b>	<b>3,06</b>	<b>0,23</b>

**Fuente:** La Autora (2019).

De acuerdo a las respuestas suministradas por los encuestados, fue



posible la interpretación de los resultados, basados en la información teórica recopilada y enriquecido con la opinión de la investigadora con el propósito de dar respuesta al objetivo y generar el nuevo conocimiento en relación a la temática de estudio.

En lo referido a la formación técnica en TIC, se evidencia, para la directiva, un promedio en sus respuestas de 3,00, con una muy baja dispersión de 0.22; ubicándose dentro de la categoría moderada; afirmando los encuestados, las carencias que se presentan en cuanto al desarrollar una visión compartida, y amplia disposición, que conlleve a ellos como directiva y a los docentes a actualizarse para saber aplicar las TIC.

En cuanto a la opinión de los docentes, se evidencia un promedio en sus respuestas de 3.06, con una muy baja dispersión de 0.23, ubicándose en una categoría moderada; afirmando, que si bien desarrollan aspectos en la formación técnica para la utilización de las Tic como docentes, tendrían una percepción más amplia a través de sus actuaciones, ya sea dentro del aula o fuera de ella donde la directiva juega desde lo académico un gran papel. En relación a la dimensión de formación didáctica del docente los resultados para la variable se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2.** Formación didáctica necesaria para el docente.

Indicadores	Directiva		Docentes	
	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Interculturalidad	3.41	0,24	3.06	0,20
Relación Teoría-practica	3.41	0,28	3.06	0,19
Coherencia didáctica	3.41	0,19	3.06	0,19
<b>Promedio General</b>	<b>3.41</b>	<b>0,21</b>	<b>3.06</b>	<b>0,19</b>

**Fuente:** La Autora (2019).

En relación a la formación didáctica necesaria para el docente, se evidenció para el directivo un promedio de 3.41, categoría alta con una muy baja dispersión de 0.21, esto permite considerar que tanto en la institución y la

gestión que realizan existe la disposición en cuanto a las TIC y una coherencia didáctica consciente, asimismo la interculturalidad se maneja de manera asertiva.

No obstante, sobre la base de las respuestas alcanzadas a través de encuestas realizadas a los docentes, se obtuvo un promedio de 3,06 con una muy baja dispersión de 0.19, ubicándose en una categoría moderada, lo que permite inferir que estos asumen la relevancia de las TIC, en la formación didáctica puesto que la practican, pero muchos de ellos no la relacionan con la tecnología dentro del aula, por ende, la teoría y práctica se ven afectados. Por su parte, la interculturalidad, aunque asertiva debe ser más puntualizada.

Por consiguiente, producto de la investigación es necesario proponer lineamientos orientadores del uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación como recurso didáctico en los docentes de las escuelas de la Parroquia José Cenobio Urribarrí, Municipio Santa Rita del Estado Zulia, para lo cual se tiene lo siguiente:

- El proceso de enseñanza aprendizaje, es un proceso cocreador, en el cual tanto el educador, como el educando aprenden simultáneamente y se enriquecen desarrollando al máximo las potencialidades. Dentro de este proceso constructivo del conocimiento entran en juego el uso de recursos didácticos que promuevan y fomenten aprendizajes innovadores y faciliten a su vez la adquisición del conocimiento, así como también la labor del maestro en facilitarla.
- Dentro de este contexto, el uso de la tecnología en el aula funciona como apoyo didáctico al docente, impulsando estrategias y actividades que integran lo visual, auditivo, interactivo, multimedia e imágenes, incentiva la investigación, el trabajo colaborativo entre estudiantes-estudiantes, docentes-estudiantes, docentes-docentes, inclusive favorece la denominada triada: escuela-familia y comunidad.

- El uso de las TIC, constituyen hoy en día, un pilar fundamental para la construcción del conocimiento, tanto dentro como fuera del aula, su uso, e integración va más allá de lo que puede hacer o crear el maestro dentro del salón de clases. Sin duda alguna, se han convertido en una herramienta de cambios, en tal sentido, la gestión educativa además de asumirlas ha de propiciar encuentros para que sus instituciones se vinculen, diligenciando la dotación de esta herramienta. Se hace necesario entonces, que este componente lo internalice para establecer los parámetros que en la práctica lo justifiquen.
- En base a lo expresado; contando las instituciones con las herramientas implícitas en las TIC, (centro de informática), se hace necesario la presencia de expertos que técnicamente generen competencias al personal directivo, así como a los docentes en el manejo de los equipos de informática, y asimismo la comunidad pueda integrarse de manera efectiva en las actividades vinculadas con la tecnología en la institución.
- Es necesario crear en la comunidad educativa redes o espacios para compartir experiencias relacionadas al uso de las TIC en el aula. En este particular, el estado venezolano en los últimos años promueve congresos pedagógicos a nivel estatal, local y nacional, donde se analizan y discuten diferentes problemáticas educativas, es importante destacar la relevancia de las TIC, así como la necesidad de formación docente que garantice las buenas prácticas educativas basadas en el uso de la tecnología como un recurso didáctico que añade a la labor docente dinamismo y actualidad.
- Se destaca que, dentro de las directrices emanadas por el gobierno nacional, en el Plan Nacional Simón Bolívar en los periodos 2019-2025, se enfatizan lo concerniente a la tecnología través de sus objetivos, considerando: El fomentar la ciencia y la tecnología al servicio del

pueblo con el fin de generar la justa distribución de la tecnología entre las comunidades y garantizar a través de ellas el desarrollo de la nación, por medio del contexto socio educativo, y socio cultural.

- En este contexto, la educación tecnológica juega una función hacia la formación de los protagonistas de las instituciones, se habla de la directiva, personal administrativo y los docentes, quienes a su vez sumaran información y formación a los estudiantes, por ser el eje principal del quehacer curricular la cual marca la innovación mediante el uso de recursos didácticos.
- El paradigma de las nuevas tecnologías está representado por el uso de la Internet, es necesario realizar dentro de la gestión directiva las diligencias pertinentes que garanticen a la comunidad educativa el acceso a dicho recurso con el fin de mejorar el acceso a la información y crear diferentes recursos educativos, a la vez de actividades didácticas basadas en la web tales como; investigación en internet, difusión de actividades y relación con otras instituciones educativas, mediante blogs, sitios *web*, redes sociales, además de tener a disponibilidad una gama de recursos *on-line* para el trabajo con los alumnos, como *software* educativos, y diversas aplicaciones informáticas.
- Considerando lo manifestado, se hace imprescindible generar los mecanismos de aprendizajes (formación técnica) del personal docente para que comience a dejar de resistirse, entendiendo con ello que como formador está en la obligación de transformar los aprendizajes, donde las TIC, brinda oportunidades para ilustrar pedagógicamente los nuevos conocimientos de los estudiantes.
- Es necesario la transformación del perfil de competencias del personal docente y directivo de las instituciones educación primaria, tomando

como referencia la formación técnica y didáctica tomando en cuenta las nuevas exigencias de la sociedad actual y la realidad tecnológica de su país, para de esta manera actuar con coherencia en pro de mejorar la calidad de los procesos educativos, llevados a cabo en la institución.

- El docente, asumiendo su rol innovador, debe estar a la aplicación de herramientas didácticas novedosas; las cuales en estos tiempos modernos permite la introducción de la tecnología. En este sentido, es necesario una comprensión y entendimiento sobre la relevancia de las TIC en el ejercicio docente, es necesario organizar seminarios, talleres, jornadas y congresos sobre el uso de la tecnología; en función de crear nuevos saberes y nuevos paradigmas para hacer de la enseñanza un proceso constructivo de innovación, dinamismo, interactividad, reflexión y autoaprendizaje.
- En la medida que el docente reciba y acepte la formación de nuevos conocimientos técnicos, y didácticos, entenderá que los centros de informática presentes en sus instituciones, son un recurso, que al ser usados con inteligencia; podrán favorecerla atención, retención de los nuevos conocimientos además aprender jugando, a través de las animaciones, el internet y otros elementos implícitos en las TIC.

#### **4. Conclusiones**

Luego de haber realizado el análisis correspondiente al estudio se concluye en referencia al objetivo general sobre la variable: Tecnologías de Información y comunicación como recursos didáctico tanto el personal directivo como docente, en su nivel de conocimiento sobre las TIC aún no termina de fortalecerse, de lo que puede deducirse la necesidad de un mayor desarrollo en la formación técnica y didáctica del docente, y es necesario que la directiva, impulse mecanismos para elevar sus conocimientos teóricos -

prácticos en el área, ya que se observó resistencia por parte de los mismos.

Igualmente, la directiva debe asumir el compromiso de seguir contribuyendo a la formación personal y profesional del personal a su cargo para obtener mayores y mejores beneficios, conscientes de las necesidades reales que presenta su equipo de trabajo y quienes son los principales agentes de cambio dentro y fuera de la organización, por ende, la reflexión en este punto es crucial para determinar cambios profundos a nivel gerencial.

Los hallazgos encontrados en la investigación permiten analizar la formación presente en los docentes objeto del estudio y su percepción ante el uso de las TIC, los resultados obtenidos pueden servir de referencia para futuras investigaciones relacionadas, y la metodología utilizada también puede aplicarse en casos similares que tengan que ver con la formación técnica y didáctica del docente en las dimensiones caracterizadas en este artículo.

Se proponen entonces una serie de lineamientos orientadores de las Tic como recurso didáctico en los docentes de las escuelas de la Parroquia José Cenobio Urribarrí, Municipio Santa Rita del Estado Zulia, como producto de la investigadora en función de los conocimientos adquiridos durante el proceso investigativo.

## 5. Referencias

Araujo, M. (2016). **Formación del Docente de Educación Media General desde el Enfoque por Competencias**. *Revista Cientific*, 1(2), 181-199, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.11.181-199>

Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. (2016). **Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula**. *Comunicar*, XXIV(47), 79-87, ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293. Recuperado de:

<https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>

Cuevas, F., & García, J. (2014). **Las TIC en la formación docente**. Artículo

1159. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1159.pdf>

Delors, J. (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presenciada por Jacques Delors.** ISBN: 92-3-303274-4. París, Francia: Santillana - Ediciones UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

González, M. (2016). **Formación docente en competencias tic para la mediación de aprendizajes en el proyecto Canaima Educativo.** *Telos*, 18(3), 492-507, e-ISSN: 1317-0570. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99346931009>

Paredes, J., Guitert, M., & Rubia, B. (2015). **La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza.** *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114, e-ISSN: 1695-288X. Recuperado de: <http://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.101>

Viñals, A., & Cuenca, J. (2016a,b). **El rol del docente en la era digital.** *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114, e-ISSN: 0213-8646. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

**Jerardin del Carmen Ríos Anciani**  
e-mail: [jerardinrios@gmail.com](mailto:jerardinrios@gmail.com)



Nacida en Cabimas estado Zulia, Venezuela, el 4 de febrero del año 1985. Obtuve el título de Bachiller en Ciencias en la Unidad Educativa José Isidro Silva; realicé estudios de pregrado en Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), obteniendo el título de Licenciada en Educación Integral en el año 2007; donde también obtuve el título de Magister Scientiarum en Administración de la Educación en el año 2015; graduada como T.S.U. en Informática de la Misión Sucre en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV, 2019); Desempeño funciones como Docente de Recursos para el Aprendizaje desde el año 2008 hasta la actualidad.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





## Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva

**Autores:** José Ignacio Herrera Rodríguez  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[joseighr2015@gmail.com](mailto:joseighr2015@gmail.com)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-4750-3655>

Geycell Emma Guevara Fernández  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[geycellgf@gmail.com](mailto:geycellgf@gmail.com)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0003-4872-8431>

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[gracielauriasarbolaez@yahoo.es](mailto:gracielauriasarbolaez@yahoo.es)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0001-5927-3351>

### Resumen

Los estudios de pertinencia y prospectiva se consideran totalmente necesarios en los procesos de diseño de carreras universitarias y programas de postgrados, los que deben tomar en cuenta referentes teóricos y contextuales sobre el área del saber para el que se haga la propuesta. El objetivo de este trabajo es presentar la evaluación de pertinencia realizada para la maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, en un primer momento el análisis de las normativas que respaldaban la propuesta y en un segundo momento un análisis contextual, para el que se seleccionó una muestra que respondía al criterio de identificar el conocimiento que tenían los profesionales acerca de la educación inclusiva, la información sobre la necesidad de superación profesional en este campo del saber, las expectativas de mayores oportunidades de empleo y desarrollo profesional a partir de la maestría, esta información se recopiló a través de encuestas y grupos de discusión, lo que permitió identificar las demandas del profesorado, el diseño curricular deseado, las competencias que se debían formar con la instrumentación del programa de maestría y el perfil de los egresados de dicha programa.

**Palabras clave:** formación de docentes; profesor especializado; pertinencia de la educación.

#### Cómo citar este artículo:

Herrera, J., Guevara, G., & Urías, G. (2020). **Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva.** *Revista Científica*, 5(15), 168-190, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.8.168-190>

**Fecha de Recepción:**  
08-10-2019

**Fecha de Aceptación:**  
12-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Relevance studies from contextual references: Experience from a master's degree in Inclusive Education

### Abstract

Relevance and prospective studies are considered totally necessary in the design processes of university careers and postgraduate programs, which must take into account theoretical and contextual references on the area of knowledge for which the proposal is made. The objective of this work is to present the relevance assessment carried out for the Master's degree in Inclusive Education of the National University of Education of Ecuador, at first the analysis of the regulations that supported the proposal and in a second moment a contextual analysis, to the one that selected a sample that responded to the criterion of identifying the knowledge that professionals had about inclusive education, information about the need for professional improvement in this field of knowledge, the expectations of greater employment opportunities and professional development from the master's degree, this information was collected through surveys and discussion groups, which allowed to identify the demands of the teaching staff, the desired curricular design, the competences that should be formed with the instrumentation of the master's program and the profile of the graduates of said program.

**Keywords:** teacher education; special education teachers; educational relevance.

#### How to cite this article:

Herrera, J., Guevara, G., & Urías, G. (2020). **Relevance studies from contextual references: Experience from a master's degree in Inclusive Education.** *Revista Científica*, 5(15), 168-190, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.8.168-190>

Date Received:  
08-10-2019

Date Acceptance:  
12-12-2019

Date Publication:  
05-02-2020

## 1. Introducción

Las demandas que la sociedad realiza a las universidades son cada vez más crecientes, tanto para la incorporación de nuevas carreras de pregrado, como para los programas de postgrados. Ante esta realidad se pueden encontrar varias barreras, una de ellas está relacionada con los estudios de las necesidades y demandas para diseñar las respuestas que respondan a las demandas sociales que le dieron origen.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995a): enfatiza en “mejorar la pertinencia de la educación superior respondiendo a los desafíos de un mundo cambiante en los planos internacional, regional, nacional y comunitario” (pág. 48).

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO, 2013): destaca la necesidad de “regular la pertinencia de la oferta de postgrados” (pág. 133). Coinciden con esta idea los trabajos de Darling-Hammond (2006); y Crowe (2010): donde se enfatiza en la necesidad de desarrollar criterios e indicadores para la construcción de programas y mallas que respondan a estudios de pertinencia e impacto en el área para la que son diseñados.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998):

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (pág. 24).

En tal sentido, en este trabajo se presenta el estudio de pertinencia

realizado para diseñar la maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, centrado en el estudio de campo, para conocer la opinión de docentes y directivos, así como el estado de la problemática y llegar a las demandas del profesorado, las competencias curriculares y el perfil de los egresados de dicho programa.

## **2. Los estudios de pertinencia de los programas educativos**

### **2.1. Consideraciones teóricas**

Según Burgos, Rodríguez y López (2011):

La evaluación de la pertinencia de los programas educativos alude al análisis de la capacidad de la Universidad para responder a las expectativas de la comunidad. En términos más amplios, estudia aspectos referentes a las prioridades establecidas por los planes de desarrollo; estudios de oferta y demanda educativa; y estudios de competencia y de formación integral el estudiante, así como de los mecanismos de producción y distribución del conocimiento (pág. 7).

La pertinencia en los programas de estudio ya sean de pre o postgrado se asocian a la relación y coherencia que debe existir entre la propuesta que se presenta y las necesidades identificadas en el desarrollo social y económico del entorno en el que se insertará el programa, los estudios de pertinencia permiten asignar significación y valor a la propuesta.

La pertinencia, se erigirá como una cualidad que caracterice los vínculos de la universidad con la sociedad, donde la universidad sea reconocida por su rol transformador, por hacer propuestas innovadoras que resuelvan los principales problemas de la sociedad, coherente con esto, considerar la misión y funciones de cada uno de los programas de estudio, los modos de gestionar la docencia y la investigación, el vínculo con la colectividad abogando por ser más equitativa y responsable por el bienestar de todos, así como oportuna al ajustarse a las realidades de cada país.

En la Conferencia regional, auspiciada por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Regional y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CRESALC/UNESCO), Didriksson, citado por Albornoz (1996), establece que:

Para que las universidades e instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, puedan desempeñar un papel protagónico en el nuevo proceso de desarrollo que están construyendo sus sociedades, se requiere diseñar una estrategia de cambio, que pueda ser correspondida con acciones inmediatas de amplia cobertura y extensión a nivel continental. Esto no podrá realizarse sin una adecuada cooperación Internacional (pág. 7).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995b), en una visión de las respuestas de la educación superior plantea:

La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación (pág. 8).

Por su parte, Tünnermann (2006), afirma que:

La pertinencia tiene que ver con el “deber ser” de las Universidades, es decir, con una imagen deseable de las mismas. Un “deber ser”, por cierto, ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que ellas están insertas y a los retos del nuevo contexto mundial (pág. 1).

Según García (1996), citada por Malagón (2003), la pertinencia es considerada como un aspecto determinante en la calidad: “ese tejido de relaciones y su correspondiente campo de pertinencia garantizan que el criterio de calidad utilizado sea endógeno a esa sociedad, en la medida que

refleja las prioridades por ella sancionadas, aún de forma difusa e inconsciente” (pág. 130).

En esencia, según Martínez, Rodríguez y García (2018), la pertinencia debe responder a: “...lograr un equilibrio en la relación universidad - instituciones escolares, desde valores trascendentales como la igualdad, equidad, solidaridad y el respeto a la diversidad...” (pág. 161).

Como se puede apreciar, existe coincidencia en lo declarado por los organismos internacionales y por los autores consultados, pues hablar de pertinencia implica hacer referencia al rol transformador que deben jugar las universidades a la hora de ofrecer programas de formación que resuelvan los problemas acuciantes de la sociedad y donde se introduzcan los principales aportes que en el campo de la investigación se generen.

### **3. Los estudios de pertinencia para los planes y programas de estudio en Ecuador**

Dentro del marco legal ecuatoriano, los estudios de pertinencia encuentran su base jurídica y política desde la Constitución de la República del Ecuador (2008):

El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento (art. 351).

Por su parte, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018): se expresa que en “...las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades...” (art. 107).

En lo que respecta al nivel de formación de los docentes, según los datos obtenidos en agosto del año 2015 desde el Ministerio de Educación, solo el 13% de los docentes del magisterio fiscal tenían un título de cuarto nivel, lo que implica una cifra sumamente baja en relación a otros países.

El 13% de docentes que tenían cuarto nivel, equivalente a 20.636 docentes de ellos el 93% contaban con un título que estaba relacionado a las Ciencias de la Educación, sin embargo, el 7% no tenía relación con Ciencias de la Educación.

Según los estudios de Castellano (2017): en Ecuador solo se ofrecían 32 programas de postgrado en el área de la educación en todas las universidades nacionales el país. Esta oferta resultaba insuficiente para formar a los más de 150.000 profesores que trabajan en enseñanza inicial, básica y bachillerato (pág. 139-152).

Las carencias en la formación docente que afloran de los estudios nacionales desarrollados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) en los exámenes “Ser Maestro”, contemplan también la problemática para trabajar con la diversidad en el aula y lograr una educación inclusiva de calidad. Una forma de enfrentar estas carencias es a través de los estudios de cuarto nivel que como se ha explicado cuenta con un respaldo legal en toda la normativa ecuatoriana, es por ello que en función de diseñar una maestría en Educación Inclusiva se desplegó todo un estudio empírico en búsqueda de criterios de pertinencia.

#### **4. Metodología (materiales y métodos)**

Las razones metodológicas para la conformación de la población y la muestra, así como para la selección de los métodos y técnicas empleadas respondieron al criterio de explorar el conocimiento que tenían los profesionales incorporados al estudio acerca de la educación inclusiva, la información sobre la realidad existente en los respectivos centros educativos,

sobre la necesidad de superación profesional, las expectativas de mayores oportunidades de empleo y de desarrollo profesional a partir de la maestría.

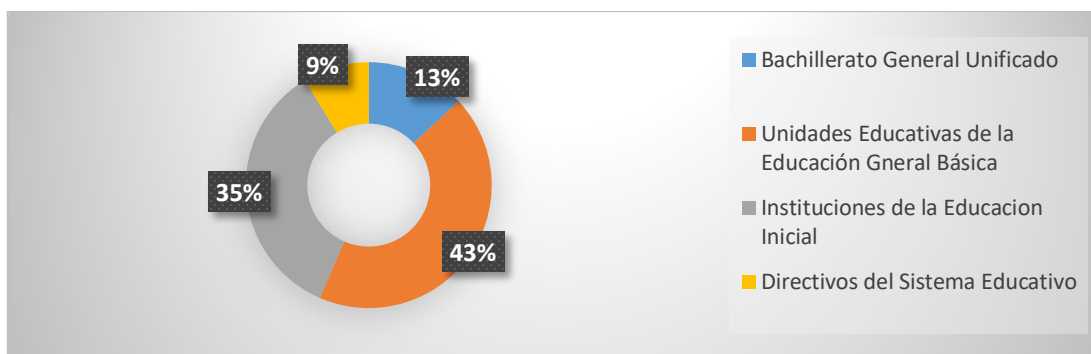
En tal sentido, se identificaron las siguientes categorías de análisis: conocimiento acerca del tema de la educación inclusiva, percepción de la autopreparación para desempeñarse en instituciones educativas inclusivas, conocimiento acerca de la diversidad y las discapacidades que presentan los niños, adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas donde se encontraban laborando, barreras para lograr prácticas educativas inclusivas, interés por matricular la maestría y la importancia que le conceden al estudio del tema mediante una maestría.

Los criterios declarados se tuvieron en cuenta para construir la encuesta y la guía de los grupos de discusión con los estímulos discursivos que pudieran propiciar su debate para procurar que los temas y la secuencia de los mismos fluyeran de manera espontánea y no impuesta.

## 5. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta sobre la pertinencia del nuevo programa de Maestría en Educación Inclusiva.

**Gráfico 1.** Lugar donde laboraban y formación que poseen los encuestados.



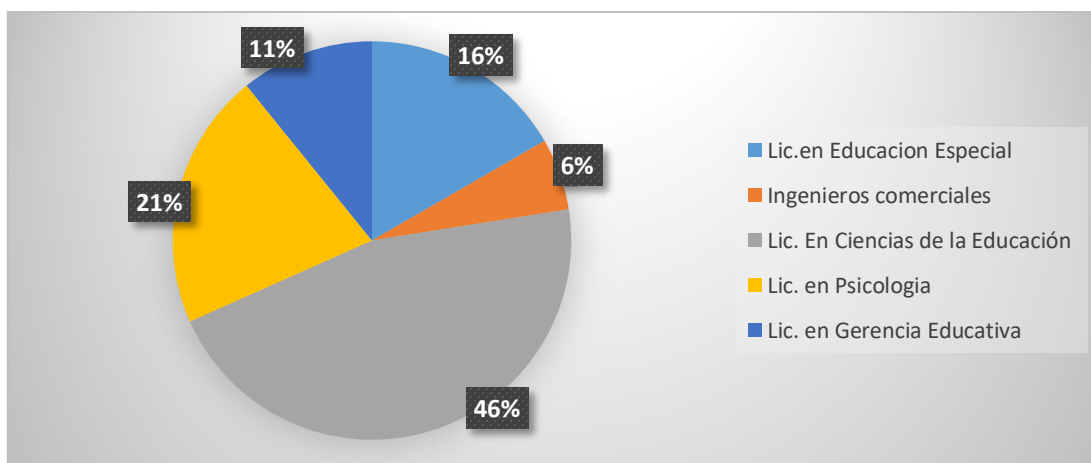
**Fuente:** Los Autores (2018).

Como se refleja en el gráfico 1, los 260 profesionales que



voluntariamente entraron a la página de la Universidad y llenaron el instrumento que allí se había colgado trabajaban en: instituciones universitarias 30, bachillerato 30, unidades educativas de la educación general básica 100, instituciones de la educación inicial 80, directivos del sistema educativo 20, departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) 20.

**Gráfico 2.** Formación que poseen los encuestados.



**Fuente:** Los Autores (2018).

Los participantes son graduados según refleja el gráfico 2, provienen de Bachilleres en Ciencias (20), Licenciados en Educación Especial (40), Ingenieros comerciales (14), Licenciados en Ciencias de la Educación (110), Licenciados en Psicología (50). Licenciados en gerencia educativa (26).

¿Si considera que es importante esta nueva Maestría en Educación Inclusiva?; ¿Si tenía interés en cursarla?. Ante estas interrogantes, los (260) participantes consideran que es pertinente y necesaria diseñar una maestría en educación inclusiva por lo que todos están interesados en matricularla.

### **5.1. En caso de ser su respuesta positiva, explicar brevemente la(s) razón(es) que lo motivan a cursarla:**

Las razones que los motivan a cursarla son:

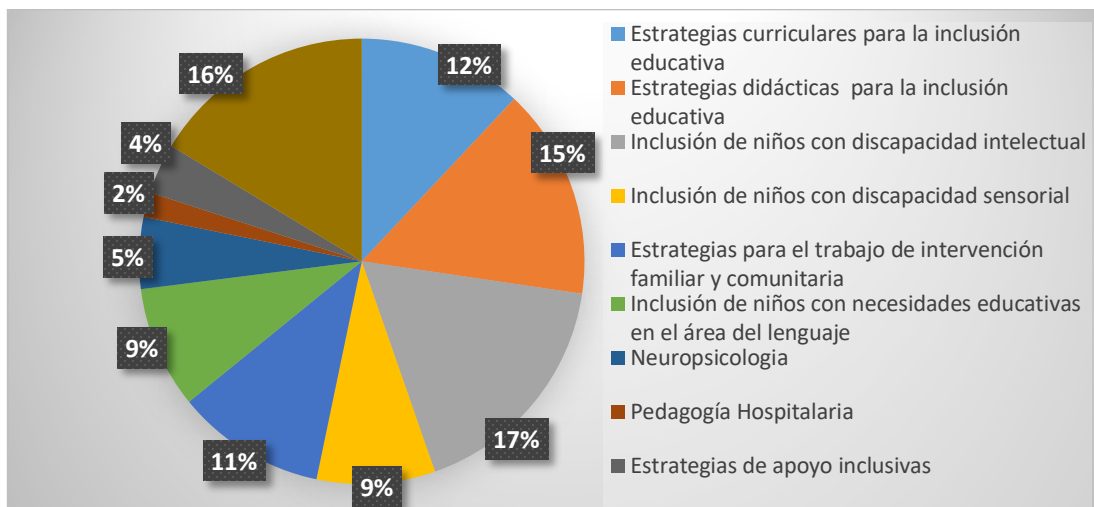
- Con la finalidad de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; por lo que considero de gran importancia el estudio a fondo en el tema, para desarrollar de manera eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es importante tomar en cuenta a aquellas personas que son iguales a todos, pero que tienen algo que las hace diferentes, y especiales.
- En el campo de la educación los docentes debemos ser innovadores, creadores de ambientes para que los estudiantes puedan resolver problemas de la vida cotidiana.
- Adquirir conocimientos y aplicarlos en las actividades diarias en bien de los estudiantes y la sociedad en su conjunto.
- Necesito mejorar mi formación profesional, ya que como maestra parvularia necesito que mi maestría tenga la línea de la inclusión y la adaptación curricular.
- Desarrollar, impartir, conocimientos, experiencias, destrezas y habilidades adquiridas durante mi trayecto profesional y laboral a la juventud actual.
- Formación personal, nuevas estrategias para la educación inclusiva.
- Me interesa mucho la maestría en educación inclusiva, ya que al ser docente las necesidades de cada día en las escuelas son prioritarias para poder ayudar a todos los estudiantes con N.E.E.
- Me interesa mucho la maestría en educación inclusiva, ya que al ser docente todos los días se tienen retos en las aulas educativas, por lo que creo que es necesaria la implementación de nuevas metodologías y medios de comunicación para ayudar a los estudiantes.

- Integrar, ayudar y saber llevar a todos los niños, ya que todos tenemos los mismos derechos
- Porque he sido docente de personas sordas y a pesar de no tener una licenciatura en educación especial, estoy muy interesada en especializarme cada vez más en esa línea.
- Necesitamos formación de calidad para mejorar las capacidades de los niños con necesidades educativas, es muy importante capacitarnos en las diferentes áreas de la pedagogía para fortalecer los conocimientos previos y saber actuar de mejor ante los diferentes desafíos de nuestra carrera.
- Por el momento se ha avanzado en parte para que se de este cambio, pero aún no existe un personal capacitado, es decir docentes que estén enfocados en una educación inclusiva, actualmente se está formando docentes en educación especial, del cual tengo la oportunidad de formar parte. y me gustaría que el Ecuador ya cuente con un personal preparado y que mejor si somos nosotros los que vayamos a cursar una maestría en educación inclusiva y ser los pioneros para futuras generaciones.
- Para mi desarrollo profesional y así alcanzar un grado superior académicamente y ser un aporte en la sociedad.
- Para poder continuar con mis estudios y seguirme preparándome, pues al acabar mi carrera de educación especial deseo hacer una maestría y me gustaría mucho que se abra una maestría que se enfoque educación inclusiva.
- En la sociedad actual se han presentado casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, la cual los docentes o profesionales externos a los establecimientos educativos no tienen conocimientos para abordar estos casos en el

aula, por tanto, es muy importante ser conocedora y ampliar mis conocimientos para poder abordar con seguridad y ejecutar estrategias pedagógicas que puedan ayudar y apoyar a los estudiantes de nuestra patria.

- Mi interés es porque nos permite ofrecer una educación de calidad tomando en cuenta las exigencias actuales de la sociedad, adaptándolas de acuerdo a las necesidades de cada estudiante con las diferentes estrategias metodológicas que permitan un aprendizaje significativo. el docente debe actualizarse constantemente donde permitirá interactuar con los estudiantes y realizar una clase motivadora.

**Gráfico 3.** Contenidos curriculares que necesitaban recibir en la maestría para fortalecer su formación en educación inclusiva.

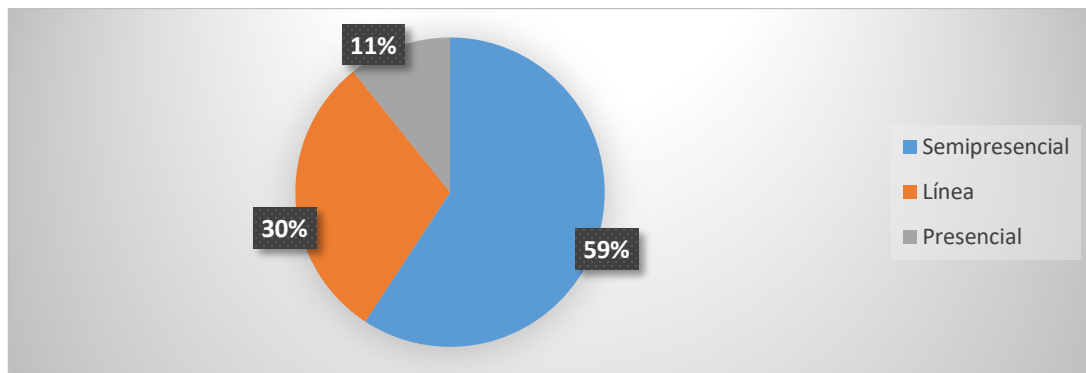


**Fuente:** Los Autores (2018).

Dentro de los contenidos curriculares que necesita recibir en la maestría, mencionados en el gráfico 3, para fortalecer su formación en educación inclusiva, los 260 encuestados declaran lo siguiente: estrategias

curriculares para la inclusión educativa (180); estrategias didácticas para la inclusión educativa (230); inclusión de niños con discapacidad intelectual (260); inclusión de niños con discapacidad sensorial (129); estrategias para el trabajo de intervención familiar y comunitaria (63); inclusión de niños con necesidades educativas en el área del lenguaje (133); neuropsicología (78); pedagogía hospitalaria (27); estrategias de apoyo inclusivas (55); metodología de la Investigación educativa (245).

**Gráfico 4.** Bajo que modalidad de estudio le gustaría cursar la maestría.



**Fuente:** Los Autores (2018).

Sobre la modalidad de estudio en la que les gustaría cursar la maestría, 154 encuestados dicen que prefieren cursarla semipresencial, 78 en línea y 28 presencial, como se indica en el gráfico 4.

## 6. Análisis de los resultados que emergen de los grupos de discusión

Se desarrollaron cuatro sesiones de los grupos de discusión con un total de 40 participantes, donde el debate giró alrededor de las siguientes interrogantes:

### 6.1. Formación para la educación inclusiva en Ecuador

**Antes:** Carencia de políticas y normativas que orientarán la educación

especial tomando la iniciativa entidades privadas, ONGs, padres de familia, quienes se interesaron en la educación de los niños y niñas con dificultades, promoviendo la creación de centros de educación especial. Se asumen los acuerdos generados en el ámbito internacional respecto a la educación como derecho y se plantean lineamientos para la integración, se crean las aulas de apoyo.

**Ahora:** Se cuenta con la política pública y socializada que define y orienta la educación inclusiva en el Ecuador en las instituciones educativas públicas y privadas. Se plantean orientaciones para los currículos en las instituciones educativas y las adaptaciones curriculares para atender a los niños con NEE.

Se habla de flexibilidad curricular para atender la diversidad, sin embargo, se orienta desde la discapacidad. Se incluyen los conceptos de diversidad y vulnerabilidad.

## 6.2. Formación en educación inicial, básica y media

**Antes:** Inicialmente la educación se caracterizó por ser excluyente y segregadora y luego se avanzó hacia la integración. Los niños con NEE debían adaptarse a la escuela y el énfasis de los procesos era la debilidad con una educación homogeneizadora.

**Ahora:** Se demanda a todas las escuelas la inclusión, respaldados por la constitución política, los derechos humanos y la educación como derecho, las instituciones deben asumir a los niños con NEE, sin embargo, no se ha logrado un proceso formativo inclusivo. Se sigue apreciando una pedagogía terapéutica y previo diagnóstico se ubica a los niños por sus dificultades.

## 6.3. Formación de formadores

**Antes:** Capacitaciones y actualizaciones derivadas de la aparición de normativas y lineamientos del Ministerio de Educación, para ser aplicados en

las IE, por tanto, coyunturales y descontextualizadas sin procesos de seguimiento, apoyo ni evaluación para verificar la comprensión y aplicación de las mismas. Las instituciones privadas asumen procesos de formación de docentes en temáticas específicas y se crean centros e institutos privados de formación, dentro de los que se encuentran las instituciones de educación superior privadas.

**Ahora:** Se cuenta con instituciones de educación superior públicas, que forman en la docencia en diferentes niveles, dentro de las que se encuentra la UNAE, para la formación de formadores que respondan a las necesidades educativas del país con enfoque inclusivo e intercultural, en los niveles de educación inicial y básica.

#### **6.4. Principales factores de exclusión a los que se enfrenta el sistema educativo ecuatoriano**

Los principales factores de exclusión se relacionan con el docente como eje central de los procesos formativos, la cultura, la accesibilidad, organización y socialización de información.

**Factores relacionados con el docente:** desconocimiento del marco conceptual y metodológico sobre los distintos tipos de diversidad (cultural, étnica, social...) y la inclusión; falta de comprensión a profundidad de las características diversas en los niños y niñas que le permitan al docente realizar una detección temprana de alguna dificultad; falta de formación y capacitación docente para abordar pedagógicamente procesos formativos inclusivos; el pensamiento y la praxis del docente que no se corresponde con los requerimientos para una educación inclusiva (flexibilidad, apertura e innovación); el compromiso del docente para asumir procesos inclusivos (aceptación, actitud positiva y motivación) y los perfiles de algunos docentes son profesionales en otras disciplinas y no evidencian conocimientos pedagógicos.

**Factores relacionados con la cultura:** contradicción entre la cultura de la comunidad educativa institucional (familias, estudiantes, docentes y directivos) y las normativas estatales; la poca o nula participación de las familias en los procesos formativos de la Escuela.

**Factores relacionados con la accesibilidad:** las barreras arquitectónicas de la mayoría de las escuelas que dificultan el acceso de los estudiantes con algún tipo de dificultad; las barreras arquitectónicas de la misma ciudad; las barreras sociales y laborales que no permiten una continuidad de la formación del estudiante con NEE ni su desempeño laboral.

**Factores relacionados con la organización y sistematización de la información:** las plataformas del Ministerio de Educación que se habilitan para registrar la información sobre el desempeño de los estudiantes no cuentan con espacios para registrar información cualitativa sobre los niños que evidencian NEE; la falta de sistematización y actualización de la información de estudiantes de los distintos niveles educativos, que permita el acceso al mismo para articular y conectar los procesos que se adelantan y la necesidad de realizar un trabajo interinstitucional.

Aspectos de la formación y/o capacitación que pueden potenciar una transformación del magisterio ecuatoriano hacia una praxis más inclusiva, se declaran: el trabajo en equipo, la investigación educativa, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, el desarrollo de proyectos de innovación, los procesos de detección temprana de necesidades educativas, las estrategias para aplicar la inclusión en el aula, el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación inclusiva, profundizar en los fundamentos psicológicos, pedagógicos de los modelos pedagógicos y el abordaje curricular.

Necesidades de formación profesional que experimentan u observan en la educación inclusiva, los participantes mencionan: capacitación y actualización en procesos investigativos, trabajo en equipos interdisciplinarios



en el DECE, conocimiento sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE), comprender la política pública, preparación para asumir la educación inclusiva.

Competencias que serían necesarias para poder cubrir las carencias experimentadas: trabajo colaborativo, trabajo en equipos, capacidad investigativa y para trabajar con diversos actores, capacidad para la detección temprana de NEE, para realizar adaptaciones del currículo y del sistema de evaluación de los aprendizajes, generar ambientes inclusivos, trabajo de docentes en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios.

## 7. Consideraciones Finales

El estudio de pertinencia realizado para diseñar la maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, se estructuró a partir de dos momentos fundamentales: el análisis de las políticas públicas y en particular las políticas educativas, y un el trabajo de campo, para conocer la opinión de los docentes, asesores y directivos para determinar las demandas que en el campo de la educación inclusiva realizaban.

El análisis de la situación educativa ecuatoriana permitió constatar que se producen importantes transformaciones, donde existe un consenso y orientación hacia la pedagogía de la inclusión y la atención a la diversidad de todas las personas en la escuela, pero se necesitan tomar medidas para que la misma sean más sólidas y sostenidas, precisando una mayor coherencia, consenso y aceptación social y ciudadana.

Es necesario reforzar la formación de cuarto nivel de los docentes a partir del estudio de pertinencia en los contextos en los que se puede desarrollar su actividad pedagógica (instituciones de la educación inicial, básica, instituciones especializadas, servicios de asesoramiento y apoyo educativo o socio-laboral, aulas hospitalarias, etc.).

Se pudo concluir, que existían condiciones favorables para la

construcción de un ambiente de profesionalización docente a nivel de país comprometido con la educación inclusiva y la atención a la diversidad (conscientes de la diversidad humana, de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad en la escuela y en la sociedad) que se podían lograr a través de propuestas formativas de cuarto nivel que conviertan la educación inclusiva en motor del cambio y transformación social.

El análisis de las demandas del profesorado permitió configurar las competencias curriculares y el perfil de los egresados al que debía responder el diseño del programa de maestría y apuntó a lo pertinente de hacer una propuesta que respete los principios de la igualdad de derechos, consideran la diversidad como oportunidad para organizar respuestas a través de estrategias, recursos, metodologías y procedimientos colaborativos, cooperativos y participativos, reforzando la cultura de las prácticas inclusivas.

## 8. Referencias

- Albornoz, O., (1996). **Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: ideas, problemas y propuestas**. Caracas, Venezuela: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219410>
- Burgos, B., Rodríguez, A., & López, K. (2011). **Estudio de pertinencia de la oferta educativa de la Universidad de Sonora**. Colección: Documentos de investigación educativa. ISBN de la colección: 978-607-7782-55-1; ISBN de la obra: 978-607-7782-82-7. México: Universidad de Sonora. Recuperado de: <http://docplayer.es/18420331-Coleccion-documentos-de-investigacion-educativa.html>
- Castellano, R. (2017). **Pertinencia de la formación de postgrado en**

**educación en el Ecuador.** *RUNAE. Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE*, (1), 137-153, ISSN: 2550-6846; e-ISSN: 2550-6854. Recuperado de:

<http://runae.info/index.php/RUNAE/article/view/13>

Constitución de la Republica del Ecuador (2008). **Título VII. Régimen del Buen Vivir. Capítulo Primero. Inclusión y Equidad.** Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Ecuador: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de:

[https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

Crowe, E. (2010). **Measuring What Matters. A Stronger Accountability Model for Teacher Education.** Washington, D.C., United States: Center for American Progress. Recovered from:

[https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/07/pdf/teacher\\_accountability.pdf](https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/07/pdf/teacher_accountability.pdf)

Darling-Hammond, L. (2006). **Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes.** *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138, e-ISSN: 0022-4871. Recovered from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ735096>

LOES (2018). **Ley Orgánica de Educación Superior. Título VI. Pertinencia. Capítulo 1. Del Principio de Pertinencia.** Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de:

<https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

Malagón, L. (2003). **La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión.** *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 113-134, ISSN: 0185-2760; e-ISSN: 2395-9037. Recuperado de:

<http://publicaciones.anuies.mx/revista/127/4/1/es/la-pertinencia-en-la-educacion-superior-elementos-para-su-comprension>

Martínez, O., Rodríguez, M., & García, W. (2018). **Educación Continua de la**

**UNAE: Un modelo que aporta a la Transformación Educativa del Ecuador.** *Revista Cientific*, 3(8), 159-180, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.8.159-180>

OREALC/UNESCO (2013). **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.** ISBN: 978-92-3-001224-3. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Tünnermann, C. (2006). **Pertinencia y calidad de la educación superior.** Lección Inaugural. Guatemala: Editorial: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de:

<http://iep.udea.edu.co:8180/entornoPGU/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunermann.pdf>

UNESCO (1995a,b). **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior.** Código del documento: ED.94/WS/30. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa)

UNESCO (1998). **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción.** Código del documento: ED.98/CONF.202/CLD.49. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)



**José Ignacio Herrera Rodríguez**  
e-mail: [joseighr2015@gmail.com](mailto:joseighr2015@gmail.com)

Nacido en Sancti Spíritus, Cuba, el 1 de septiembre del año 1961. Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD); Master en Ciencias de la Educación; Licenciado en Psicología; y Licenciado en Educación Especial; Catedrático de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) en el periodo 1990 al 2014; Profesor Principal I de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador desde el año 2015 al 2019, donde se me desempeñó como Director de la carrera de Educación Especial y actualmente Vicerrector de Investigación y Postgrado; Poseo amplia experiencia en el diseño de programas de grado, postgrado y en la formación de masters y doctores en ciencias.

**Geycell Emma Guevara Fernández**  
e-mail: [geycellgf@gmail.com](mailto:geycellgf@gmail.com)



Nacida en Sancti Spíritus, Cuba el 8 de agosto del año 1970. Doctora en Ciencias Pedagógicas; Máster en Ciencias de la Educación; y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura, por la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba; Profesora no titular agregado 3 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador;

Tengo 25 años de experiencia docente, de ellos 15 dedicados a la Educación Superior en programas de pregrado y postgrado; He participado y dirigido varios proyectos de investigación en temas de orientación educativa, tutoría, didáctica, educación inclusiva y redacción académica.

**Graciela de la Caridad Urías Arbolaez**  
e-mail: [gracielauriasarbolaez@yahoo.es](mailto:gracielauriasarbolaez@yahoo.es)



Nacida en Trinidad, Cuba, el 9 de noviembre del año 1960. Poseo amplia experiencia como docente-investigadora desde la enseñanza media hasta la educación superior, en universidades de Cuba y otros países de América Latina, como Brasil, Venezuela, y Ecuador; He dedicado más de 20 años a la formación de docentes; Vicedecano Docente; Vicerrectora Docente; Directora del Departamento de Psicología-Pedagogía; Directora de proyectos de investigación; Directora de tesis de PhD. y Maestrías; miembro del tribunal de grado científico para PhD. en Ciencias pedagógicas; Actualmente soy profesora con nombramiento y titularidad como Personal Académico Titular principal 1 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador y directora de la carrera de Educación Especial.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## La formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación

**Autores:** Juan Gabriel Jaramillo Jimbo  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[jaramillo271296@gmail.com](mailto:jaramillo271296@gmail.com)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0001-9241-5411>

Justina Elena Orovio Quintero  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[j\\_ecuador@hotmail.es](mailto:j_ecuador@hotmail.es)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-2641-7491>

### Resumen

Este artículo trata sobre la pareja pedagógica practicante, modalidad de formación docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), fundamentada desde el Modelo Pedagógico y Modelo de Práctica Preprofesional, documentos normativos antecedentes de la investigación. El proceso metodológico parte de la revisión teórico-categoría antes, durante y después del proceso de investigación para asumir el concepto de pareja pedagógica practicante. Así, se entiende como pareja pedagógica practicante a estudiantes que realizan un trabajo cooperativo, reflexivo, de acompañamiento pedagógico en el proceso de la práctica preprofesional. Asimismo, las técnicas e instrumentos útiles en el proceder metodológico involucran a sujetos de la UNAE como de las instituciones donde se realiza la práctica preprofesional. La problemática ¿cuáles serán las funciones de la pareja pedagógica practicante en las unidades de formación?, dirige a la propuesta de cinco funciones (comunicativa, organizativa, ejecutiva, investigativa y evaluativa) con sus respectivos criterios. En efecto, se considera a la pareja pedagógica practicante como una modalidad crucial para fomentar el trabajo cooperativo, diálogo, planificación, retroalimentación, reflexión, entre otros aspectos que se viven cotidianamente en el transcurrir de la práctica.

**Palabras clave:** formación profesional; docencia; práctica pedagógica.

#### Cómo citar este artículo:

Jaramillo, J., & Orovio, J. (2020). **La formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación**. *Revista Científica*, 5(15), 191-208, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.9.191-208>

**Fecha de Recepción:**  
04-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
23-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020



## Teacher training under the modality pedagogical couple practicing at the National University of Education

### Abstract

This article is about the practicing pedagogical couple, teacher training modality at the National University of Education (UNAE), based on the Pedagogical Model and Preprofessional Practice Model, normative documents background of the research. The methodological process starts from the theoretical-categorical review before, during and after the research process to assume the concept of practicing pedagogical couple. Thus, it is understood as a practicing pedagogical couple to students who carry out a cooperative, reflective work, of pedagogical accompaniment in the pre-professional practice process. Likewise, the techniques and instruments useful in the methodological procedure involve subjects of the UNAE as well as the institutions where the pre-professional practice is carried out. The problem, what will be the functions of the pedagogical couple practicing in the training units?, leads to the proposal of five functions (communicative, organizational, executive, investigative and evaluative) with their respective criteria. Indeed, the practicing pedagogical couple is considered as a crucial modality to promote cooperative work, dialogue, planning, feedback, reflection, among other aspects that are lived daily in the course of practice.

**Keywords:** vocational training; teaching profession; teaching practice.

#### How to cite this article:

Jaramillo, J., & Orovio, J. (2020). **Teacher training under the modality pedagogical couple practicing at the National University of Education.** *Revista Cientific*, 5(15), 191-208, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.9.191-208>

**Date Received:**  
04-09-2019

**Date Acceptance:**  
23-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

Una de las experiencias aprendidas desde la práctica preprofesional durante la formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), es que un solo practicante no alcanza a observar e intervenir en las necesidades o intereses que requiere el aula, considerando que en promedio existen alrededor de 30 niños por aula; mientras que cuatro o cinco practicantes en la misma aula son demasiados; de ahí que se considere la importancia que la formación docente desde la práctica preprofesional se dé bajo la modalidad de pareja pedagógica, en lo que sea posible. En tanto, para que la formación de los estudiantes UNAE tenga éxito desde la práctica preprofesional, es necesario que se disponga de una guía de funciones que orienten el quehacer de al practicante durante su formación.

Desde esa perspectiva, cabe mencionar que la UNAE cuenta con nueve líneas de investigación; dentro de ellas se encuentra el **desarrollo profesional docente** que abarca las investigaciones relacionadas con la formación inicial de los docentes. Por lo tanto, tal criterio sirve de fundamento para el estudio de la formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante. Además, dada la experiencia desde la observación participante como practicantes junto al análisis del Modelo de Práctica Preprofesional, surge la idea de proponer las funciones de la pareja pedagógica practicante que debe cumplir en el proceso de la práctica preprofesional respondiendo a las unidades de formación de la universidad.

Es importante mencionar que uno de los escenarios de la formación profesional docente en la UNAE, es la práctica preprofesional, misma que se da bajo componentes y procesos estipulados en el Modelo de Práctica Preprofesional, según la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2018a): en el cual existe una descripción breve de roles y funciones que también la pareja pedagógica practicante debe cumplir durante su formación, más no una

organización de funciones según las unidades de formación. Entre los componentes y procesos de la práctica preprofesional se tiene: principios pedagógicos y curriculares (competencias básicas y profesionales), ejes vertebradores, ejes integradores, núcleos problémicos y resultados de aprendizaje de la práctica (pág. 30).

En tanto, el estudio se direcciona desde la problemática ¿Cuáles serán las funciones de la pareja pedagógica practicante en las unidades de formación de la UNAE? Desde ahí se plantea como objetivo general el proponer las funciones de la pareja pedagógica practicante en las unidades de formación a partir de los ejes integradores, núcleos problémicos, competencias básicas y profesionales y, ejes vertebradores, todos ellos como componentes de la práctica preprofesional.

De manera general, la propuesta consiste en definir las funciones que debe cumplir la pareja pedagógica practicante. Las mismas cuentan con tareas específicas propias y comunes en cada unidad que se relacionan con los criterios y acciones que reconocen a la siguiente clasificación de funciones: comunicativa, organizativa, ejecutiva, investigativa y evaluativa. Además, las tareas responden al énfasis del eje vertebrador que se propone considerar en cada unidad de formación. De ahí que se mencione que la propuesta constituye un aporte a la construcción del Modelo de Práctica Preprofesional.

En consecuencia, los siguientes párrafos explican teóricamente la formación profesional docente en la UNAE, el estudio a la pareja pedagógica practicante, el desarrollo de la práctica preprofesional y definiciones de las funciones que se proponen desde este trabajo. Además, desde el aspecto metodológico se describen el análisis de resultados obtenidos en cada una de las etapas que permiten llegar a la elaboración de la propuesta de funciones. Y, finalmente se encuentran las conclusiones y recomendaciones que surgen desde la misma investigación en coherencia con el objetivo general antes mencionado.

## 2. Desarrollo (teoría y conceptos, metodología, análisis de resultados y discusión)

Antes de abordar este apartado, es necesario aclarar que para argumentar el estudio del concepto en sí de pareja pedagógica practicante no se encontraron antecedentes relacionados al propio estudio de dicho concepto. Lo que sí se encontró fueron antecedentes que argumentan sobre práctica preprofesional y de parejas pedagógicas de profesionales. No obstante, los argumentos que exponen los autores consultados sirven de guía para abordar el concepto de pareja pedagógica practicante, puesto que, tales argumentos convergen en un punto común entre la tarea de profesionales y practicantes: la práctica docente.

Dada la explicación, un primer aspecto a abordar es la **pareja pedagógica practicante** como concepto clave en el desarrollo de la propuesta de funciones. Así, Carniato, Tulián y Velázquez (2015), manifiestan que: “la tarea docente no se realiza en soledad porque es a partir de la mirada del otro que las prácticas pedagógicas cobran sentido y se enriquecen” (pág. 18). A partir de los autores, se puede decir que el trabajo en equipo que se realiza como pareja pedagógica practicante fortalece el acompañamiento pedagógico, diálogo de saberes, el ambiente crítico-reflexivo, responsabilidad común, entre otros aspectos que se viven y desarrollan a diario en la actividad de los practicantes.

Lo manifestado por los autores, no está alejado de lo que significa la pareja pedagógica practicante para la UNAE, puesto que, en su Modelo de Práctica Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2018b), manifiesta que lo fundamental de estar en pareja para vivir el mundo de la profesión, es entre otros criterios: el “tener la posibilidad de reflexionar acerca de las vivencias en la escuela y de lo que se ha observado en el otro, como parte a la formación de cada uno” (pág. 28); ello con el fin de aportar a la formación de cada uno.

Por lo tanto, desde los autores se asume que la pareja pedagógica practicante es una modalidad de formación docente en la UNAE que se construye en un ambiente crítico-reflexivo. Funciona como estrategia cooperativa, formativa, de diálogo, acompañamiento pedagógico, experimentación y responsabilidad común. Su actividad ocurre antes, durante y después de la práctica preprofesional en la que se integra con diferentes actores, tanto de la universidad como directivos, docentes, tutores académicos, practicantes y de las instituciones donde se realiza la práctica como estudiantes, tutores profesionales, directivos y representantes legales.

### **2.1. Formación profesional docente**

Otra de las categorías abordadas, es la formación profesional docente, Según Porras (2016): ésta se da por dos criterios: uno como práctica de enseñanza donde se desarrolla en sí el proceso formativo y el otro como interiorización del oficio docente en el que se perfecciona y actualiza la práctica de enseñanza (pág. 21). Mientras que, en el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2017a): la formación docente implica el desarrollo de las competencias básicas y profesionales que le permitirán al futuro docente saber hacer, saber pensar, saber sentir, saber investigar (pág. 8). Dicho en otras palabras, la formación no se considera como un ciclo que tiene su principio y fin, sino que es un proceso permanente y presente a diario en los individuos.

En efecto, el docente es un sujeto clave en la educación, pues según Matos, Cegarra y Rivera (2017): él “desempeña un rol de vital importancia en la vida escolar, por cuanto es considerado como el responsable de la docencia” (pág. 323); en tanto que, la responsabilidad se acompaña del compromiso en recibir y apostar por una formación profesional docente permanente.

## 2.2. Práctica preprofesional

Así mismo, se tiene como categoría lo relacionado a la Práctica Preprofesional, por ser éste el escenario donde también se desenvuelve la pareja pedagógica practicante. En el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2017b): se manifiesta que esta constituye un momento clave para la reflexión y el pensamiento educativo (pág. 22). Mientras, en el Modelo de Práctica Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2018c): se manifiesta de entre otros criterios, que ésta se sustenta en la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (pág. 34). De acuerdo con la UNAE, la pareja pedagógica practicante teoriza la práctica a partir de la reflexión de las experiencias vividas en la práctica y; experimenta la teoría cuando pone en práctica los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas del ciclo.

## 2.3. Categorías relacionadas con las funciones de la pareja pedagógica practicante

En cuanto a la **comunicación**, Brönstrup, Godoi y Ribeiro (2007): manifiestan que comunicar es un encuentro de fronteras perceptivas en el que se intercambian mensajes desde las diferentes perspectivas de cada emisor (pág. 27). Por lo tanto, cada miembro de la pareja pedagógica practicante es un ser cultural diferente, una frontera diferente que se encuentra para dialogar, reflexionar, analizar información, conocimientos, aprendizajes o experiencias. Por otro lado, respecto a la **organización**, Hayek (1985), citado por López (2005), expone que la organización es: una “ordenación sistemática orientada al logro de determinado fin” (pág. 15). De acuerdo con los autores, para que exista organización es necesario ordenar y estructurar los recursos, que en este caso se considera a los humanos (pareja pedagógica practicante) y materiales (las tareas específicas en cada unidad de formación), para alcanzar el logro de objetivos.

En la **ejecución**, Matos y Pasek (2005): manifiestan que ésta es poner en marcha lo planificado como un proceso activo, donde es necesario la motivación, el liderazgo y la comunicación, como elementos para obtener las metas y objetivos propuestos (pág. 103). A decir de los autores, se entiende que la ejecución está estrechamente relacionada con la función comunicativa y organizativa, pues, si hay organización es porque hay comunicación y, por ende, hay ejecución.

Se tiene también como categoría a la **investigación**, según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (RAE, 2001): investigar es un acto de descubrir (pág. 1); y desde la experiencia como practicantes, investigar va más allá del cumplimiento de funciones que permiten descubrir aprendizajes en la formación profesional docente, puesto que al investigar no sólo se aprende, sino que se generan nuevos conocimientos que pueden ser compartidos a un público interesado, específicamente sería un aporte a la comunidad científica. En efecto, cualquier estudiante universitario, está llamado según González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007): “a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación” (pág. 280).

Finalmente, se tiene a la **evaluación** como una función más de la pareja pedagógica practicante. De acuerdo con Mora (2004): ésta puede tener variedad de propósitos, como: “el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas” (pág. 2). Siguiendo a los autores, el control y la medición tiene cabida en el momento que se evalúa la asistencia de los practicantes a las escuelas y la rendición de cuentas se evidencia en la reflexión de la práctica. Es necesario recordar a Torres y Torres (2005): quienes presentan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como formas de evaluación que deben desarrollarse “a través del uso de estrategias que consideren no sólo la acumulación de conocimientos, sino también el comportamiento individual y social dentro y fuera de la clase” (pág. 489).

### **3. Metodología y análisis de resultados**

Una vez revisadas teóricamente las categorías afines al objeto de investigación, se presenta a la metodología empleada en el proceso de este estudio. Así pues, la misma atiende a la lógica de la Investigación Acción Participante, bajo el enfoque cualitativo del paradigma sociocrítico. El proceder metodológico se organiza en cuatro etapas, donde el análisis de los resultados se da paulatinamente, a partir de una dimensión (Las funciones de la pareja pedagógica practicante) e indicadores (clasificación de las funciones: comunicativa, organizativa, ejecutiva, investigativa y evaluativa).

#### **3.1. Primera etapa: diagnóstico inicial**

Durante esta etapa se determinaron aspectos positivos (potencialidades) y aspectos negativos (carencias) encontradas en relación con las funciones de la pareja pedagógica practicante a través de la observación participante y el análisis documental al Modelo de Práctica Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

De manera general, en cuanto a los resultados positivos de la observación participante se observa el reconocimiento de experiencias previas para dialogar y consensuar aspectos de la práctica; la distribución equitativa de tarea; la ayuda y acompañamiento tanto al tutor profesional como estudiantes sea en el diseño de recursos didácticos o en la planificación de unidad didáctica; la socialización de resultados de trabajos investigativos a la comunidad educativa interesada y; la evaluación se desarrolla por la coevaluación, donde implica a la crítica y reflexión. En los resultados negativos, se observa principalmente la escasa orientación a los practicantes sobre las funciones que debe realizar en cada uno de los ciclos o de las unidades de formación; escasa planificación de cronogramas; escaso conocimiento de para qué, cómo y qué se tiene que investigar sea para la teorización de la práctica o la experimentación de la teoría y; el escaso uso de



la autoevaluación en el desempeño como practicantes.

Asimismo, desde el análisis documental se pudo identificar al proceso de inducción antes de ir a la práctica; la organización de la práctica preprofesional por niveles, ejes integradores, ejes vertebradores y resultados de aprendizaje de la práctica; la explicación general de las tareas que debe cumplir la pareja pedagógica practicante; el diseño, ejecución y evaluación de los PIENSA (Proyecto Integrador de Saberes) y; la evaluación prioriza lo formativo antes que la sumativo. De entre los aspectos negativos encontrados están: no se detalla funciones o tareas específicas que se deben ejecutar en cada ciclo o en las unidades de formación; la escasa orientación para aprender a utilizar métodos, técnicas e instrumentos de investigación acordes a la necesidad investigativa y; la escasa orientación para evaluar a los practicantes al término de cada unidad de formación.

### **3.2. Segunda etapa: elaboración de la propuesta y pilotaje**

La elaboración de la propuesta se construye a partir de los resultados obtenidos en la primera etapa siguiendo la dimensión e indicadores. Se construye también por la revisión teórica de las categorías antes mencionadas y el análisis documental del Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE.

Una vez elaborada la propuesta inicial, se procedió a realizar el pilotaje de la misma. Este consistió en la presentación previa de la propuesta a un grupo de docentes y estudiantes de noveno ciclo de la UNAE, así como de tutores profesionales de la Escuela de Educación Básica Isaac A. Chico (lugar donde realizó la práctica preprofesional) considerando que son sujetos con más experiencia sobre práctica preprofesional y pareja pedagógica practicante.

Como resultado se obtuvo la aceptación de la dimensión y de los cinco indicadores establecidos. Es decir, ningún sujeto contradujo la propuesta. Además, se contó con importantes observaciones entre comentarios y

recomendaciones enfocadas a la mejora de la propuesta de las acciones y criterios. En efecto, se obtiene la tabla de funciones mejorada después del pilotaje lista para ser presentada a la comunidad UNAE.

### **3.3. Tercera etapa: presentación de la propuesta a estudiantes, docentes y directivos de la UNAE**

La propuesta mejorada se presenta a través de encuesta. Cabe indicar que tanto estudiantes como docentes pertenecen mayoritariamente a la carrera Educación Básica, mientras que los directivos son aquellos que regulan el funcionamiento de la práctica preprofesional en la UNAE.

De acuerdo a los resultados obtenidos de esta etapa, se puede decir que los mismos suceden igual que en la etapa anterior. Es decir, se contó con la aceptación de la dimensión y sus cinco indicadores por parte de los sujetos encuestados e importantes observaciones que permitieron seguir mejorando la propuesta. Por ejemplo, un estudiante comentó que las responsabilidades deben ser compartidas. Asumiendo dicho comentario los autores amplían al mismo en la fundamentación teórica y se menciona como criterio dentro de la tabla de funciones.

### **3.4. Cuarta etapa: elaboración de la propuesta definitiva**

Es necesario recordar que la etapa tres permitió constatar la aceptación a la propuesta por parte de la comunidad UNAE. Por lo tanto, en esta última se elabora la propuesta definitiva considerando los componentes de la práctica preprofesional, los objetivos de las unidades de formación y el énfasis en el eje vertebrador para incorporar las tareas específicas de cada función.

Antes de abordar la tabla 1 de funciones, se presenta la propuesta de objetivos y énfasis del eje vertebrador para cada unidad de formación. Los mismos que están relacionados con los componentes de la práctica preprofesional en la UNAE.

**Tabla 1.** Propuesta de objetivos y énfasis en el eje vertebrador para las unidades de formación.

Unidad de formación		
Básica	Profesional	Titulación
Objetivo de la unidad		
Familiarización de la profesión	Consolidar el interés por la profesión	Transformar de practicante a docente
Eje vertebrador		
Acompañar	Ayudar	Experimentar
Énfasis por unidad		
Acompañar	Ayudar	Experimentar
Núcleo problémico		
De 1º y 2º ciclo De 3º y 4º ciclo	De 5º, 6º y 7º ciclo	De 8º De 9º
Eje integrador		
Cada ciclo cuenta con su propio eje		

**Fuente:** Los Autores (2019).

Un ejemplo para comprender tales propuestas es que: familiarizarse con la profesión, tomando como referencia a los ejes integradores, implica primero conocer las políticas públicas, contextos, modelos pedagógicos y modelos curriculares. Consolidar el interés por la profesión, tomando como ejemplo al eje integrador **modelos curriculares**, implica el conocimiento a profundidad de documentos como el PEI, PCI, entre otros. Transformarse de practicante a docente, siguiendo el mismo ejemplo, implica ya el diseño, ejecución, evaluación y reformulación de esos documentos.

Desde tales propuestas, se presenta el formato de la tabla 2, de funciones de la pareja pedagógica practicante que reúne las funciones, acciones, criterios y tareas específicas de cada función. La misma se estructura de la siguiente manera:

**Tabla 2.** Formato de la tabla de funciones de la pareja pedagógica practicante.

Funciones de la pareja pedagógica practicante					
Función	Acciones	Criterios para el reconocimiento de la función	Tareas específicas según las unidades de formación y énfasis en el eje		
			Unidad Básica	Unidad Profesional	Unidad de titulación
Nombre de cada función (cinco)	Criterios generales que reconocen a cada función	Criterios específicos que reconocen a cada función	Objetivo: Familiar con la profesión docente Ejes vertebradores: (acompañar, ayudar y experimentar)	Objetivo: Consolidar la profesión docente Ejes vertebradores: (acompañar, ayudar y experimentar)	Objetivo: Transformar de practicante a docente Ejes vertebradores: (acompañar, ayudar y experimentar)
			Tarea propia de la unidad	Tarea propia de la unidad	Tarea propia de la unidad
			Tarea propia de ambas unidades		Tarea propia de la unidad
			Tarea propia de la unidad	Tarea propia de las tres unidades	
			Tarea propia de las tres unidades		

**Fuente:** Los Autores (2019).

En efecto, la entrega de esta propuesta se considera un aporte a la construcción teórica del Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE. Es decir, un documento que permitirá a los practicantes conocer cuáles son sus funciones a cumplir en cada unidad de formación. Además, es un instrumento de trabajo que puede ser asumido por otras instituciones que adopten la práctica preprofesional como un componente básico en la formación inicial docente.

#### 4. Conclusiones

El estudio de las funciones de la pareja pedagógica practicante constituye un objeto de investigación de significativa relevancia para nuestra universidad y una experiencia que puede ser valiosa y generalizable para otras instituciones con modelos de formación profesional donde la práctica constituya una de sus formas esenciales realización.

En el escenario de la práctica preprofesional se pudo observar el desempeño de la pareja y es donde se concretan las funciones propuestas como resultado de la investigación. Esta modalidad de formación docente concebida en la UNAE es crucial para fomentar el trabajo cooperativo, planificación, retroalimentación, cooperación, comunicación, organización,

investigación, reflexión de la formación docente, entre otros aspectos que se viven cotidianamente en el transcurrir preparando a los practicantes a la labor profesional en función de competencias básicas y profesionales. Por otro lado, la formación en pareja pedagógica facilita la empatía, solidaridad, reciprocidad. La fundamentación permitió comprender la utilidad de la investigación acción participativa como metodología del paradigma socio-crítico.

La importancia de proponer las funciones de la pareja pedagógica practicante correspondiente a cada unidad de formación trasciende la labor propiamente docente para integrarse a la labor de formación profesional cuyo proceso se desarrolla de forma paulatina desde la unidad de formación básica a la unidad de profesionalización hasta la unidad de titulación. La propuesta proporcionó una tabla de funciones con sus respectivas acciones, criterios y tareas específicas descritas a partir de la intervención teórico-metodológico y el análisis de resultados de la encuesta aplicada. Esta tabla se acompaña de los objetivos de cada unidad de formación propuestos a partir de la experiencia como practicantes y están en sintonía con los ejes vertebradores, ejes integradores, núcleos problémicos, competencias básicas y profesionales y resultados de aprendizaje de la práctica preprofesional. En consecuencia, las tareas específicas y acciones se enmarcan en los siguientes indicadores: comunicativa, organizativa, ejecutiva, investigativa y evaluativa.

## 5. Recomendaciones

Para la ampliación de la propuesta, es necesario que se escudriñe las funciones desde las unidades de formación hasta las establecidas por ciclo. De tal manera que la pareja pedagógica practicante conozca en detalle cuáles son las funciones a las que debe responsabilizarse.

Asimismo, se cree necesario que esta propuesta se considere en las otras carreras de la UNAE para que los practicantes tengan una guía que les oriente su desempeño en la práctica preprofesional sea en cada ciclo o por

unidades de formación. Además, dada la importancia del trabajo en pareja pedagógica practicante, se recomienda al Ministerio de Educación del Ecuador considerar esta modalidad en el trabajo docente y de prácticas preprofesionales.

## 6. Referencias

Brønstrup, C., & Godoi, E., & Ribeiro, A. (2007). **Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional**. *Signo y Pensamiento*, XXVII(51), 26-37, e-ISSN: 0120-4823. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005104>

Carniato, J., Tulián, Y., & Velázquez, S. (2015). **La Pareja Pedagógica, Una Experiencia de Valor Formativo que Enriquece las Primeras Prácticas Docentes de los Alumnos de Profesorado en Ciencias de la Educación**. 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". ISBN: 978-987-544-655-7. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). **La investigación educativa en el hacer docente**. *Laurus*, 13(23), 279-309, e-ISSN: 1315-883X. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>

López, F. (2005). **"Administración", "Organización" (y "Empresa"): Un Intento de Acotación Semántica**. *Revista Universidad EAFIT*, 41(137), 9-18, ISSN: 0120-341X. Medellín, Colombia: Universidad de EAFIT. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21513702.pdf>

Matos, Y., & Pasek, E. (2005). **Planificación y ejecución de la investigación en equipo: un constructo**. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(14), 102-122, e-ISSN: 1317-102X. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118766006>

- Matos, Y., Cegarra, O., & Rivera, C. (2017). **La Praxis Docente desde la Formación Permanente.** *Revista Cientific*, 2(4), 319-336, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.18.319-336>
- Mora, A. (2004). **La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos.** *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28, e-ISSN: 1409-4703. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Porras, N. (2016). **Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Manuela Beltrán.** Trabajo final de maestría. Medellín, Colombia: Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:  
<http://bdigital.unal.edu.co/51628/1/43277146.2016.pdf>
- RAE (2001). **Investigar.** 22.<sup>a</sup> edición. Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de:  
<https://dle.rae.es/?w=investigar>
- Torres, M., & Torres, C. (2005). **Formas de participación en la evaluación.** *Educere*, 9(31), 487-496 e-ISSN: 1319-4910. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603109>
- UNAE (2018a,b,c). **Modelo de Práctica Preprofesional.** Resolución-S0-005-Nº-023-CG-UNAE-R-2018. Ecuador: Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación. Recuperado de:  
[http://repositoriounae.unae.edu.ec/normativa/2\\_normativa\\_comision\\_gestora/normativa\\_2018/2.pdf](http://repositoriounae.unae.edu.ec/normativa/2_normativa_comision_gestora/normativa_2018/2.pdf)
- UNAE (2017a,b). **Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.** [Repositorio Digital]. Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Recuperado de:  
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/148>



**Juan Gabriel Jaramillo Jimbo**  
e-mail: [jaramillo271296@gmail.com](mailto:jaramillo271296@gmail.com)

Nacido en Orianga, Ecuador, el 27 de abril del año 1997. Soy licenciado en Ciencias de la Educación Básica con itinerario académico en Educación General Básica; Cuento con experiencia preprofesional en los niveles de Inicial, Básica y Superior; y profesional en subnivel Elemental; Dispongo de mucho interés, voluntad y compromiso para trabajar en instituciones educativas; Me caracteriza la puntualidad, flexibilidad, cooperación y responsabilidad en el desempeño profesional; Creo que una educación deseada es la que enseña a pensar, más que a memorizar; Me gusta la idea de trabajar en equipo, de ahí el motivo de mi trabajo de titulación.



**Justina Elena Orovio Quintero**  
e-mail: [j\\_ecuador@hotmail.es](mailto:j_ecuador@hotmail.es)



Nacida en Esmeraldas, Ecuador, el 6 de septiembre del año 1990. Soy Licenciada en Ciencias de la Educación Básica con itinerario académico en General Básica; Cuento con experiencia en los niveles de Inicial y Básica; Con un gran interés de trabajar en instituciones educativas; Tengo un amplio historial relacionado con trabajo en equipo, cooperativo, liderazgo considerando la horizontalidad, entre otras características; de hecho, mi trabajo de titulación trata sobre el trabajo entre pares.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria

**Autora:** Lisbeth María Cedeño de Veracierto

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

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

Valencia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-8328-7494>

### Resumen

El presente artículo, tiene como propósito exponer los resultados de una Investigación Acción Participativa cuyo objetivo consistió en desarrollar un Programa de Formación Comunitaria mediante el cual los participantes aprendieran a realizar Proyectos Comunitarios. Dirigido a integrantes del Consejo Comunal del Barrio Los Naranjos en el Municipio Valencia, estado Carabobo, Venezuela. Sustentado en la Teoría de las Necesidades de Maslow. Para su ejecución se aplicó un instrumento dicotómico a fin de diagnosticar las necesidades y la aplicabilidad del programa, estructurado de la siguiente manera: Una I Parte, exploratoria en cuanto al conocimiento previo de proyectos comunitarios. Una II Parte, para precisar el interés de participación de los consultados en desarrollar proyectos comunitarios. Y una III Parte, diseñada para determinar la necesidad de implementar un programa de formación comunitaria. De los resultados obtenidos del diagnóstico se determinó la necesidad de crear un programa formativo en función de satisfacer la necesidad cognitiva que les facilitara realizar sus propios proyectos comunitarios. Finalmente se concluyó que mediante la participación comunitaria en gestión de proyectos estas pueden empoderarse y autogestionar su desarrollo social al ser parte en la toma de decisiones relacionadas a políticas públicas que les competen.

**Palabras clave:** formación; participación comunitaria; desarrollo social.

#### Cómo citar este artículo:

Cedeño de Veracierto, L. (2020). **Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria.** *Revista Científica*, 5(15), 209-228, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.10.209-228>

**Fecha de Recepción:**  
10-07-2019

**Fecha de Aceptación:**  
05-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Community projects: A didactic experience in Community Formation

### Abstract

The purpose of this article is to present the results of a Participatory Action Research whose objective was to develop a Community Training Program through which participants learned to carry out Community Projects. Aimed at members of the Los Naranjos Neighborhood Community Council in the Municipality of Valencia, Carabobo state, Venezuela. Based on Maslow's Theory of Needs. For its execution, a dichotomous instrument was applied in order to diagnose the needs and applicability of the program, structured as follows: An I Part, exploratory regarding prior knowledge of community projects. A Part II, to specify the interest of participation of those consulted in developing community projects. And a Part III, designed to determine the need to implement a community formation program. From the results obtained from the diagnosis, the need to create a training program based on satisfying the cognitive need that facilitated them to carry out their own community projects was determined. Finally, it was concluded that through community participation in project management, they can be empowered and self-manage their social development by being part of the decision-making related to public policies that compete with them.

**Keywords:** training; community participation; social development.

#### How to cite this article:

Cedeño de Veracierto, L. (2020). **Community projects: A didactic experience in Community Formation.** *Revista Scientific*, 5(15), 209-228, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.10.209-228>

**Date Received:**  
10-07-2019

**Date Acceptance:**  
05-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

La dinámica en la que se desarrollan las sociedades en la actualidad, requiere de comunidades organizadas dispuestas a la adaptación de constantes transformaciones, que van desde la estructura organizativa hasta los modelos de desarrollo social definidos por las políticas públicas de los entes gubernamentales donde se encuentran. En este sentido la educación comunitaria cobra mayor fuerza debido a la necesidad de formar a las comunidades a convivir y desarrollarse a la par de los cambios a los que deban someterse. Siendo los programas de formación comunitaria el medio a través del cual estas comunidades encuentran el apoyo para el desarrollo de proyectos propicios a sus necesidades.

En consonancia con lo anterior, el presente artículo tiene como propósito compartir los resultados de una experiencia didáctica generada de la aplicación de una Investigación Acción participativa, cuyo objetivo consistió en ejecutar un programa de formación en proyectos comunitarios que permitiera a los miembros de la Comunidad del Barrio Los Naranjos, ubicada en el Municipio Valencia del Estado Carabobo en Venezuela, aprender a realizar proyectos comunitarios. En este orden de ideas, es pertinente saber que, para el desarrollo del referido trabajo de investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario dicotómico con el fin de medir la viabilidad de desarrollar un programa de formación comunitaria.

En función de los resultados obtenidos se determinó su viabilidad, siendo aplicada en la comunidad antes citada. A tales efectos, cabe destacar que para el desarrollo de la investigación se procedió inicialmente al diagnóstico de las necesidades de la comunidad en cuestión. Mediante el cual se pudo determinar cuáles eran las necesidades más prioritarias dentro del plano de la organización comunitaria que requería mayor asistencia. Por lo que se observó como principal necesidad realizar proyectos comunitarios a través de los cuales pudieran solucionar gran parte de sus necesidades colectivas. Luego

de ello los resultados obtenidos sirvieron de referencia para la creación de un plan de acción que condujo al diseño de un programa de formación para la elaboración de proyectos comunitarios dirigido a los responsables del Consejo Comunal de la comunidad antes citada.

## 2. Percepción del investigador

Las organizaciones comunitarias del Siglo XXI desarrolladas en contextos socioculturales como los de Latinoamérica, demuestran cada vez mayor conciencia de sus necesidades de participación ciudadana y capacidad para la autogestión de sus comunidades. Igualmente, estas parecen comprender que la dinámica de los últimos tiempos demanda una ciudadanía menos dependiente del Estado y más empoderadas en la toma de decisiones para la solución de los diversos problemas comunitarios.

Igualmente es comprensible que existen determinadas situaciones en las cuales se impone la intervención del Estado cuando de problemas complejos se trata. En este sentido, los proyectos comunitarios se han constituido en la vía más propicia mediante la cual las comunidades organizadas pueden canalizar sus necesidades. En este mismo tenor, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2010a), en su Artículo 4, numeral 7, lo define como: "...el conjunto de actividades concretas orientadas a lograr uno o varios objetivos, para dar respuesta a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades" (pág. 15).

Desde esta perspectiva es oportuno considerar que la participación comunitaria reclama más que nunca acción y protagonismo en sus procesos de formación para la gestión comunitaria. Al respecto, Requena (2018), refiere que: "la participación comunitaria es un proceso cambiante y variable, lo cual está vinculado con las actitudes, toma de decisiones y relación entre los individuos" (pág. 295); por lo que se infiere que la participación comunitaria adquiere relevancia en el contexto de las comunidades organizadas.

En Venezuela, las comunidades organizadas cuentan con una estructura social conocida como Consejo Comunal, cuya organización social hoy por hoy constituye la figura legal sobre la cual las comunidades fundamentan y median su participación comunitaria. Estos Consejos Comunales están definidos según la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2010b), como:

(...) instancias de participación, articulación e integración ente los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social (pág. 13).

No obstante, si bien es cierto que las comunidades organizadas cuentan con esta base legal que promueve la gestión directa de políticas públicas y el impulso de realizar proyectos comunitarios, también es cierto que en ocasiones, algunas comunidades requieren de asesoría para el desarrollo de su rol protagónico dentro de la estructura social de participación ciudadana.

### **3. Referentes teóricos**

#### **3.1. Teoría de las necesidades de Abraham Maslow**

En relación al tema de las necesidades, para Durkheim (1982), citado por Mballa (2017): “la sociedad cuenta entre sus atributos con el de poder definir sus propias necesidades...” (pág. 104). En este mismo orden de ideas, es preciso hacer referencia a la Teoría de las Necesidades de Abraham Maslow en la cual plantea una jerarquización de las necesidades humanas, estructuradas en forma piramidal, ubicando en la base las necesidades inferiores y sobre estas las necesidades superiores, calificadas así por el autor. Estas según Maslow (1991): “tienen propiedades diferentes, pero son iguales en que tanto las unas como las otras deben incluirse en el repertorio de la

naturaleza humana” (pág. 87).

Por su parte, Palomo (2010): aclara que las necesidades inferiores a las que se refiere Maslow tienen que ver con las necesidades fisiológicas y de seguridad y las necesidades superiores con afecto, autoestima y autorrealización (pág. 94). En tal sentido, Maslow también plantea que en la medida que se satisfagan razonablemente estas necesidades partiendo desde la base piramidal que el propone, entonces se activaran las necesidades consecutivas en orden ascendente. Ya que por naturaleza el hombre procura estar protegido contra el peligro o la privación, por lo que requiere sentir seguridad y vivir en un ambiente agradable, en mantenimiento del orden para él y para su familia.

#### **4. Metodología**

Se trató de una investigación de campo, enmarcada en lo que se conoce como Investigación Acción-Participativa. En relación a la definición de investigación de campo, según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016):

Se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de problemas en 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 o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo (...) (pág. 18).

En este sentido, la investigación sobre la cual este artículo se fundamenta estuvo desarrollada en una comunidad organizada anteriormente descrita, de la cual se obtuvo el conjunto de datos necesarios para la ejecución y el análisis posterior de los resultados. En cuanto a la Investigación Acción Participativa, Eizagirre y Zabala (2006): se refieren a esta, como un “método

de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social” (párr. 1); lo cual es útil, para el constructo de este tipo de investigación.

Igualmente, López de Ceballos (2008), citado por Páez (2017), destaca que en este método: “la participación no es exclusiva de los investigadores profesionales, sino que el papel protagónico lo tiene la comunidad en la cual se desarrolla la acción” (pág. 15). Por tal motivo se estructuró de la siguiente manera; partiendo de una primera fase donde se buscó diagnosticar las necesidades sobre las cuales estuvo basada la investigación, seguido de una segunda fase en la que se planteó una propuesta y una tercera fase de desarrollo de la misma, concluyendo con la sistematización de la experiencia.

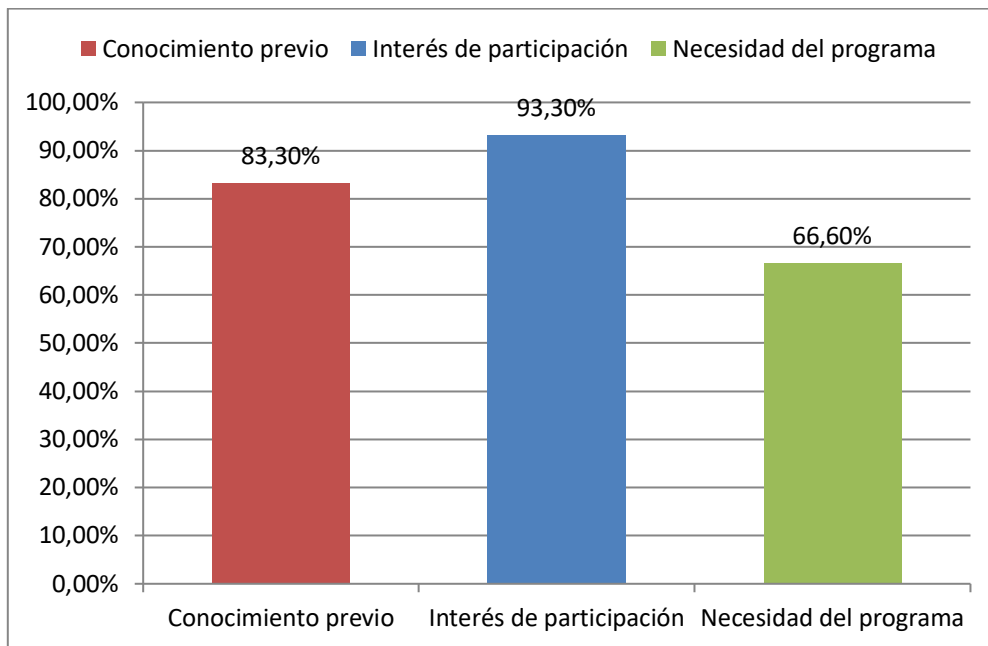
## **5. Resultados y análisis de la investigación**

### **5.1. I Fase: El Diagnóstico**

Para el desarrollo de esta investigación se aplicó un cuestionario dirigido a treinta miembros del Consejo Comunal de la Comunidad Los Naranjos, estructurado de la siguiente manera: Una I Parte, en búsqueda de explorar el conocimiento previo en cuanto a proyectos comunitarios; una II Parte, cuyo objetivo fue describir el nivel de participación de los miembros de la comunidad para desarrollar proyectos comunitarios; y una III Parte, diseñada para determinar la necesidad de implementar un programa de formación comunitaria en diseño y ejecución de proyectos en la comunidad del Barrio Los Naranjos. En el gráfico 1, se muestran los resultados obtenidos del instrumento aplicado, considerando una selección de tres preguntas determinantes para el diagnóstico de la investigación.



**Gráfico 1. Resultados y análisis.**



**Fuente:** La Autora (2019).

En la primera Parte del cuestionario, cuya variable estuvo enfocada en precisar el conocimiento previo sobre los proyectos comunitarios, tal como se visualiza en el gráfico 1, donde se refleja los resultados del cuestionario aplicado. Puede observarse claramente que un 83,30% respondió no saber cómo realizar un proyecto comunitario, mientras que por el contrario el 16,6% restante manifestó saber cómo hacerlo. Lo que sirvió de referencia para considerar el hecho de desarrollar un programa de formación comunitaria dirigido a quienes manifestaron desconocer sobre el tema.

En cuanto a la segunda Parte, es visible cómo en la variable relativa al interés en participar en un Taller de Proyectos Comunitarios, igualmente representado en el gráfico 1, un 93,30% respondió afirmativamente, en tanto que otro 6,6% se limitó a responder que no, ante la misma pregunta sobre si participaría en un Taller de Formación en Proyectos Comunitarios.

A propósito de la Tercera parte del cuestionario, igualmente observable

en el gráfico 1, esta se enfocó en determinar la necesidad de desarrollar el Programa de Formación Comunitaria. En torno a lo cual se les preguntó a las personas ¿Cree Usted que los Proyectos Comunitarios tengan algún beneficio para la comunidad?. Ante lo cual por una parte un 66,60% respondió que sí y por otra parte un 33,30% respondió que no. En función de lo cual se consideró la existencia de una necesidad que justificaría desarrollar el Programa en cuestión.

A fin de ilustrar los resultados obtenidos para el desarrollo del trabajo de investigación aplicado, se ha sintetizado la información del diagnóstico en la siguiente tabla 1.

**Tabla 1.** Resultados de la aplicación del cuestionario dicotómico.

<b>Parte I</b>	<p><b>Variables:</b> Conocimiento previo sobre los Proyectos Comunitarios.  <b>Preguntas:</b> N° 6 ¿Conoce usted cómo elaborar un Proyecto Comunitario?  <b>Respuestas:</b> 83,30% Expresó que no sabía cómo realizar un Proyecto Comunitario, el 16,60% dijo que sí.  <b>Conclusión:</b> Aunque un 16,60% de las personas admitió saber de qué se trataba el tema consultado también manifestaron no tener interés en aprender sobre el mismo, en tanto que un 83,30 % igualmente consultado expresó estar de acuerdo en aprender.</p>
<b>Parte II</b>	<p><b>Variables:</b> Interés en la participación del Taller en Proyectos Comunitarios.  <b>Preguntas:</b> En la pregunta N°8 ¿Participaría en un Taller de Formación en Proyectos Comunitarios?  <b>Respuestas:</b> Un 93,30% manifestó estar de acuerdo mientras que 6,60% respondió que no.  <b>Conclusión:</b> Se pudo observar en este resultado en particular una importante demanda que sirvió de referencia al momento de considerar el diseño de un Taller en Proyectos comunitarios.</p>
<b>Parte II</b>	<p><b>Variables:</b> Necesidad del Programa de Formación Comunitaria.  <b>Preguntas:</b> N° 17 ¿Cree usted que los Proyectos Comunitarios tengan algún beneficio para su comunidad?  <b>Respuestas:</b> El 66,60% de los consultados respondió que sí, mientras que un 33,30% expresó que no.  <b>Conclusión:</b> Considerando la magnitud de la respuesta afirmativa en contraste con la negativa se determinó la necesidad de implementar un Taller para la construcción de Proyectos Comunitarios como parte del Programa de Formación Comunitaria.</p>

**Fuente:** La Autora (2019).

De los resultados obtenidos del diagnóstico que se detallan más adelante, se determinó la necesidad de crear una propuesta en función de

satisfacer la necesidad cognitiva que les facilitara realizar sus propios proyectos comunitarios. Ante lo cual surge la propuesta de un Programa de Formación Comunitaria dirigido a miembros de la Comunidad Los Naranjos.

Tal como se observó en la tabla 1, en la cual se reflejan los resultados de las preguntas dicotómicas aplicadas a los miembros del Consejo Comunal del Barrio Los Naranjos.

## 5.2. II Fase: La Propuesta

Asimismo, es pertinente destacar que la educación es un proceso sistematizado del conocimiento estrechamente asociado a los procesos de formación educativa, cuyo valor incalculable la convierte en un derecho según la Ley Orgánica de Educación (2009a), en el artículo 14, el cual cita lo siguiente en su texto preliminar: “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva...” (pág. 8).

Igualmente, en el numeral 2 del artículo 15, de esta misma Ley Orgánica de Educación (2009b), refiere como uno de los fines de la educación:

Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social (págs. 8-9).

De igual forma, y en cuanto a la importancia de la formación educativa, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2010c): en su artículo 25, titulado Funciones del Colectivo de Coordinación Comunitaria, señala en el numeral 10, que una de las funciones de estos, es la de “promover la formación y capacitación comunitaria en los voceros y voceras del Consejo Comunal y en

la comunidad en general” (pág. 25).

Sobre las bases antes expuesta, se procedió a diseñar como propuesta un Programa de Formación Comunitaria. Estructurado por tres encuentros formativos. El primero de ellos consistió en un Foro cuyo tema estuvo centrado en el contexto legal de la gestión comunitaria y el rol del Estado como garante en los procesos de formación comunitaria, el segundo se trató de un taller práctico de cómo realizar proyectos comunitarios y un tercer encuentro donde los participantes expusieron sus propuestas como producto de lo aprendido durante los dos primeros encuentros.

Por su parte los participantes de este programa contarían además con la orientación de expertos durante el proceso de formación. Dada su relación al trabajo comunitario, Brizuela, Sáez y Jústiz (2015): consideran que, para poder cumplir con sus expectativas educativas, este tipo de proyecto debe “lograr la activa participación de la población en la transformación de su entorno” (pág. 112). En consonancia con lo anterior, el Programa de Formación Comunitaria, procuró en esta fase del proyecto acercar a la comunidad, a las instituciones del Estado que se dedican al proceso continuo de formación comunitaria, a fin de crear lazos de interés común entre todas las partes involucradas y comprometidas por una transformación comunitaria.

En función de lo anteriormente expuesto, es pertinente señalar -tal como se observa en la tabla 2, en cuanto al Plan de Acción diseñado para el desarrollo del Programa- que el mismo estuvo estructurado en tres sesiones o encuentros. Siendo el primero destinado a comprender el marco jurídico y el rol del Estado en la formación comunitaria. Para lo cual se planificó realizar un foro con la participación de especialistas y la intervención oportuna de los miembros del Consejo Comunal Los Naranjos. Igualmente se dispuso un segundo encuentro en el cual se planificó desarrollar un taller práctico donde los miembros del Consejo Comunal tuviesen la oportunidad de aprender a realizar proyectos comunitarios. Y un tercer encuentro donde los participantes

del taller expondrían sus propuestas de proyectos comunitarios.

**Tabla 2.** Plan de Acción.

Acción /Tiempo	
<b>I Encuentro.</b> Marco teórico y jurídico. (4 horas)	<b>Objetivos específicos:</b> Comprender el marco jurídico y el rol del Estado en la formación comunitaria. <b>Estrategia:</b> Foro con panel de especialistas invitados. <b>Recursos:</b> Video Beam, computadora, sala con sillas, humanos. <b>Participantes:</b> Miembros del consejo comunal Los Naranjos, invitados.
<b>II Encuentro.</b> Taller práctico: Cómo elaborar proyectos comunitarios. (4 horas)	<b>Objetivos específicos:</b> Aprender a realizar proyectos comunitarios. <b>Estrategia:</b> Taller práctico realizado por un especialista. <b>Recursos:</b> Video Beam, computadora, sala con sillas, humanos. <b>Participantes:</b> Miembros del consejo comunal Los Naranjos. Facilitador.
<b>III Encuentro.</b> Exposición de proyectos. (2 horas)	<b>Objetivos específicos:</b> Evaluar el aprendizaje adquirido en los dos primeros encuentros. <b>Estrategia:</b> Exposición. <b>Recursos:</b> Video Beam, computadora, sala con sillas, humanos. <b>Participantes:</b> Miembros del consejo comunal Los Naranjos. Facilitador.

**Fuente:** La Autora (2019).

### 5.3. III Fase: Desarrollo del Programa de Formación Comunitaria

Durante la etapa de la aplicación del programa, se desarrollaron los siguientes encuentros (I Encuentro, II Encuentro, III Encuentro), tal y como se proyectó en el plan de acción representado en la tabla 2.

#### 5.3.1. I Encuentro

**Foro:** El rol formativo del Estado y la participación ciudadana de los Consejos Comunales.

**Objetivo General:** Motivar a los miembros de la Comunidad del Barrio Los Naranjos a desarrollar proyectos comunitarios sostenibles y productivos.

**Objetivos Específicos:**

- Comprender el contexto jurídico del Estado y su rol formativo respecto

a la participación ciudadana de las comunidades.

- Conocer los programas e instituciones del Estado de formación comunitaria que puedan orientar a la comunidad a ejecutar proyectos sostenibles y productivos.
- Articular acciones entre la comunidad y las instituciones del Estado.

**Desarrollo del Foro:** El taller estuvo estructurado en dos sesiones de 90 (noventa) minutos cada una, con un receso entre ambas ponencias de 15 (quince) minutos. La primera ponencia fue ofrecida por una representante de la Oficina de Asistencia Técnica y Capacitación al Sector Productivo de la Corporación para el Desarrollo de la Región Central (CORPOCENTRO). Cuya ponencia estuvo centrada en el tema del foro, destacando el marco jurídico e institucional bajo el cual el Estado se compromete con la ciudadanía en apoyar las iniciativas de desarrollo bajo una orientación técnica que posibilite el logro de las mismas, a través de programas de formación comunitaria como los emprendidos por CORPOCENTRO desde que se inició el proceso de cambios que legitima la participación ciudadana de las comunidades.

Posterior al receso, se llevó a cabo la intervención de dos representantes del Departamento de Formación Profesional del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES). En tal sentido, los ponentes antes referidos enfocaron su presentación en los programas de capacitación que el INCES ofrece a las comunidades organizadas. Dando como ejemplo a una comunidad ubicada en el Barrio 13 de Septiembre, en el municipio Valencia, donde la comunidad se organizó para dar solución a un problema de electricidad que tenía una escuela de esa localidad. De tal forma que el INCES a través de uno de sus programas de formación y capacitación, instruyó a un grupo a la vez que les propiciaron los recursos técnicos y materiales para que la misma comunidad realizara la instalación eléctrica

averiada.

### 5.3.2. II Encuentro

**Taller:** Diseño y evaluación de Proyectos Comunitarios. ¿Cómo realizar Proyectos Comunitarios?

**Objetivo General:** Aprender a realizar Proyectos Comunitarios sostenibles en el tiempo.

**Objetivos Específicos:**

- Conocer en qué consiste un proyecto comunitario.
- Analizar la complejidad y prioridad de las necesidades que afectan a la comunidad.
- Valorar la planificación de proyectos como alternativa para la solución de problemas comunes.

**Desarrollo del Taller:** El Taller de ¿Cómo elaborar Proyectos Comunitarios sostenibles en el tiempo?, se efectuó en la Escuela Básica Dr. Francisco Espejo, ubicada en la Av. Principal del Barrio Monumental de la Parroquia Miguel Peña del Municipio Valencia, Edo. Carabobo. El mismo estuvo bajo la responsabilidad y conducción de la Profesora Lisbeth Cedeño, responsable de este proyecto y, quien procedió a dictar el taller haciendo una presentación bastante didáctica y adaptada al público que asistió. Comenzando por definir el concepto de Proyecto y continuando con puntos que condujera a los presentes a una mejor comprensión del tema. Luego de las definiciones y una ligera metacognición en la que los participantes manifestaron la comprensión de lo tratado, los participantes contaron con un breve receso de quince minutos para luego continuar con el taller. Después del receso, se procedió al desarrollo de las mesas de trabajo, colocando a los participantes en grupos de tres y cuatro participantes, ubicándolos por calles

afines de sus residencias.

Se realizó un sorteo con notas en los que estaba escrito un problema comunitario. Cada grupo trabajó en función del caso que les correspondió, elaborando una posible solución a través de un proyecto comunitario siguiendo las instrucciones de la Profesora que dictó el taller. Como cierre se organizaron los participantes en grupos por calle y cada grupo realizó un borrador de proyecto en función de una necesidad real de la comunidad. Comprometiéndose a darle una estructura formal según lo aprendido en el taller con el fin de exponerlo en el último encuentro dentro del intercambio de experiencias.

### 5.3.3 III Encuentro

**Taller II:** Intercambio De Experiencias Comunitarias. Actividad de cierre.

**Objetivo General:** Compartir experiencias de los resultados del programa.

**Objetivos Específicos:**

- Generar un espacio para el intercambio de experiencias.
- Propiciar y motivar a la creación de proyectos vinculados a las necesidades de la comunidad.
- Promover el trabajo cooperativo y en equipo.

**Descripción de la experiencia:** Este tercer encuentro con la comunidad de Los Naranjos, estuvo compartida con la asistencia de habitantes de otras comunidades cercanas, los cuales asistieron motivados por la invitación difundida por medio de una radio local. Posterior a este inicio, el desarrollo de la actividad se centró en comenzar un intercambio de experiencias. Los participantes que asistieron al taller anterior tenían como



meta recopilar datos en su comunidad que pudieran sostener la factibilidad de proyectos producidos en el taller. Al finalizar la primera ronda de experiencias, hubo un receso de quince minutos luego del cual los participantes se incorporaron al recinto destinado para el taller.

Durante la segunda fase de la jornada, los participantes procedieron a realizar críticas constructivas en función de los criterios dados por la facilitadora durante la sesión previa al encuentro. Finalmente, y luego de una retroalimentación los participantes se retiraron con propuestas corregidas y autoevaluadas con la intención de aplicarlas en sus comunidades. Sin duda, la participación activa de los miembros de la comunidad del Barrio Los Naranjos determinó el logro de los objetivos propuestos.

## 6. Conclusiones

En cuanto a los resultados de la aplicación del programa de Formación en Proyectos Comunitarios, se concluyó que el efecto causado por sí mismo no se limitó a la comunidad del Barrio Los Naranjos, a quienes fue dirigido originalmente. También impactó en los habitantes de comunidades adyacentes que asistieron a los encuentros. Éste fue el caso de la comunidad de aprendizaje de la Misión Rivas, quienes participaron con la puesta en ejecución de una plaza ecológica para la escuela de la comunidad donde reciben clases en las noches. Ellos aprendieron a realizar y ejecutar proyectos de interés a la comunidad de la cual se estaban sirviendo. Igualmente, la comunidad del Barrio Los Naranjos participó en el diseño de propuestas como asfaltado de las calles y arreglos de averías en el sistema de aguas servidas, entre otros. La comunidad referida, supo cuáles eran las instancias legales, así como las instituciones y los procedimientos a los cuales acudir para presentar de manera formal las solicitudes pertinentes ante las necesidades de interés comunitario.

### 6.1. De la experiencia en cuestión puede concluirse lo siguiente:

- Las condiciones legales en Venezuela propician la existencia de comunidades organizadas a través de una participación ciudadana activa y protagónica.
- Las comunidades disponen de programas de formación comunitaria por parte del Estado venezolano, los cuales tienen como objetivo orientar en cuanto a la gestión y desarrollo de proyectos comunitarios.
- Existe el interés y la necesidad por parte de estas comunidades de conducir su propio desarrollo social.
- La comunidad de Los Naranjos cuenta con el conocimiento y las orientaciones necesarias obtenidas del Programa de Formación en Proyectos Comunitarios desarrollado en su comunidad, para elaborar y ejecutar proyectos que beneficien a su colectivo.
- Los proyectos comunitarios posibilitan la integración estimulando en los habitantes de la comunidad el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo.

Asimismo, es oportuno destacar que las comunidades organizadas representan un factor determinante para el desarrollo social del Estado, que desde el contexto social en Venezuela demuestra un patrón característico de participación comunitaria, aunado a la tradición cultural muy propia de ciertos grupos sociales. Los cuales, independientemente de su origen y/o diversidad cultural, convergen en un fin común que es el bienestar social. Ante esta perspectiva, las comunidades organizadas han encontrado en el marco constitucional de las leyes el espacio propicio para el manejo de su participación activa y protagónica dentro de la transformación social y paulatina de las comunidades en Venezuela en los últimos años.

## 7. Referencias

- Brizuela, Z., Sáez, A., & Jústiz, M. (2015). **Metodología para la Educación Comunitaria**. *Humanidades Médicas*, 15(1), 107-127, e-ISSN: 1727-8120. Recuperado de:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202015000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000100007&lng=es&tlng=es)
- Eizagirre, M., & Zabala, N. (2006). **Investigación-Acción Participativa (AIP)**. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. España: Universidad del País Vasco; Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional - hegoa. Recuperado de:  
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2010a,b,c). **Definiciones**. Gaceta Oficial N° 39.377 del 2 marzo. República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional.
- Ley Orgánica de Educación (2009a,b). **La educación**. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto. República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional. Recuperado de:  
<https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>
- Maslow, A. (1991). **Motivación y personalidad**. Tercera edición, ISBN: 9788487189845. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Mballa, L. (2017). **Desarrollo local y microfinanzas como estrategias de atención a las necesidades sociales: un acercamiento teórico conceptual**. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(229), 101-127, e-ISSN: 0185-1918. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182017000100101&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000100101&lng=es&tlng=es)
- Páez, A. (2017). **Formación Docente en Técnicas de Superaprendizaje Aplicadas a La Enseñanza de la Matemática en la Educación**

**Secundaria.** *Revista Cientific*, 2(6), 10-28, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.1.10-28>

Palomo, M. (2010). **Liderazgo y motivación de equipos de trabajo.** Sexta edición, ISBN: 978-84-7356-678-0. Madrid, España: ESIC Editorial.

Requena, Y. (2018). **Investigación Acción Participativa y Educación Ambiental.** *Revista Cientific*, 3(7), 289-308, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.15.289-308>

UPEL (2016). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.** 5ta Edición, ISBN: 980-273-441-1. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/mirnalitaquirrez/manual-upel-2016-1pdf>

**Lisbeth María Cedeño de Veracierto**

e-mail: [lizabethcedeno@gmail.com](mailto:lizabethcedeno@gmail.com)



Nacida en Valencia, estado Carabobo, Venezuela, el 24 de noviembre de 1968. Egresada del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA) en Educación Comercial en el año 2007; Diplomado en Educación Superior en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en el año 2009; Especialización en Educación para la Gestión Comunitaria en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Núcleo Valencia en el año 2011; Doctorado en Educación, desarrollo de tesis en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Maracay, Estado Aragua en el periodo 2015-2019; Ejercicio docente desde el año 1993 hasta la fecha; artes plásticas en educación escolar y de bachillerato internacional; metodología de la investigación y redacción de textos académicos a nivel universitario en el periodo 2015-2019.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente

**Autores:** Madelin Rodríguez Rensoli  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[madelin.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:madelin.rodriguez@unae.edu.ec)  
Cuenca, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-8591-1561>

Wilfredo García Felipe  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[wilfredo.garcia@unae.edu.ec](mailto:wilfredo.garcia@unae.edu.ec)  
Cuenca, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0001-6235-6828>

Claudia Fuentes Rodríguez  
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**  
[fuentesrodriguezclaudia@yahoo.com](mailto:fuentesrodriguezclaudia@yahoo.com)  
Cuenca, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0003-4564-6422>

### Resumen

El desarrollo de las metodologías activas ha sido objeto de análisis teórico y práctico en esta propuesta, como necesidad de que sean los estudiantes los principales protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje, dejando de ser receptores de conocimientos para convertirse en activos productores de nuevos saberes. Se ha constatado que estas, por sí solas, no logran el impacto deseado si no se emprende la relación valores éticos - emociones, siendo recogida esta primera experiencia en el libro: Educación, ética y valores. Otra mirada desde la práctica educativa, publicado en el año 2018. Por ende, el objetivo de esta investigación fue demostrar desde contextos y períodos diferentes los resultados similares que se alcanzaron en el aprendizaje de los docentes desde esta relación. Se utilizó una metodología de observación participante desde los criterios de polaridad de las tablas de diferencial semántico para evaluar estados emocionales desde un diseño de investigación acción participativa. Los resultados análogos alcanzados a partir de evaluaciones organizadas en tres períodos y contextos diferentes, permitieron arribar a un principio pedagógico, que favorece valores éticos, demostrando así, la repercusión y prioridad que tienen las emociones, en el desarrollo de los aprendizajes y el fomento de los valores en los sujetos.

**Palabras clave:** ética; sentimiento; metodología.

#### Cómo citar este artículo:

Rodríguez, M., García, W., & Fuentes, C. (2020). **Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente.** *Revista Científica*, 5(15), 229-246, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.11.229-246>

**Fecha de Recepción:**  
28-08-2019

**Fecha de Aceptación:**  
09-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Ethical values and emotions from the development of active methodologies in teacher training

### Abstract

The development of active methodologies has been the object of theoretical and practical analysis in this proposal, as the need for students to be the main protagonists of the teaching-learning process, ceasing to be knowledge recipients to become active producers of new knowledge. It has been found that these, by themselves, do not achieve the desired impact if the relationship between ethical values - emotions is not undertaken, this first experience being collected in the book: Education, ethics and values. Another look from the educational practice, published in 2018. Therefore, the objective of this research was to demonstrate from similar contexts and periods the similar results that were achieved in the learning of teachers from this relationship. A participant observation methodology was used from the polarity criteria of the semantic differential tables to evaluate emotional states from a participatory action research design. The analogous results obtained from evaluations organized in three different periods and contexts, allowed us to arrive at a pedagogical principle, which favors ethical values, thus demonstrating the impact and priority that emotions have, in the development of learning and the promotion of the values in the subjects.

**Keywords:** ethic; feeling; methodology.

#### How to cite this article:

Rodríguez, M., García, W., & Fuentes, C. (2020). **Ethical values and emotions from the development of active methodologies in teacher training.** *Revista Científica*, 5(15), 229-246, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.11.229-246>

**Date Received:**  
28-08-2019

**Date Acceptance:**  
09-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

La calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje constituye una ocupación y preocupación en los diferentes sistemas educativos a nivel internacional. En este sentido, el poco protagonismo de los estudiantes en la producción de nuevos saberes constituye un desafío para el alcance de la excelencia educativa y para responder a una formación adecuada para la vida, tomando en consideración que todo proceso de aprendizaje, desde los primeros años de vida, constituye un eje central en la formación del hombre como ser social e individual.

La llamada crisis de los valores en las sociedades impacta en las instituciones educativas; pues la globalización, no de la solidaridad, sino de hegemonismos - nada beneficiosos para las grandes mayorías - erosiona el proceso de formación de la nueva generación que hoy está en las aulas. Tales presupuestos descansan bajo el criterio del periodista y escritor uruguayo Galeano (2014a), cuando expresaba que: “[...] el mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es la ley natural” (pág. 5).

No sería realidad ajena, entonces, que tal situación exigiese un repensar de la Educación en toda su dimensión, uno que sobrepasase el mero hecho de instruir o abordar contenidos de las diferentes asignaturas que en los currículos se plasman, para englobar todo un sinnúmero de plataformas en donde el estudiante sea el protagonista y hacedor de conocimientos. Este repensar de la Educación, entre otras de sus aristas, requerirá analizar, sin duda alguna, cuáles serán las metodologías a seguir, qué métodos son los más apropiados a utilizar y cómo asumir el rol de docente y de estudiantes en el quehacer sistemático y en cada una de las unidades educativas, siempre en pos de facilitar el fomento de una formación ciudadana con pertinencia social.

Dando continuidad al pensamiento de Galeano (2014b): “el mundo al



revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo” (pág. 8). Y es que, sin lugar a dudas, es la ética y el compartir valores éticos lo que puede direccionar a la Educación en el cumplimiento de lo que puede hacerse llamar su “Misión Social”.

Desde este prisma, fue que se inició y desarrolló la investigación, que no solo plasma el resultado de un ambiente que propició, en todo momento un espacio de aprendizaje mutuo y permanente, sino que también quedó revelada la afirmación de que el compartir valores se convierte en un sueño realizable, en la que una premisa fundamental que debe sustentarla lo es, la interrelación que debe lograrse entre el compromiso y el liderazgo colaborativo durante la gestión. Realidad palpable a través de procesos de intervención que favorecieron, desde la observación participante, arribar a un principio básico, desde la constatación personal de los autores en contextos diversos.

La enseñanza y aprendizaje en procesos de formación se constituyó en mediadora para afirmar, una vez más que, en la formación integral del ciudadano, en este caso de docentes, tiene que prevalecer la integración emociones-valores éticos-metodología activa, que permita jerarquizar los sentimientos de los participantes como centro y eje de cualquier actividad.

Es de esta manera como, en la actualidad, se convierte en un hecho que el adecuado manejo de las emociones esté íntimamente relacionado a la motivación en el alumno; influyendo de manera significativa, entonces, en la calidad del conocimiento que se adquiere. Asimismo, se reafirma la relación existente entre el contexto y la experiencia personal de cada individuo, así como sus capacidades de autocrítica, regulación emocional y autoconocimiento en el proceso cognitivo, generando como consecuencia la optimización y revitalización de la enseñanza en cualquier espacio educativo.

En palabras de Dussel (2000):

[...] La ética tiene que ver con la vida y la muerte de la

humanidad. Si no tenemos un cierto criterio ético, vamos a hacer que la vida siga el camino de un suicidio colectivo [...]. La ética no trata de los actos buenos o malos, sino de las honestas condiciones de posibilidad, de la pretensión de la bondad de un acto: yo creo que este acto es bueno porque pretendo que es verdadero, válido y factible, si usted demuestra lo contrario lo modifico porque soy honesto (pág. 42).

Y, en total acuerdo con lo citado anteriormente, se convierte la Educación en un espacio, en la que se hace realidad el sentir felicidad desde el yo en interrelación con los otros, siendo la actitud positiva de los docentes ante el cambio, lo que permitirá la creación de un escudo moral capaz de enfrentar modelos económicos sociales que pretendan reducir el impacto de la Educación en los procesos de formación.

Conscientes, entonces, de la necesidad de fomentar una actitud ética, ha de asumirse que los valores éticos deben ser compartidos en las instituciones educativas, complementando los objetivos a lograr en cada nivel de enseñanza, conjuntamente con las metodologías activas que se implementen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el cómo hacerlo está el gran reto para los colectivos pedagógicos, pues lamentablemente el formalismo y la carencia de toma de decisiones por consenso son capaces de convertir el buen propósito en un boomerang para las instituciones educativas carentes del diálogo y la consulta sistemática. Se requiere, por tanto, un liderazgo creíble, el cual se obtiene por la conducta y pautas en forma de ideas éticas.

Para Barylko (2005): y otros diversos autores dedicados al estudio de la ética, no hay creencia o idea sino antecede a ella una cierta lógica. Un fundamento o presupuesto íntimamente vinculado a la cultura, a la sociedad, al contexto y al momento histórico en el que se desarrolla el individuo. Constituyen estas, pautas para su accionar y, consecuentemente, detrás de

cada conducta se ve reflejado un mundo subjetivo que responde, entre otras cosas, al sentido de la ética y la capacidad de su divulgación (pág. 13).

Es innegable, sin pretender ser absolutos, que cuando existen directivos que promueven la democracia participativa y protagónica en el proceso de dirección educacional con una actuación ética; rebasan la relación de subordinación por la de cooperación y colaboración con los que dirigen; logran consenso en las principales decisiones que se adoptan en la institución educativa y, sin lugar a dudas, multiplican su liderazgo, comprometiendo a todos con los resultados.

Todo ello reafirma la necesidad de potenciar la actitud ética, si se pretende que la nueva generación asuma el rol que le corresponde y emerja como generador de cambios. Transformaciones no solamente desde el punto de vista personal, sino también social, mundial, en pos de una cultura de compasión y colaboración con el otro, con la naturaleza, con el medio que nos rodea. Es, en este laborioso andar, que la Educación y quienes forman parte de ella se descubren en una disyuntiva, mediante la cual o bien asume un rol como contribuidor a la formación integral de los ciudadanos, o se convierte en cómplice de un final donde la equidad y la falta de justicia social se apoderan como aliados de la comunidad.

Sin embargo, cuando se habla de valores éticos compartidos, y de enseñanza y aprendizaje, es importante no olvidar las emociones. Afirma Gendron (2009): que el docente enfrenta en su quehacer profesional situaciones de tensión que tienen una gran influencia en sus estados emocionales, y no solo el de él, sino en sus estudiantes, y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede citar, exceso de trabajo, problemas personales, falta de tiempo, entre otras (pág. 7). Por ende, asumir la profesión de docente, implica comprender que no es solo un acto cognitivo, sino de afectos, emociones, sentimientos, que influyen directamente en la calidad de la educación. Los estados emocionales, los valores éticos compartidos y la

educación, son parte de nuestras propias vidas.

Además, Terán, Perdomo y Castillo (2017), sostienen que:

[...] La educación busca la evolución, transformación e inmortalidad del ser humano; la enseñanza forma, prepara, desarrolla, perfecciona al hombre en su vida, en su convivencia social, lo ayuda a encontrarse, así mismo, a proyectarse ante los demás; por ello, la educación le da un orden ético, moral y social al ser, todo ello aunado a su pensamiento (pág. 31-32).

Por consiguiente, se requiere que la Educación sea direccionada no solo al aprendizaje de diversos contenidos específicos, ampliados por la actividad autónoma del estudiante, sino que también trascienda mucho más allá de la simplicidad de una teoría, alcanzando el desarrollo personal, de sentimientos de felicidad, solidaridad, que contribuya a disminuir sensiblemente la falta de equidad e injusticia social.

En este sentido, el objetivo de este trabajo está dirigido a: demostrar la integración que existe entre las emociones-valores éticos-metodología activa, para el logro de una educación de calidad, desde un enfoque transdisciplinar en los procesos de gestión de las Instituciones educativas en vínculo con el territorio.

## 2. Metodología

Teniendo en cuenta los enfoques y tipologías de diseños que plantea Hernández, Fernández y Baptista (2014): se asume en este proyecto un enfoque cualitativo y un tipo de diseño de investigación acción participativa. Es importante destacar que además de propiciar la transformación de la realidad de ese contexto, se contribuyó a que los involucrados tomaran conciencia de su rol en este proceso (págs. 470-496). Bajo esta, se utilizaron métodos típicos del nivel teórico, empírico y matemático-estadísticos que posibilitaron cumplir con los objetivos declarados. En este caso, la observación participante se desarrolló con el auxilio de tablas de diferencial semántico de actitudes,

valores y estados emocionales.

Es importante destacar que la investigación acción participativa que sustentó dichos resultados, requirió de consultas sistemáticas para la toma paulatina de decisiones con eficiencia y eficacia, existiendo la seguridad por los autores de esta ponencia, de que a pesar de que la lógica fue construida desde la concepción de una práctica educativa, su introducción en un grupo de instituciones la enriqueció.

Para la realización de este estudio, se definieron períodos relacionados con los momentos en que se evaluaron los estados emocionales, en procesos de formación docente:

- Un primer período centrado en acciones de formación continua a un total de 100 docentes, durante la etapa de junio-diciembre del año 2016, en Lago Agrio, provincia de Sucumbíos.
- Un segundo período centrado en acciones de formación continua a un total de 58 docentes de las provincias Azuay y Cañar, durante la etapa de mayo-julio del año 2017, en los cantones, Cuenca y Azogues.
- Un tercer período, desde las experiencias implementadas en el año 2019, como parte de los trabajos de culminación de estudios universitarios en la carrera de Educación Básica por Pérez y Sacta (2019a): durante un proceso de formación continua a 20 docentes en la etapa mayo-agosto, en el Cantón Cuenca, Provincia Azuay (pág. 66).

Se organizaron varias fases, que favorecieron la identificación de resultados en cada contexto, las cuales se concretaron en:

Fase 1. Determinación de la población a observar en cada uno de los contextos y períodos en las que se desarrollaron los programas de formación continua.

Fase 2. Aplicación de las Tablas de Diferencial Semántico (TDS), en encuentros iniciales, intermedios y finales, que permitieran identificar los

cambios que se producían en cada intervención.

Fase 3. Realizar el análisis comparativo de los resultados obtenidos en cada período de los declarados.

Fase 4. Arribar a conclusiones.

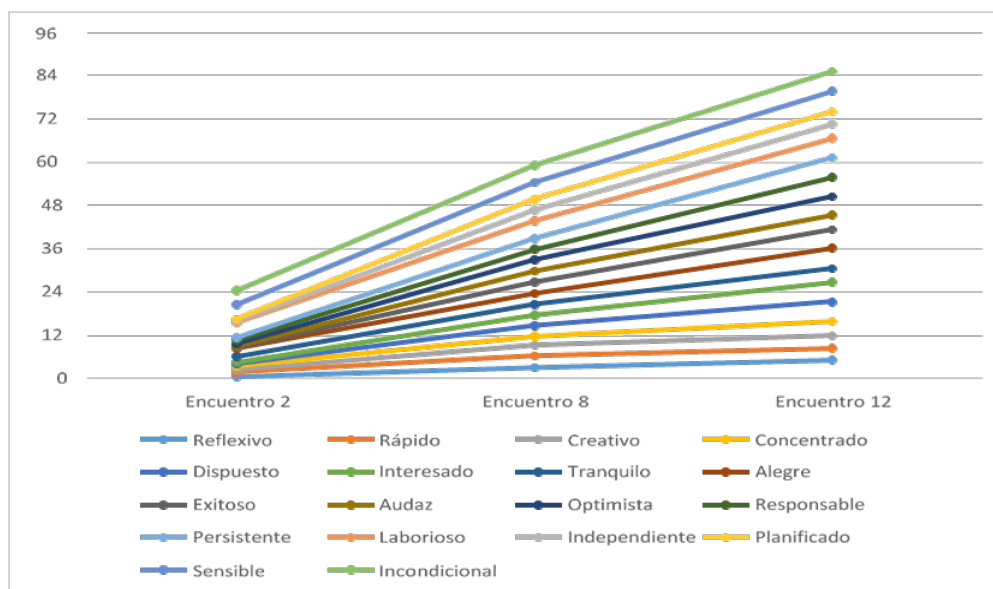
Desde los resultados análogos obtenidos en los tres períodos, la dinámica de las relaciones interpersonales que se producían durante el desarrollo de las actividades en cada uno de ellos, el desarrollo de acompañamientos en las escuelas desde la implementación de la *Lesson Study*, en contextos diferentes, favorecieron la determinación de los resultados que se presentan.

En este caso se asumen los acompañamientos desde la *Lesson Study*, por las relaciones interpersonales, de colaboración y cooperación que se logran en un grupo de docentes que enfrentan una profesión y problemas comunes, desde la confianza, en asumir posiciones críticas y conscientes, teniendo en cuenta procedimientos y vías para contribuir a la solución de los problemas desde una reflexión profunda de las consecuencias de los problemas de su práctica profesional.

### 3. Resultados

Durante el primer período se observó un tránsito a la polaridad positiva, como refleja el gráfico 1, en la que se manifestaba, desde la implementación de metodologías activas, y un liderazgo que favorecía la participación entre iguales, un cambio significativo en los modelos de pensamiento, desde el compromiso consigo mismo y de orientar su actividad desde los sentimientos. Un elemento importante a considerar, lo constituyó, la disminución del aislamiento entre los docentes, la sensibilización en la necesidad de cooperar y colaborar en busca de las respuestas a las problemáticas planteadas.

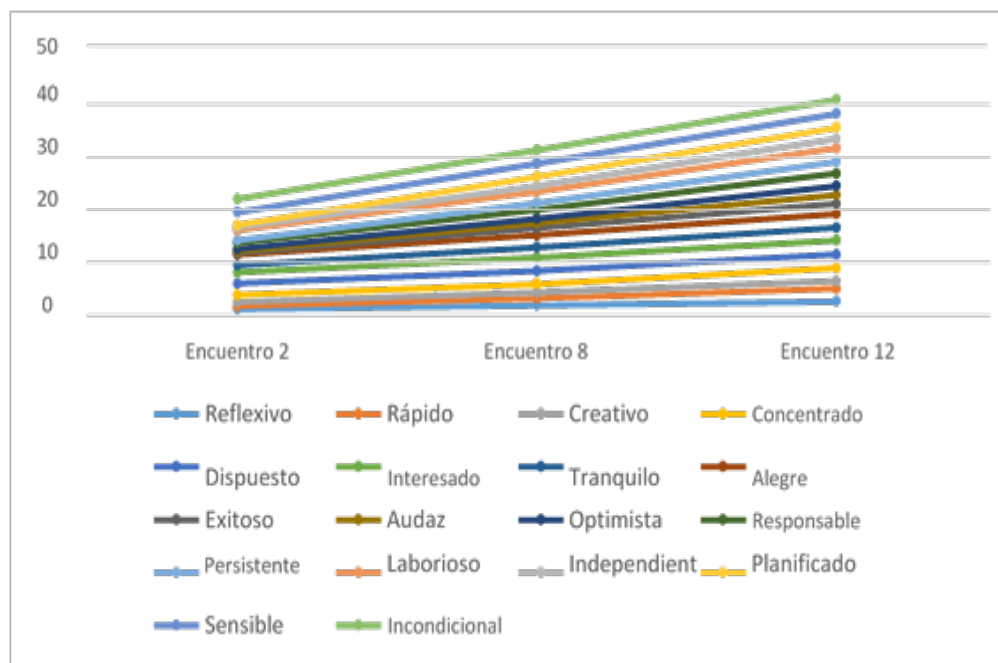
**Gráfico 1.** Evaluación de actitudes (forma de trabajo y disposición), estados emocionales y valores en 100 docentes que transitaron por el Programa de Educación Continua de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Amazonía.



**Fuente:** Los Autores (2019).

En el segundo período, a pesar de constituir un contexto diferente, se fueron observando avances medianamente positivos ( $\pm$ ), como refleja el gráfico 2. Y aunque mostraron incrementos discretos de sus niveles emocionales, su contribución a la solución de problemas si demostraron lo contrario, a medida que se adentraban en los procesos de análisis y sentían, que su aporte, constituían elementos importantes en la reflexión desde las metodologías activas aplicadas. En el gráfico 1 y gráfico 2, se puede apreciar, que no solo se evalúan estados emocionales, sino que estos se asocian a formas de trabajo, disposición y valores que favorecían desde su complementación, a lograr los resultados esperados.

**Gráfico 2.** Evaluación de actitudes (forma de trabajo y disposición), estados emocionales y valores en 58 docentes que transitaron por el Programa de Educación Continua de Cuenca, Azogues.



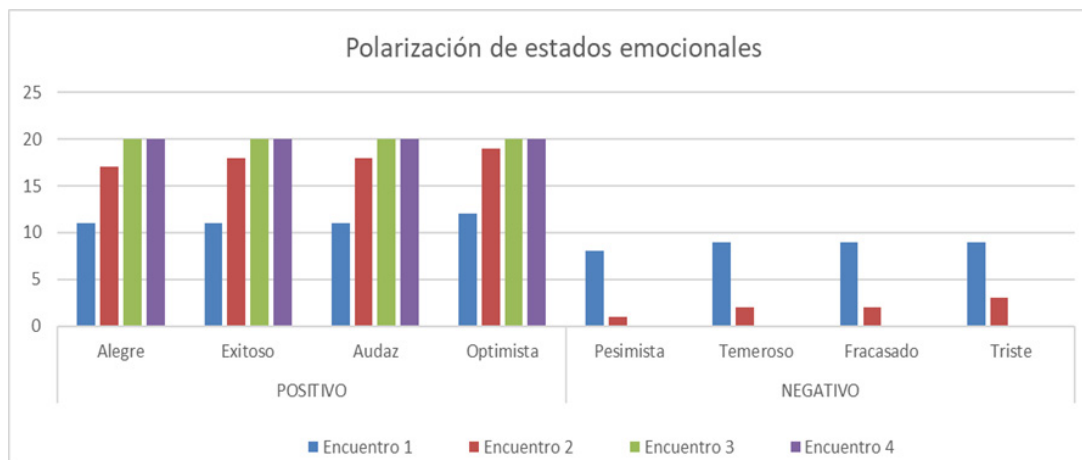
**Fuente:** Los Autores (2019).

En el caso del tercer período, se centraba en un proceso de formación, de estudiantes que se encontraban desarrollando sus trabajos de culminación de estudios universitarios en la carrera de Educación Básica. Como expresan Pérez y Sacta (2019b): solo se evaluó el criterio de estados emocionales y manifestaron expresiones de satisfacción, risas y vivacidad (págs. 65-66); como refleja el gráfico 3.

De manera que, al enfrentarse a la realidad de los resultados obtenidos, la dinámica de las relaciones interpersonales que se producían durante el desarrollo de las actividades en los diferentes contextos en los que se investigó, se sistematizó la experiencia obtenida, se estaba en condiciones de arribar a consideración de los autores, a un principio pedagógico.



**Gráfico 3.** Polarización de estados emocionales durante los 4 encuentros presenciales del programa de formación en Cuenca.



**Fuente:** Pérez y Sacta (2019).

La fundamentación que derivó en principio, fue la enseñanza y aprendizaje, en procesos de formación, adquiere un impacto positivo, alcanzando un clima afectivo de placer, satisfacción, felicidad antes las tareas a desarrollar y audacia, cuando la comunidad educativa potencia y jerarquiza como primera prioridad las relaciones que se dan entre emociones-valores éticos-metodologías activas, y se transversaliza desde un enfoque transdisciplinar en los procesos de gestión de las Instituciones educativas en vínculo con las entidades y organizaciones que se encuentran en su territorio. De ahí, que estos fundamentos posibilitaron el alcance del principio, bajo la denominación: Principio de integración emociones-valores éticos compartidos-metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar en los procesos de gestión de las Instituciones educativas en vínculo con las entidades y organizaciones que se encuentran en su territorio.

Las acciones que sistematizadas generaron el principio pedagógico declarado fueron:

- Diagnosticar las fortalezas y debilidades de la comunidad educativa, no solo en los aspectos cognitivos, sino afectivos-emocionales, en la que debe predominar esta última.
- Propiciar la dinámica del proceso pedagógico de la Institución educativa a partir de las potencialidades identificadas en los procesos de gestión de la dirección y de la enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos que se asumen.
- Estimular la manifestación crítica reflexiva ante el conocimiento de problemas globales en la esfera de la educación, y su vínculo con los que afronta la Institución educativa, partiendo del ejemplo y de un clima afectivo que potencia las relaciones interpersonales.
- Provocar la reflexión de las consecuencias y secuelas de los problemas que enfrenta la Institución educativa, tanto en las esferas de gestión-cognitiva-afectiva vinculándolas con la necesidad de potenciar los valores éticos compartidos.
- Estimular el emprender un proceso de gestión desde situaciones problemáticas, desde la relación emociones-valores éticos-metodologías activas.

En consecuencia, este principio y sus acciones, se constituyeron en fuentes generadoras de transformaciones de actitudes ante un clima emocional positivo que favoreció el cumplimiento de los objetivos propuestas.

#### **4. Conclusiones**

El logro de una formación integral en la institución educativa, reflejada en una interacción entre la instrucción y la educación, será posible si se

complementa el efecto de los objetivos, con el fomento de la ética en el modo de actuación de la comunidad educativa. La potenciación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje, tendrá el efecto esperado en la producción de los nuevos saberes con pertinencia social, si se cultivan en el proceso de formación valores éticos, teniendo en cuenta el desarrollo de un sistema de influencias educativas coherentes, donde la ética rija el modo de actuación de cada miembro de la comunidad educativa, lo que constituye una prioridad de primer orden para la formación de un nuevo ciudadano.

Por ello, la implementación de un proceso de democratización en la dirección, comenzando a transitar de una relación de subordinación en la institución educativa, a una relación de cooperación y colaboración que favorezca la participación y reflexión desde la diversidad, constituye una prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Priorizar un clima emocional-afectivo en el desarrollo de cualquier actividad que se planifique, implica las relaciones interpersonales y el desarrollo de valores éticos compartidos.

En este sentido, se demuestra una vez más, la prioridad que se le debe dar a los afectos, sentimientos, emociones, para lograr la transformación positiva del sujeto en la sociedad, que implica no solo asumir un comportamiento ético desde el desarrollo de valores, sino, comprender la sociedad en su conjunto desde un enfoque holístico de integración para la toma de decisiones, que implique no solo el yo, sino él nos-otros. Reconocer la historia de cada individuo, la búsqueda de información que favorezca la comprensión de las actitudes del otro, aprender a ponerse en la posición del otro, constituyen elementos de gran significación para el docente, en su dirección de la enseñanza y aprendizaje.

## 5. Referencias

- Barylko, J. (2005). **La Filosofía. Una invitación a pensar**. Argentina: Grafica Mps Srl.
- Dussel, E. (2000). **El reto actual de la ética: Detener el proceso destructivo de la vida. El nuevo proyecto histórico**. La Habana, Cuaba: Editorial Ciencias Sociales.
- Galeano, E. (2014a,b). **Patás arriba. La escuela del mundo al revés**. México: Siglo XXI Editores.
- Gendron, B. (2009). **Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement**. Canada, United States: Presses de l'Université du Québec.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). **Metodología de la Investigación**. México, D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Pérez, J., & Sacta, O. (2019a,b). **Fortalecimiento del desempeño profesional docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Lengua y Literatura**. Trabajo de titulación. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1035>
- Terán, C., Perdomo, E., & Castillo, R. (2017). **Un Recorrido por el Pensamiento Educativo hacia la Transformación de la Educación en el Siglo XXI**. *Revista Cientific*, 2(5), 29-48, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.2.29-48>

**Madelin Rodríguez Rensoli**  
e-mail: [madelin.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:madelin.rodriguez@unae.edu.ec)



Nacida en la Ciudad de la Habana, Cuba, el 24 de mayo del año 1965. Docente Investigadora Titular Principal 1 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Doctora en Ciencias Pedagógicas; Máster en Investigación Educativa; Licenciada en Educación, Especialidad Biología; Acreditada como Investigadora Agregada 1 por la SENESCYT en Ecuador; He participado como directora e investigadora en proyectos de investigaciones; Directora de proyectos de investigación, tesis de maestría y doctorado; He publicado en revistas indexadas y en Congresos; Miembro del Consejo Editorial de la Revista Panorama Médico (e-ISSN: 1390-7101); Revista del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - IPLAC (e-ISSN: 1993-6850); y Gaceta Médica Espirituana (e-ISSN: 1608-8921); Miembro del Equipo de Árbitros de la Revista Scientific (e-ISSN: 2542-2987); He participado como evaluadora externa en procesos de acreditación en Cuba y Ecuador.



**Wilfredo García Felipe**  
e-mail: [wilfredo.garcia@unae.edu.ec](mailto:wilfredo.garcia@unae.edu.ec)

Nacido en la Ciudad de la Habana, Cuba, el 20 de marzo del año 1953. Docente Investigador Titular Principal 1; Doctor en Ciencias Pedagógicas; Máster en Educación Avanzada; Licenciado en Ciencias Sociales; Acreditado como investigador por la SENESCYT en Ecuador; Miembro de Proyectos de Investigación; Director de tesis de Maestrías y Doctorado; He cumplido responsabilidades como docente-investigador y directivas en diferentes niveles de educación; He publicado artículos derivados de proyectos de investigación en revistas indexadas; así como capítulos de libros; He participado en investigaciones y colaborado en proyectos sobre gestión educacional, en Congresos Internacionales; Director de tesis de doctorado y de maestrías con temas relacionados a la Didáctica y Pedagogía.

**Claudia Fuentes Rodríguez**  
e-mail: [fuentesrodriguezclaudia@gmail.com](mailto:fuentesrodriguezclaudia@gmail.com)



Nacida en Holguín, Cuba, el 13 de agosto del año 1993. He sido ponente en eventos con resultados de investigaciones sobre salud y el bienestar psicológico de la población; así como en adultos mayores, relacionadas con el síndrome de Burnout en sujetos dedicados al cuidado del adulto mayor y manifestaciones psicopatológicas de la memoria; Coautora de los libros sobre terapia de pareja y estado mental del adulto mayor; Creadora y guionista del Programa Radial de Salud Mental “Sanamente”, en vínculo con la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias

**Autoras:** Melvis Lissety González Acosta  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[melvis.gonzalez@unae.edu.ec](mailto:melvis.gonzalez@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-5672-6543>

Diana Isabel Rodríguez Rodríguez  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[diana.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:diana.rodriguez@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0003-4406-9555>

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo aprovechar el potencial del récord académico de los estudiantes para guiar la práctica docente al aumento del éxito educativo. Plantea como hipótesis que el análisis de la información contenida en el récord académico contribuye a transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje, en cuatro niveles: descriptivo (qué ocurre); diagnóstico (por qué ocurre), predictivo (qué puede suceder) y prescriptivo (cómo se puede mejorar). Se trató de un estudio prospectivo en el cual se recolectaron datos históricos: notas de la asignatura de matemáticas del récord académico de un grupo de 15 estudiantes que han permanecido juntos durante cinco cursos escolares, en un periodo que va desde septiembre del año 2014 hasta julio del año 2019. Los resultados muestran que, en los primeros cinco años de estudio de las matemáticas, las calificaciones tienden a decrecer, y cuando se manifiesta un ascenso mínimo es por debajo del punto de partida. El bajo rendimiento académico a causa de las dificultades para el aprendizaje de la matemática está vinculado a posteriores deserciones en los primeros ciclos de la universidad, y constituye un problema actual de alcance nacional e internacional, que comparten un número considerable de instituciones educativas.

**Palabras clave:** enseñanza y formación; aprendizaje a través de la experiencia; estudiante de primaria; profesionales de la educación.

### Cómo citar este artículo:

González, M., & Rodríguez, D. (2020). **Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias.** *Revista Científica*, 5(15), 247-268, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.12.247-268>

**Fecha de Recepción:**  
23-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
21-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020



## Data culture and school improvement: evidence-based educational decision making

### Abstract

This research aimed to harness the potential of the student's academic record to guide teaching practice to increase educational success. It is hypothesized that the analysis of the information contained in the academic record contributes to transforming the teaching / learning processes into four levels: descriptive (what happens); diagnosis (why it occurs), predictive (what can happen) and prescriptive (how it can be improved). It was a prospective study in which historical data were collected: mathematics subject from the academic record of a group of 15 students who have remained together for five school years, in a period from September 2014 to July of the year 2019. The results show that, in the first five years of study of mathematics, grades tend to decrease, and when a minimum rise is manifested, it is below the starting point. The low academic performance due to the difficulties for learning mathematics is linked to subsequent defections in the first cycles of the university, and constitutes a current problem of national and international scope, which share a considerable number of educational institutions.

**Keywords:** teaching and training; experiential learning; primary school student; educational population.

#### How to cite this article:

González, M., & Rodríguez, D. (2020). **Data culture and school improvement: evidence-based educational decision making**. *Revista Científica*, 5(15), 247-268, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.12.247-268>

Date Received:  
23-09-2019

Date Acceptance:  
21-12-2019

Date Publication:  
05-02-2020

## 1. Introducción

El uso efectivo de los datos en la era digital resulta fundamental para mejorar casi cualquier proceso. Nos referimos a datos como al conjunto de información que sobre una determinada unidad o entidad se ha conseguido recopilar, y que pueden ser utilizados por varias personas para alcanzar fines relacionados con la toma de decisiones.

Si consideramos a los estudiantes como parte de una entidad concreta, podemos decir que, durante la vida académica de todos ellos, se ha conseguido recopilar abundante información. El récord académico o historial que corresponde a cada miembro del conjunto de datos, por sí solo no dice mucho; pero esos datos analizados desde la complejidad, se convierten en una fuente de información pertinente que puede marcar la diferencia. Sin embargo, a pesar de su proliferación, la información que contienen estos conjuntos de datos, sigue siendo subutilizada por la comunidad educativa para aumentar el desempeño de los estudiantes.

Los sistemas educacionales y miembros de la comunidad educativa que tienen la responsabilidad de tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, precisan planificar un uso más eficiente de los datos (evaluar problemas, desafiar creencias, exponer diferentes hipótesis y/o plantear preguntas más focalizadas) como contribución a la transformación de las prácticas educativas y mejoramiento del desempeño escolar. Tal determinación, favorece acciones más contextualizadas, tomando en consideración que la visualización y valor contenido en los datos contribuye a despejar interrogantes sobre los cambios requeridos para suscitar el mejoramiento escolar.

Si bien las posibilidades que ofrece el análisis de datos en los entornos educativos, favorecen el cambio de perspectiva sobre la toma de decisiones, continúa siendo endeble su reconocimiento, análisis e implementación. Respecto a la incorporación del estudio de datos como paradigma

transformador en la sociedad digital, el experto en macrodatos y analíticas de aprendizaje, Julià Minguillón, considera según Carrillo (2016): que “es necesario incorporar una cultura de datos en las instituciones educativas para tomar decisiones basadas en evidencias, no solo en suposiciones, formas de hacer o experiencias que no hayan sido validadas formalmente” (pág. 1).

Tomando como punto de partida este enfoque, se plantea como hipótesis que el análisis de la información contenida en el récord académico de los estudiantes, contribuye a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuatro niveles: descriptivo (qué ocurre); diagnóstico (por qué ocurre), predictivo (qué puede suceder) y prescriptivo (cómo se puede mejorar). La idea contenida en la hipótesis ha sido formulada por Salvador Rojas basándose en que el tratamiento y análisis de los datos generados en el contexto académico, permite entender cómo se produce el aprendizaje, qué factores pueden influir positiva o negativamente y qué se podría hacer para mejorar, señala Hernández (2018): que esto se logra a partir de la interacción con el contenido del dato y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa (pág. 1).

Cuando un conjunto de datos se examina a la luz de una teoría, se puede apreciar la información contenida en los mismos. El objetivo de la siguiente investigación fue aprovechar el potencial del récord académico de los estudiantes para guiar la práctica docente al aumento del éxito educativo.

## 2. Antecedentes investigativos

El tema del análisis de datos y el valor de la evidencia en la toma de decisiones en temas educativos, ha ganado relevancia en lo que transcurre del Siglo XXI. La investigación de Parra y Matus (2016): muestra orientaciones a la política educativa con miras a potenciar el uso contextualizado, pertinente y oportuno de datos en la gestión de las escuelas (págs. 4-7). Otras propuestas como la de Dougherty (2015a): que emplean los datos para evaluar la calidad

de la enseñanza-aprendizaje, entrenamiento y supervisión a los maestros, y para guiar las decisiones administrativas (pág. 1). En cada caso se trata de una respuesta a la necesidad de contar con estrategias que apoyen las trayectorias educativas de los estudiantes y la mejora de la escuela, presentada por los autores Bernhardt (2000); Coddling y Rothman (1999).

Para Coughlin (2014): la teoría sobre la necesidad de un uso más efectivo de los datos, contrasta con la necesidad de ayuda por parte de colegios y universidades para hacer un buen uso de los resultados de las evaluaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (pág. 1). Mientras que Millett, Payne, Dwyer, Stickler y Alexiou (2008): exponen que los docentes se enfrentan a problemas y matices inherentes a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, sin ser parte de una cultura centrada en la evidencia para la rendición de cuentas por los resultados de aprendizaje de los estudiantes (pág. 1).

La investigación de Dougherty (2015b): muestra que autoridades educativas utilizaron la evaluación y otros tipos de datos para evaluar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, para entrenar y supervisar a los maestros, y para guiar las decisiones administrativas; además de apoyar el uso de datos por parte de los maestros (pág. 1). En tanto, la disponibilidad de los datos es una limitante de esta investigación. Al no estar en presencia de una cultura de uso de datos, por pequeña que sea la muestra, se dificulta obtenerla. A esto agréguese la procedencia del investigador; si no deriva de la Institución, recae la sospecha en el interés de la investigación y existe la tendencia a actuar con desconfianza sobre la conveniencia. En este sentido, es frecuente recibir información aparentemente objetiva que, a pesar de ello, resulta dudosa por algún motivo (por ejemplo, porque es tan favorable que no parece creíble).

Matemáticas fue considerada como referente de análisis, tomando en consideración el significado que tiene para el desarrollo intelectual de las

personas, el hecho de ayudar a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la creatividad, la crítica y la abstracción. Lo cual contrasta con las creencias epistemológicas sobre esta materia, que ocasionan rechazo por parte de los estudiantes, con consecuencias desfavorables que se arrastran a lo largo de la vida. Y que según Boaler (2016a): están relacionadas y “lo que creemos sobre nosotros mismos tiene un gran impacto sobre lo que aprendemos y sobre cómo lo aprendemos” (pág. 1); de modo que la mayor parte de personas que piensan que son malos en matemáticas, lo son, como resultado de una profecía autocumplida. No es que rechazan las matemáticas porque se les dan mal, sino que se les dan mal porque las rechazan.

La materia de matemáticas dentro del currículo nacional ecuatoriano cumple un rol decisivo tanto en su crecimiento como asignatura, como en el perfil de salida del bachiller. El conocimiento matemático se emplea en dicha materia y se convierte en cualidad aplicada en forma interdisciplinaria. Es indispensable considerar la relevancia de la materia de estudio y sus expectativas de mejora en pro de una educación de calidad.

### **3. Metodología (materiales y métodos)**

Se trató de un estudio prospectivo en el cual se recolectaron datos históricos: notas de la asignatura de matemáticas del récord académico de un grupo de 15 estudiantes. Se dividen en ocho (8) niñas y siete (7) niños, que han permanecido juntos durante cinco cursos escolares: desde segundo hasta sexto grado de enseñanza básica, en un periodo que va desde septiembre del año 2014 hasta julio del año 2019.

La permanencia, entendida como el mantenimiento de los estudiantes en el mismo grupo a través del tiempo sin variar sus características, fue una cualidad subjetiva intrínseca en el análisis, por considerar parte del mejoramiento escolar tanto el desempeño individual del estudiante, como su

desempeño colectivo y la manera como es influido por el grupo de pares, el docente y el propio contexto educativo, caracterizado por la cooperación entre miembros de la comunidad y posibilidades de actuación. El desempeño colectivo constituyó el elemento de análisis; en este caso, si se toma en consideración la disposición frente a determinadas situaciones, tanto de estudiantes como docentes.

El diseño de investigación se sustentó en el paradigma mixto con un enfoque fenomenológico a través de un estudio de caso y orientado a la explicación, comprensión y contribución a la transformación de la educación basado en evidencias. El enfoque mixto involucró la combinando de una metodología cuantitativa con una cualitativa, para aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. El modelo fenomenológico resultó particularmente útil para el análisis sobre los niveles descriptivo (qué ocurre) y diagnóstico (por qué ocurre), y posterior interpretación sobre los niveles predictivo (qué puede suceder) y prescriptivo (cómo se puede mejorar).

El caso de estudio en particular se reportó desde la escuela privada de enseñanza básica “Eugenio Espejo” localizada en el cantón Ambato, provincia Tungurahua, Ecuador. Si bien el tamaño de la muestra es reducido, permitió abordar de manera colaborativa el análisis de un fenómeno (desempeño académico) exactamente en el lugar y condiciones donde el mismo se despliega, y contribuir a desarrollar una cultura de uso de datos para la toma de decisiones basadas en evidencias.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: la observación etnográfica, el análisis documental y el diálogo entre docente-padres-estudiantes-autoridades educativas. Para la interpretación de los datos cuantitativos, se empleó el conocimiento del grupo de estudio por parte de docentes, padres de familia, los propios estudiantes y las autoridades educativas.

#### 4. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

La calificación o nota utilizada para evaluar y categorizar el rendimiento escolar, proporciona más que solo un destino. Por ejemplo, además de marcar qué tan distante están los estudiantes del mínimo o máximo aprobatorio, ayuda a interpretar y actuar sobre lo que aprenden.

En caso de los docentes, proporciona una guía que les informe si están moviéndose en la dirección correcta u ofrecer una retroalimentación interactiva y recursiva para realizar ajustes de mitad de curso. Los docentes que adecuan sus lecciones al nivel de desarrollo apropiado de sus estudiantes, tienen más probabilidades de proporcionar aprendizaje significativo.

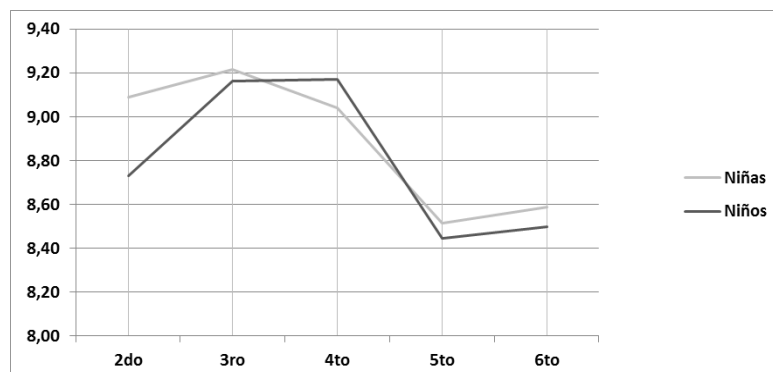
Si bien profesores y teóricos consideran que la evaluación tradicional por calificaciones es un método obsoleto para la educación del Siglo XXI, es un método que se sigue aplicando. De allí que se pretenda aprovechar la data para analizar el estado de la cuestión sobre qué estamos dejando de ver y cuánto podemos transformar ese panorama.

##### 4.1. ¿Qué ocurre?

En el gráfico 1, se visualizan las calificaciones de matemáticas del grupo de 15 estudiantes que conforman la muestra y que han cursado juntos desde segundo hasta sexto grado de enseñanza básica. Lo que sorprendería a cualquier docente es que, en los primeros cinco años de estudio de las matemáticas, las calificaciones tienden a decrecer de manera significativa, y cuando se manifiesta un ascenso mínimo es por debajo del punto de partida.

Se aprecia un crecimiento en los inicios de la asignatura, en ambos sexos; comprensible por cuanto es un aprendizaje básico que tiene que progresar. Las niñas mantienen un nivel más elevado en las calificaciones, lo que contrasta con la idea de que los niños son mejores en matemáticas, y da cuenta de que los estereotipos sobre las niñas y las matemáticas no están basados en investigaciones.

**Gráfico 1.** Promedio de calificaciones de niñas y niños en matemáticas.



**Fuente:** Las Autoras (2019).

Un estudio realizado en China por Zhou (2012): sugiere que las habilidades verbales superiores de las niñas podrían explicar la ventaja matemática, ya que contar es algo verbal, la tabla de multiplicar se memoriza verbalmente, y cuando se calcula, los resultados intermedios se mantienen en la memoria como palabras (pág. 1). Esto podría explicar que más capacidad lingüística supone un procesamiento verbal más eficiente en la matemática.

Según Boaler (2016b): para que las matemáticas sean del agrado de las niñas debe cambiarse la forma en que se enseñan, basada fundamentalmente en la representación de un proceso abstracto (pág. 1). Su idea se basa en la necesidad que tienen las niñas de establecer conexiones: entre la propia disciplina, y de esta con la vida real. Mantener el interés de las niñas en las matemáticas contribuye a empoderarlas en los campos de ciencia, tecnología e ingeniería y les ofrece mayores oportunidades en una sociedad altamente competitiva y de profundas asimetrías sociales influenciadas por el género.

En el cuarto año el promedio de calificaciones decreció en las niñas y se incrementó una décima en los niños. Para el quinto año continuó el descenso, ahora en ambos géneros. El análisis de esta figura hace recapacitar a los docentes y autoridades de la unidad educativa que las causas se deban



al aumento del horizonte de competencias generales y destrezas vinculados a diferentes niveles de enseñanza. Evidencia la transición de los alcances durante el proceso de aprendizaje de cuarto grado, que se corresponde con básica elemental a quinto grado, perteneciente a básica media. En tal caso, persisten lagunas de conocimientos que dificultan la apropiación de nuevos elementos para el razonamiento, conexión y resolución de problemas.

El objetivo de la investigación y los datos que se analizan, no posibilitan un estudio sobre el cómo el género contribuye a la diferencia; pero recalca la necesidad de proveer a todos los estudiantes igualdad de oportunidades, según sus necesidades, para aprehender las matemáticas y hacer uso de la misma para solucionar problemas de la vida cotidiana.

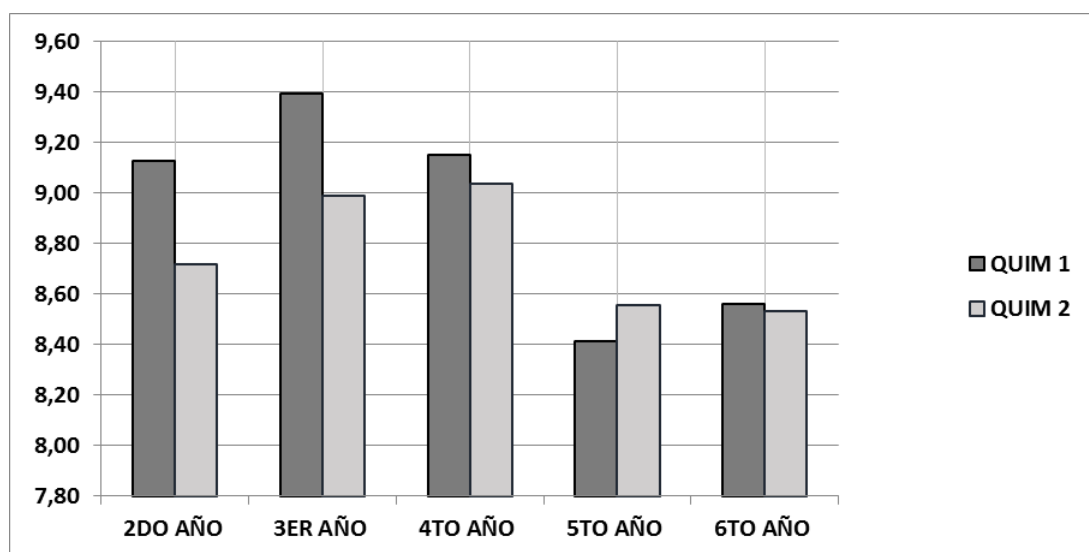
Grosso modo se aprecia que el aprendizaje es un proceso que puede tomar diferentes formas. La trayectoria está vinculada a factores como: relaciones interpersonales, actitudes, conocimientos previos, experiencias vividas, metodología del docente, recursos empleados, hasta modificaciones en los planes de estudio.

La investigación realizada por Boaler (2016c): manifiesta que la trayectoria que pueda seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, genere un ambiente de competencia negativa que provoque sentimiento de rechazo hacia la materia. Por ejemplo, un gran problema es que la matemática se ha establecido como una materia de velocidad (pág. 1). Las pruebas de velocidad contaminan de ansiedad los salones de clases y crean una impresión de que la velocidad es lo más importante. Esto afecta a quienes son lentos o a quienes se toman su tiempo para pensar, entre ellos las niñas.

En el gráfico 2, se observa que, en cuatro de los cinco años de estudios, los resultados del segundo quimestre son inferiores al primero, en correspondencia con la tendencia a tener un buen comienzo y en el transcurso del quimestre ir ganando frustración como una consecuencia negativa que

puede provocar daños y afectar la motivación. La disminución de la motivación está asociada a la aplicación de metodologías tradicionalistas por parte del docente como el aprendizaje memorístico, la oralidad en la comprensión de los ejercicios matemáticos y la falta de contextualización que limita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Gráfico 2.** Promedio de calificaciones por quimestres (QUIM) y años de estudio.



**Fuente:** Las Autoras (2019).

#### 4.2. ¿Por qué ocurre?

Cuando se les preguntaron a los docentes las causas para este comportamiento comentaron que el dominio de la operación aritmética de multiplicación, retardó más de lo planificado, la comprensión de las operaciones de división; generando dificultades para los estudiantes. En términos de adquisición de competencias, estos estudiantes hasta cuarto grado, en correspondencia con el plan de estudio, venían practicando la suma, la resta, la multiplicación, los problemas matemáticos de lógica y la división en papel; y el quinto grado les exigía incrementar las fracciones y los decimales.

En respuesta a la demanda estudiantil, que no se correspondía al aumento previsto de la complejidad en la asimilación de contenidos, los docentes se aproximaron a la práctica de ejercicios de cálculo mental, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe un componente externo que incide en el desempeño estudiantil, vinculado a las reformas curriculares. El objetivo de los ajustes, si bien responde a un análisis en el que participaron docentes de todo país: 1). Estar enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que contribuye a la resolución de problemas de la vida cotidiana; y 2). Vinculado a la integración con el subnivel superior de educación general básica y nivel de bachillerato; genera problemas por el tiempo asignado a su cumplimiento, así como problema de conexión con los subniveles inferiores.

Siguiendo a Navarro-Aburto, Arriagada, Osse-Bustingorry y Burgos-Videla (2016): las adaptaciones curriculares son “el instrumento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza, por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para entender las diferencias individuales del alumnado” (pág. 2); pero implican dificultades tanto para docentes como estudiantes; tal es el caso de la introducción de temas, en quinto grado, que anteriormente se impartían en sexto curso. Esta fusión de contenidos en los diferentes subniveles de enseñanza, todavía se estaban perfeccionando dos años después de la entrada en vigor de la adaptación curricular del año 2016.

Al preguntarle a los estudiantes, la primera reacción fue la sorpresa. Cada uno tenía una percepción sobre si se consideraba bueno o malo en matemáticas, pero no sabían si estaban mejor o peor que años anteriores. No sabían cuál era el comportamiento como grupo, ni tenían ideas de los resultados en niñas y niños. Lo que sucede se puede sintetizar en tres consideraciones fundamentales: 1). El nivel de abstracción de la asignatura que va de menos a más y paralelo al carácter acumulativo, hace que los niños

se desorienten respecto a su desempeño; 2). El cambio de docente, contribuye a que los estudiantes se aproximen a las matemáticas como algo nuevo: resulta que lo que resolvía un año de una forma al año siguiente se resuelve de otra, solo por cambiar de año y/o profesor; y 3). Les han cambiado las formas de analizar un ejercicio, sin explicarlos por qué es posible hacerlo de diferentes maneras; por lo cual los estudiantes no identifican que tienen que acudir a determinado conocimiento en el nuevo contexto en el que se le plantea un problema.

Se ha considerado de manera general que la clave para entender el por qué ocurre está en cómo se enseñan las matemáticas. Si en vez de identificar los errores, pensar, discutir, tomar decisiones y después dar cuenta de por qué decidió de la forma que lo hizo, el estudiante reproduce lo que le enseñaron, tal y como se lo enseñaron. La prioridad recae en los procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la materia.

El otro camino sería que el peso de la valoración recayera en la trayectoria de los aprendizajes: en qué contenidos y de qué modo se han aprehendido, sin perder de vista a los estudiantes. Estos, deben tener confianza en que no solo tienen que resolver problemas, además pueden crearlos o tomar decisiones sobre la variedad de formas de pensar en el problema. Por ejemplo, ilustra Boaler (2016d):

Si un profesor les pide a sus estudiantes que encuentren el área de un rectángulo de  $8 \times 3$ , en ese caso, el cálculo tiene una sola respuesta. Pero si el profesor ve el problema más conceptual y quiere volver el ejercicio más difícil, les puede preguntar a sus alumnos cuántos rectángulos son necesarios para tener un área de 24. Eso los obliga a pensar en las dimensiones y cómo la longitud y la anchura se relacionan entre sí (pág. 1).

El tipo de dato recopilado en esta investigación muestra el desempeño en matemáticas del grupo de estudiantes, a lo largo de su contacto con la

materia. Comprobar la capacidad que ofrecen las matemáticas de formular, emplear, interpretar y explicar cuestiones de la vida cotidiana, que enriquecen la experiencia individual, requeriría de otro tipo de estudio, más preciso, que no se adscribe a los fines de esta investigación.

#### 4.3. ¿Qué puede suceder?

Las matemáticas pueden resultar frustrantes y provocar actitudes negativas hacia ellas. El bajo rendimiento académico a causa de las dificultades para el aprendizaje de la matemática está vinculado a las posteriores deserciones en los primeros ciclos de la universidad, y constituye un problema actual de alcance nacional e internacional, que comparten un número considerable de instituciones educativas.

Sería prematuro e infundado decir que el grupo de estudio vaya camino al fracaso, porque sus resultados numéricos demuestran ser favorables. Lo percibido tiene causas relativas al:

- 1). Desarrollo cognitivo propio de la edad de los estudiantes como la inmadurez y la limitada capacidad para comprender la lógica, el simbolismo y la abstracción de las matemáticas.
- 2). Formación (docente o estudiantil) inadecuada o insuficiente para la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas.
- 3). Papel que ejercen las actitudes, motivaciones, creencias y expectativas hacia las matemáticas.

Pero, el hecho de que los primeros cinco años de acercamiento a las matemáticas muestren un comportamiento decreciente, presupone que aumentarlo conlleva esfuerzo de estudiantes, docentes y familia. De acuerdo con Rivas (2019): la realidad familiar está identificada como uno de los factores más influyentes sobre el aprendizaje, junto a la motivación. Si no se le presta atención al desempeño en matemáticas, los problemas de las edades

tempranas tienden a incrementarse progresivamente (pág. 1).

Si un comienzo como el que se muestra en la figura 1, lleva una tendencia a la estandarización, tendría incidencia en el aprendizaje secuencial y progresivo en que se articulan los contenidos cognoscitivos y procedimentales que caracterizan el cambio curricular de Matemática. Cuando el estudiante va olvidando lo que aprendió en años anteriores (incluso operaciones básicas) o quedan conceptos por aprender o competencias por desarrollar, se dificultan los aprendizajes posteriores. También tiene consecuencias en la vida cotidiana, al establecerse las matemáticas como una competencia básica para desplegarse con acierto en la sociedad.

#### 4.4. ¿Cómo se puede mejorar?

Se considera un objetivo en la enseñanza de las matemáticas mejorar la práctica de los estudiantes en la resolución de problemas. Esto constituye un reto:

1. Del docente exige un comportamiento creativo y flexible que va más allá de la adquisición de conocimientos. Lo cual lo ubica en el contexto tecnológico desafiante con diferentes perspectivas para hacer, ser y compartir.
2. Del estudiante, estar dispuesto a consumir energía mental y a esforzarse. El cerebro tiende a la economía cognitiva, mientras el lenguaje simbólico y abstracto de la matemática exige una actitud más activa.

A partir de la visualización de los datos generados por esta investigación se piensa en la aplicación de estrategias que contribuyan a evitar la fatiga mental; por ejemplo, la aplicación de ejercicios que fortalezcan la atención positiva del estudiante. Dichos ejercicios deben ajustar contextualmente la relación objeto-sujeto del conocimiento a la complejidad-edad, para que

cumplan el cometido para lo cual se aplican.

Los docentes pueden iniciar una actividad que después sea mantenida por la motivación intrínseca, que provoque en el estudiante el deseo de aprender para cumplir sus propios objetivos. Otra manera sería, potenciar el aprendizaje creativo a partir de la contextualización del contenido de la materia de matemática. De este modo se trabaja en acciones y actividades que fortalezcan los aprendizajes con calidad, calidez y de manera productiva.

#### **4.5. ¿Qué cambios se necesitan para promover el mejoramiento escolar?**

El análisis de datos contribuye a responder preguntas como estas. El problema resulta en que es difícil pasar exitosamente del final de un año académico a un nuevo final exitoso, si en el intermedio no visualizamos y evaluamos si lo que estamos haciendo está funcionando y cómo lo está haciendo. Las calificaciones o notas, en particular, son un medio subutilizado y potencialmente poderoso para la mejora de la enseñanza. Si bien sirven para propósitos importantes, carecen de los comentarios precisos y oportunos para informar la toma de decisiones sobre mejoras de la instrucción de los maestros y el apoyo para la mejora de la calidad de la educación.

En el caso particular de esta investigación, la recopilación, visualización y análisis de datos tuvo como un objetivo específico capturar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes. Luego se utilizó para guiar la práctica docente, al permitir elegir entre una atención individual o grupal, y evaluar la efectividad de los enfoques elegidos en la toma de decisiones.

La aplicación exitosa del análisis de datos densos a la formación docente para aumentar el desempeño de los estudiantes, es un desafío interdisciplinario que requiere:

1. Fuente de datos validables que puedan abordar preguntas de interés.
2. Habilidad de analizar e interpretar la información contenida en los datos y detectar patrones importantes.

Pero esto crea una interrogante en la comprensión de los datos: ¿El uso de los resultados de desempeño estudiantil para guiar la mejora de los aprendizajes tiene algunas debilidades inherentes?

Parece razonable que los patrones de bajo rendimiento que se perciben en el récord académico, reflejen una combinación de la instrucción que recibieron los estudiantes y los hábitos particulares de esa cohorte. Entonces, ¿Cómo deben saber los docentes si el siguiente grupo de estudiantes tiene el mismo conjunto de necesidades que el anterior?

El proceso de indagar sobre el significado de la información contenida en los datos de desempeño académico se convierte en parte de la experiencia de formación docente y formación integral de estudiantes. El reto quedaría en hacerse partícipe de la cultura de datos para la toma de decisiones basadas en evidencias, tomando en consideración que el uso sistemático de datos requiere un compromiso en muchos niveles. Cuando se busca utilizar los datos de manera más efectiva se necesita disciplina, capacitación, tecnología y más tiempo.

Ser parte de la cultura de datos en temas educativos ecuatorianos, por es una ventaja que pocos aprovechan. Al estar incorporado al desarrollo tecnológico y este a una brecha determinada por el acceso, uso y apropiación de incluso los datos, lo que va a pasar entre la apropiación de la cultura de datos y su retraso para incorporarla es TIEMPO. Esta medida en la duración de los acontecimientos se refleja en la calidad de la educación y en el número de estudiantes que ven limitada la mejora de sus aprendizajes.

## 5. Conclusiones

Los datos que constantemente son generados en las instituciones educativas, pueden ser utilizados de manera más eficiente en la gestión de los aprendizajes. Sostener niveles adecuados de calidad educativa, desarrollar estrategias de mejora y contribuir a que los estudiantes obtengan mayores



beneficios de la educación que reciben, dependen en gran medida de la capacidad de familiarización con la cultura de datos.

Los datos que se recopilan deben alinearse claramente con los objetivos de todo el sistema educativo. Es preciso garantizar que se pueda acceder a ellos con seguridad, analizarlos y compartirlos de manera responsable y eficiente entre los miembros de la comunidad educativa.

El análisis de datos ofrece condiciones para sostener niveles adecuados de calidad educativa. Muestra la posibilidad de utilización para mejorar los planes de estudio, medir el progreso hacia los objetivos de aprendizaje y desarrollar estándares de equidad.

Un reporte de desempeño grupal se perfila como una iniciativa para visibilizar a los padres de familia o representantes sobre la tendencia de logros por parte de los estudiantes. Sería suficiente con incluirlo en los informes académicos de los periodos de lectivos y poder monitorearlo.

Las necesidades, infraestructura y recursos de los cuales disponen las unidades educativas determinan los alcances y limitaciones para integrar el análisis de datos en las mejoras basadas en evidencia.

La cultura de datos contribuye a transformar el universo académico. Por una parte, los docentes pueden tomar decisiones informadas que incidan de manera positiva en los resultados de los estudiantes, y estos, a su vez, ganan conocimiento sobre lo que deben hacer para satisfacer sus necesidades académicas.

Se produce una cultura de datos cuando una institución educativa se compromete a usar datos para la mejora continua en los niveles de educación, y a su vez enfatiza en la colaboración y capacitación a los docentes para que tomen decisiones por las cuales serán responsables.

## 6. Referencias

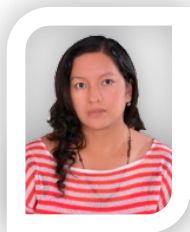
- Bernhardt, V. (2000). *Databases can help teachers with standards implementation*. Monograph n° 5. Oroville, C.A., United States: California Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boaler, J. (2016a,b,c,d). *How you can be good at math, and other surprising facts about learning*. [Vídeo]. New York, United States: TED Conferences, LLC. Recovered from: <https://youtu.be/3icoSeGqQtY>
- Carrillo, N. (2016). *El big data quiere mejorar la educación*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2016/242-bigdata-educacion.html>
- Codding, J., & Rothman, R. (1999). *Just passing through: the life of an American high school*. D. D. Marsh & J. B. Codding (Eds.). The new American high school (pp. 3-17). Thousand Oaks, C.A., United States: Corwin Publishing.
- Coughlin, M. (2014). *Engaging Evidence: How Independent Colleges and Universities Use Data to Improve Student Learning*. Washington, D.C., United States: Council of Independent Colleges. Recovered from: <https://eric.ed.gov/?id=ED561079>
- Dougherty, C. (2015a,b). *Use of Data to Support Teaching and Learning: A Case Study of Two School Districts*. ACT Research Report Series, (1). Iowa City, United States: ACT, Inc. Recovered from: <https://eric.ed.gov/?id=ED558033>
- Hernández, Y. (2018). *Fomentando el aprendizaje por medio del Big Data*. México: Inevery Crea México - SANTILLANA. Recuperado de: <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/fomentando-el-aprendizaje-por-medio-del-big-data/45099a8d-2997-9f22-1c5e-57f4c00f51d4>
- Millett, C., Payne, D., Dwyer, C., Stickler, L., & Alexiou, J. (2008). *A Culture of*

- Evidence: An Evidence-Centered Approach to Accountability for Student Learning Outcomes.*** Princeton, N.J., United States: Educational Testing Service. Recovered from:  
<https://eric.ed.gov/?id=ED499994>
- Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. (2016). **Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno.** *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18, e-ISSN: 1409-4258. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- Parra, V., & Matus, G. (2016). **Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones.** *Calidad en la educación*, (45), 207-250, e-ISSN: 0718-4565. Recuperado de:  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200007>
- Rivas, A. (2019). **Factores que producen diferencias significativas en el aprendizaje de los estudiantes que egresan de sexto grado.** *Revista Scientific*, 4(12), 28-46, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.1.28-46>
- Zhou, X. (2012). ***Girls' verbal skills make them better at arithmetic.*** Washington, D.C., United States: Association for Psychological Science. Recovered from:  
<https://www.psychologicalscience.org/news/releases/girls-verbal-skills-make-them-better-at-arithmetic.html>



**Melvis Lissety González Acosta**  
e-mail: [melvis.gonzalez@unae.edu.ec](mailto:melvis.gonzalez@unae.edu.ec)

Nacida en Azogues, Ecuador, el 27 de febrero del año 1973. Graduada de Filología por la Universidad Central de Las Villas (UCLV, 1995), Cuba; Magíster en Pedagogía por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, 2013), Ecuador; Doctora en Ciencias Sociológicas, mención en Desarrollo Social Comunitario por el Centro de Estudios Comunitarios de la (UCLV, 2017); Investigadora de campos sociales en línea; Indago sobre Gestión del conocimiento como recurso para el desarrollo global; Comparto el interés por la investigación interdisciplinaria con el trabajo de corrección de textos académicos y científicos; Escribo y edito el blog Miros Directory.



**Diana Isabel Rodríguez Rodríguez**  
e-mail: [diana.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:diana.rodriguez@unae.edu.ec)

Nacida en Azogues, Ecuador, el 1 de mayo del año 1985. Graduada de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención: Matemática por la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito (EHU, 2010), Ecuador; Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, 2016), Ecuador; Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza, Argentina; Investigadora en Pedagogía de la Enseñanza de la Matemática y su interdisciplinariedad en abordaje de temas de interés para la educación actual.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Mirada Fenomenológica desde las Competencias Investigativas en las Líneas de Investigación de la UNESR

**Autora:** Yolanda del Carmen Díaz de Salas

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**

[ydiazdesalas@yahoo.es](mailto:ydiazdesalas@yahoo.es)

Trujillo, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0002-4785-2396>

### Resumen

La praxis del investigador, refleja su pensamiento y un hacer forjado en instituciones educativas que han aportado perspectivas culturales, basadas en experiencias individuales y grupales, producto de un compartir en grupo académico, contribuyente al proceso de adquisición de Competencias Investigativas. De allí, el propósito general del artículo es analizar la metodología fenomenológica relacionada a las Competencias Investigativas que desarrolla el estudiante universitario en las Líneas de Investigación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR). Metodológicamente, se corresponde con el Paradigma Interpretativo, el recorrido metodológico fenomenológico utilizado, fue el modelo de Rodríguez, Gil y García (1996). Los actores clave del estudio, fueron cuatro (4) egresadas de la Maestría Ciencias de la Educación de Educación Avanzada, que desarrollaron su investigación en cuatro (4) líneas de Investigación de la UNESR, Núcleo Valera. Es decir, 1. Fortalecimiento de la Educación Inicial (LinFEI); 2. Investigadores de Lengua y Literatura (ILLA); 3. Gerencia y Tecnología (LinGERTEC); y 4. Educación y Pobreza (CEDIEPO). La información se recolectó por medio de la técnica: Entrevistas en Profundidad, en total fueron doce (12) entrevistas. Como resultado, fueron tres (3) categorías para generar las Competencias Investigativas Integradas tales como son: Competencia del Saber Conocer; Competencia del Saber Ser y Competencia del Saber Hacer.

**Palabras clave:** metodología; investigación; educación universitaria.

#### Cómo citar este artículo:

Díaz de Salas, Y. (2020). **Mirada Fenomenológica desde las Competencias Investigativas en las Líneas de Investigación de la UNESR**. *Revista Científica*, 5(15), 269-287, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.13.269-287>

**Fecha de Recepción:**  
19-06-2019

**Fecha de Aceptación:**  
04-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Phenomenological view from the Research Competencies in the Research Lines of the UNESR

### Abstract

The praxis of the researcher, reflects his thinking and a work forged in educational institutions that have contributed cultural perspectives, based on individual and group experiences, product of an academic group sharing, contributing to the process of acquisition of Research Competencies. From there, the general purpose of the article is to analyze the phenomenological methodology related to the Research Competencies that the university student develops in the Research Lines of the National Experimental University "Simón Rodríguez" (UNESR). Methodologically, it corresponds to the Interpretive Paradigm, the phenomenological methodological route used, was the model of Rodríguez, Gil and García (1996). The key actors in the study were four (4) graduates of the Master of Science in Advanced Education Education, who developed their research in four (4) lines of research at UNESR, Valera Nucleus. That is, 1. Strengthening Initial Education (LinFEI); 2. Language and Literature Researchers (ILLA); 3. Management and Technology (LinGERTEC); and 4. Education and Poverty (CEDIEPO). The information was collected through the technique: Interviews in Depth, in total there were twelve (12) interviews. As a result, there were three (3) categories to generate the Integrated Investigative Competencies such as: Knowledge Knowledge Competence; Competence of Knowing Being and Competence of Knowing How.

**Keywords:** methodology; research; university education.

#### How to cite this article:

Díaz de Salas, Y. (2020). **Phenomenological view from the Research Competencies in the Research Lines of the UNESR.** *Revista Científica*, 5(15), 269-287, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.13.269-287>

**Date Received:**  
19-06-2019

**Date Acceptance:**  
04-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

El Paradigma Interpretativo, explica la naturaleza del artículo mostrado, asimismo, el recorrido metodológico propio del Método Fenomenológico, destellado en gestiones que muestran, cada una de las etapas y pasos que lo caracterizan. Es decir, se presenta la manera de abordar contextos sobre las experiencias, percepciones, expresiones de los actores clave, al igual que los métodos y técnicas del respectivo análisis.

Para realizar estudios en las Ciencias Sociales el Paradigma Interpretativo, según Taylor y Bogdan (1986), mencionado por Rodríguez, Gil y García (1996a), consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como: “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (pág. 33). Estos autores señalan que es inductiva; las personas, los escenarios, se ven desde una perspectiva holística, son métodos más humanistas, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La mayor parte analítica se realiza mediante las voces de los actores clave, para categorizarlas siguiendo procesos cognitivos de agrupar, unir o fraccionar semióticamente. Esto se hace, para permitirle al investigador contraste, compare y analice para así construir la teorización. Los anteriores planteamientos, convergen en las tres actividades que considera Denzin y Lincoln (1994a), citado por Rodríguez, Gil y García (1996b): que definen “el proceso de investigación cualitativa a partir de actividades genéricas interconectadas entre sí: la ontología, epistemología y la metodología” (pág. 41).

Ante el planteamiento ontológico, la concepción del hombre para el estudio, es considerado como el ser que construye y reconstruye en su interacción social, cuya reconstrucción se da desde lo exterior a lo interior. En este sentido, Habermas (1984), señala que: “la ciencia como actividad social está impregnada de los valores e intereses de quienes la desarrollan” (pág.



113). Por esto, se debe abordar la problemática sin prejuicios y con abreviada disposición a la reflexión dialógica para generar los cambios que se requieren.

Por su parte, la relación sujeto-objeto en el conocimiento (epistemológico) está centrada en que el discernimiento, la subjetividad surgen de y en la interpretación y descripción de los fenómenos entre los sujetos de estudio. Ante estos planteamientos, la epistemología compleja, según Morín (2000): precisa de “un pensamiento complicado que coloque la atención al conocimiento mismo: una vez que se reconoce la cualidad del sujeto como observador-conceptualizador, el conocimiento del conocimiento se situará como punto de partida, complejizando la noción misma de epistemología” (pág. 117).

Es así, como de la ontología y epistemología depende la metodología, la cual permite llegar a la construcción y reconstrucción de significado a partir de los actores, con la aplicación de métodos y técnicas basados en procesos hermenéuticos, diálogos que suceden intentando sacar sentido de sus expresiones desde la interpretación de los significados que tiene, para las personas implicadas. Por lo antes expuesto, se consideró el paradigma interpretativo como la vía que orienta este trabajo, por cuanto, permite comprender la completa y subjetiva realidad.

En este momento, es necesario resaltar la postura filosófica que guio a la investigadora a realizar el estudio, debido a que se requirió de una fundamentación representada por una triada de conocimientos pertinentes entre sí, en la cual se percibió la coherencia que orientó la indagación, con respecto a la ontología o naturaleza del sujeto cognoscente, la epistemología o teoría del conocimiento adecuada y la metodología o forma de formalizar la praxis investigativa.

Respecto, al enfoque de la investigación que guarda sustento con el artículo mostrado, adopta el enfoque cualitativo, porque permite la construcción de conocimiento a partir de las vivencias y sentires de los actores

clave, por surgir como alternativa para realizar estudios en ciencias sociales cuyo interés es llegar a la comprensión de las realidades inmersas dentro de ámbitos para unificar, porque no podemos buscar variables que dependan o sean independientes.

Así mismo, Pérez (2000), establece que: “el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad y a la vez el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso” (pág. 21). En otras palabras, en el contexto educativo el enfoque cualitativo significa desarrollo, en ese caso en las Ciencias Sociales, debido a que estudian la realidad sociocultural, con todas sus estructuras cuyo fin es buscar comprensiones holísticas.

En ese mismo orden de ideas, Sandín (2003), expresa que: “constituye un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas, teóricas, incluyendo también numerosos métodos y estrategias de investigación” (pág. 122). Atendiendo a estas consideraciones, se asume como postura epistemológica el enfoque cualitativo, permitiendo llegar a indagar cómo es la relación, que se da en el contexto de los actores objeto de estudio. Por esto, el objeto de estudio de esta Tesis Doctoral que dio origen al artículo en mención, es analizar la metodología fenomenológica relacionada a las Competencias Investigativas que desarrolla el estudiante universitario en las Líneas de Investigación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNESR).

Desde esa perspectiva, el término competencias según lo aludido por Tobón (2006), citado por Pérez y Quintero (2016), al señalar que: “las competencias académicas del docente representan un saber hacer o saber actuar en forma responsable, validada en un contexto profesional particular, combinando, recursos necesarios, conocimientos, habilidades, actitudes para lograr un resultado óptimo dentro de su práctica diaria” (pág. 193).

Por tanto, el estudio cumplió con las pautas de las investigaciones cualitativas: porque no se hace posible separar a los sujetos del contexto en

el que realizan su cotidianidad y actuaciones; el punto de vista, la interpretación y los resultados dependen de la percepción de los actores clave tal cual cómo ellos lo perciben. Para esto, se asumió la Fenomenología como método, explicado con detalles a continuación.

## **2. Marco Referencial**

### **2.1. Fenomenología**

Según Husserl (1990), citado por Bolio (2012a), respecto al concepto de fenomenología, se refiere a que:

La fenomenología designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo (siglo xx) y una ciencia apriorística que se desprende de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar, en un desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias (págs. 22-23).

De ahí, que el objeto de la fenomenología es básicamente, descubrir en el fenómeno su esencia para validarla generalmente, y hacerla de utilidad científica. Es decir, para acceder al mundo de la conciencia pura es necesario, partir de actitudes radicales, denominada epojé trascendental.

De este modo, debo abstenerme de mi visión, mis reflexiones, no conceptúo, por lo tanto, la Epojé es fundamental en la fenomenología, así Bolio (2012b), establece que:

Con la epojé fenomenológica el sujeto se gana a mí mismo como subjetividad que, en parte, autodefine su mirar en función de sus proyectos, de sus procesos transformadores. Puedo entonces imaginar e imaginarme más allá del aquí y del ahora. Estoy frente a mí mismo como “subjetividad trascendental” (pág. 25).

En otras palabras, el fenomenólogo habrá de concebir al mundo no desde su percepción, sino desde la subjetividad de la cual forma parte en el

mundo. En consecuencia, posicionados bajo el enfoque cualitativo, en esta indagación abordé el método fenomenológico el cual desarrollé con base a los señalamientos de Morse (2003), citado en Barbera e Inciarte (2012): exponen “la importancia metodológica de la fenomenología en relación a que son enfoques adecuados dentro de la investigación cualitativa, están centradas en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros” (pág. 201).

Bajo esta perspectiva, el método fenomenológico de los citados autores, delimita como ámbito para su análisis la conciencia y su intencionalidad a ello, provocando que, en su trayectoria de las “cosas mismas”, se pase a un ámbito notable, o lo que es lo mismo, que dicha fenomenología es trascendental. Tal es el caso, de este contexto fundamentado en las competencias investigativas del estudiante de educación avanzada en las Líneas de Investigación de la UNESR, Núcleo Valera.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Método Fenomenológico**

La metodología bajo el enfoque cualitativo, con el método fenomenológico, se origina en la antropología que para Goetz y LeCompte (1988): “consiste en una teoría de la descripción; concepción que reafirma la percepción de que la fenomenología es el reflejo de la realidad, producto de la interacción humana” (pág. 112). Para reafirmar lo expuesto por los citados autores, se considera en forma analítica que la investigación fenomenológica es interpretativa, con valor al protagonismo humano para crear interpretaciones significativas en el entorno social y físico. Por ello, en mi inquietud por la investigación, asumí el método fenomenológico.

De acuerdo con lo antes expuesto, tal es el caso de las integrantes egresadas de la Maestría Ciencias de la Educación de la UNESR, quienes aportaron una serie de cualidades en forma de descripciones completas de

acontecimientos, interacciones y actividades que llevaron a la autora al descubrimiento de categorías y relaciones que ayudaron a la interpretación de dichos datos.

### **3.1.1. Recorrido Metodológico**

Consciente de que las investigaciones cualitativas, buscan generar una construcción del conocimiento en colectivo, basado en su realidad cotidiana, requiere de la comprensión de realidades interactivas, captar significados, interpretar el sentido profundo de las acciones de las personas y grupos, hasta llegar a un modo de hacer ciencia de lo social, requiere de un procedimiento epistemológico- metodológico que lo garantice.

De manera que, en el recorrido metodológico utilizado por la investigadora se razona acerca de las fases de esta metodología fenomenológica conocidas y reflexionadas, al pretender abordar la subjetividad del individuo con este método. Entendiendo, que la fenomenología ha de ser imparcial, descriptiva para descubrir lo que de inalterable hay en un fenómeno, captando entonces la esencia de éste. De aquí se parte, para insertar el proceso de comprensión que la investigadora asumió para desplegar acciones específicas a cumplir a través de las fases con sus respectivas acciones y llevar así a feliz término el recorrido fenomenológico.

#### **3.1.1.1. Fase Preparatoria**

Esta fase inicial de la investigación cualitativa está constituida por las etapas: reflexiva y diseño. En la etapa reflexiva a juicio de Rodríguez, Gil y García (1996c): “el investigador posiblemente intentará clarificar, determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema. Identifica un tópico de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión...” (pág. 65).

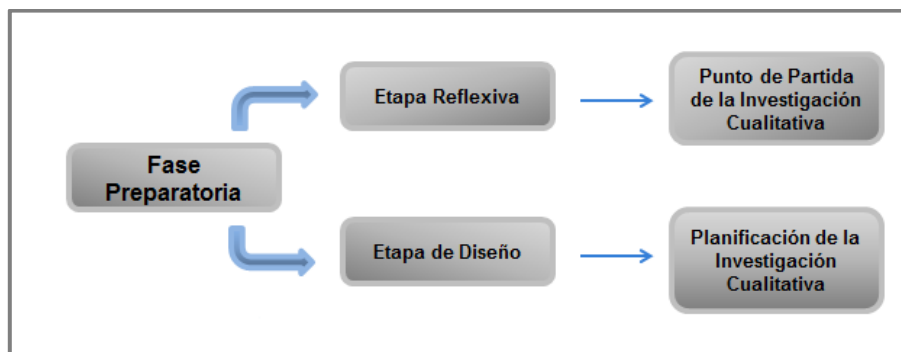
En ese orden de ideas, la etapa reflexiva; se evidenció de manera explícita, en consideraciones reflexivas de la autora, su inquietud a investigar, donde se reflexiona sobre la observancia de dificultades y problemáticas con escasa adquisición de competencias para indagar, en las Líneas de Investigación. Aludiendo lo expuesto por Rodríguez, Gil y García (1996d): “como resultado final de esta etapa, el investigador puede disponer del marco teórico en el que va a desarrollar su investigación y que va a utilizar como referencia para todo el proceso” (pág. 67).

Luego, en la etapa de Diseño, desde los aportes de Rodríguez, Gil y García (1996e): “se suele especificar el proceso de selección que se va a llevar a cabo para asegurarse que el lugar o las personas objeto de investigación (el escenario) se acerquen lo más posible a lo ideal” (pág. 69). De manera que, la autora consideró necesario la estructuración del estudio, con el propósito rector del mismo, identificación del contexto y los actores clave, método, técnica, interrogantes, fechas; todos estos aspectos representaron la concepción del diseño como un trabajo ordenado, secuenciado, que indica la ontología, epistemología y a la vez, la metodología.

Obviamente, esta fase dependió de la elección paradigmática expuesta en la etapa anterior, por ello el “diseño de la investigación”, se planteó a la luz del propósito general, como guía para llegar a la verdad científica, comprender y captar el sentido profundo de acciones que le dan los actores clave, en su propio contexto a través, de las entrevistas en profundidad.

En lo concerniente, a los contextos o escenarios de investigación fueron: cuatro (4) instituciones educativas y la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), Núcleo Valera, por ser entes de formación, donde hacen vida activa todos los entrevistados del proceso educativo. A continuación, se muestran las etapas de la fase preparatoria, en la figura 1.

**Figura 1.** Etapas de Fase Preparatoria.



**Fuente:** La Autora (2018).

### 3.1.1.2. Fase de Trabajo de Campo

En esta etapa, el investigador demostrará sus destrezas y astucias para entrar al campo de estudio, de manera que se pueda obtener una buena investigación cualitativa. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1996f): “si en la fase de preparación había que tener en cuenta la formación y experiencia del investigador en este momento del estudio, resulta de una importancia crucial algunas características del mismo que permitirán el avance de la investigación” (pág. 71). Amparados en esta visión, el investigador se debe enfrentar al cumplir esta fase de la investigación a un acceso al campo para recoger productivamente, la información que servirá para luego analizarla e ir avanzando a la siguiente fase.

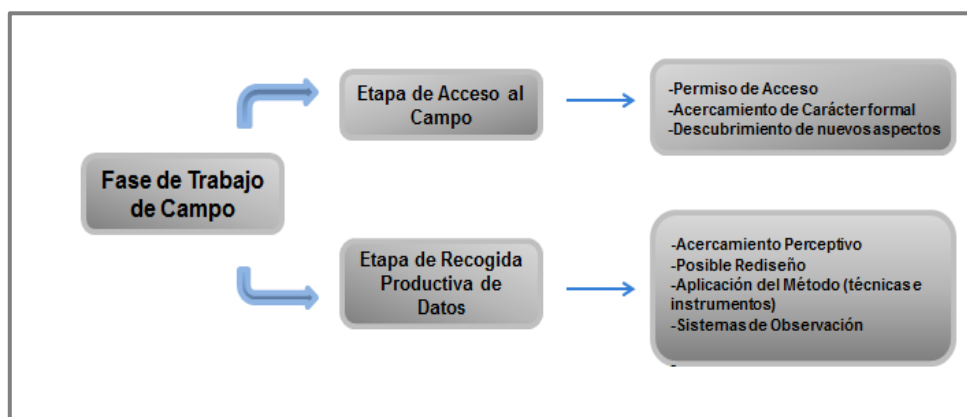
Ahora bien, el acceso al campo según, Rodríguez, Gil y García (1996g): “se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio” (pág. 72). Es decir, el investigador debe crear ese clima de confianza para que los informantes puedan expresarse sin prejuicios, de forma que su comunicación deleve información. Es por ello, que el acceso al campo para este estudio doctoral resultó gratificante debido a que la investigadora logró una afinidad y confianza con los involucrados, conoce su cultura, costumbres, valores,

principios, ética; lo que permitió el acercamiento resultando de forma cordial, amable y abierta, dispuestos a colaborar con la investigación.

Asimismo, en la Recogida Productiva de Datos en esta fase la Investigadora, se planteó la búsqueda de significados, reflexiones, experiencias y perspectivas de los actores o informantes a la luz de las interrogantes. Así, la entrevista realizada para el estudio doctoral, adoptó la forma de un dialogo coloquial, según Martínez (2006): “la gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya” (pág. 93). De manera, que se realizaron doce (12) entrevistas en profundidad por cada interrogante, a los cuatro (4) tipos de actores clave del estudio, las cuales se transcribieron tal como lo expresaron.

Además, durante la entrevista, se llevó un registro descriptivo y grabadora, para ello se solicitó permiso a la entrevistada para grabar la plática. Esto facilitó la confrontación de las anotaciones con la grabación, convirtiéndose en vía expedita de validación de la experiencia vivida con los entrevistados: sus sentimientos, intuiciones, dudas, satisfacciones académicas y personales. A continuación, se muestran las etapas de la fase de trabajo de campo, en la figura 2.

**Figura 2.** Etapas de Fase de Trabajo de Campo.



**Fuente:** La Autora (2018).



### 3.1.1.3. Fase Analítica

Para ejecutar esta fase, se acude al proceso cognitivo de analizar la información obtenida, esto se hace al abandonar el investigador, el escenario propio de la indagación. En palabras, de Rodríguez, Gil y García (1996h):

Es considerado como un proceso realizado con cierto grado de sistematización que a veces permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador... es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a). reducción de datos; b). disposición y transformación de datos; y c). obtención de resultados y verificación de conclusiones (pág. 75).

El análisis realizado partió desde la transcripción de dialogo obtenido en las entrevistas en profundidad, de allí se extrajeron las expresiones, términos incluidos relevantes, los cuales, al ser interpretados, resaltan las subcategorías o relaciones semánticas para llegar a los dominios o las denominadas categorías. Sobre la base de las expresiones de los estudiantes implicados en las cuatro (04) líneas de investigación de la UNESR, quienes compartieron espacios de investigación, en pro de la construcción de competencias investigativas. Sus expresiones, opiniones, actividades, sentimientos, las relaciones entre el grupo, se transcribieron luego, fueron interpretadas sus realidades, las cuales se ubicaron en categorías.

En cuanto, a codificar, se traduce en asignarle a cada unidad temática un código adecuado a la categoría que estamos trabajando, para dejar constancia que se realizó la categorización. De manera, que en este estudio se hicieron todas estas tareas de asociación a códigos y categorías, resultantes de todas las expresiones, manifestaciones, actitudes.

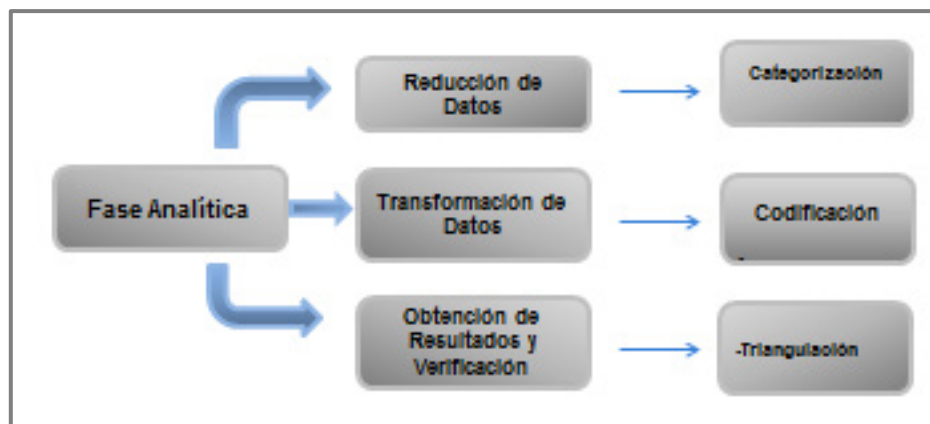
Por último, referente al análisis triangular, visto por Denzin y Lincoln (1994b), citado por Pérez (2003): como “el proceso que permite la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (pág. 81). Por tanto,

para este estudio se considerarán una serie de acciones que permitirán chequear la información obtenida utilizando diferentes fuentes de información, con el propósito de contrastar y comparar la diversidad de testimonios.

Se hizo este proceso, una vez que se logró las categorías emergentes en las expresiones captadas en la técnica utilizada, a fin de llegar a la construcción de un todo, así obtener la visión global de los hallazgos. Según el autor citado; existen tres tipos de triangulación en virtud del objeto de estudio: la triangulación metodológica, la temporal o de momentos y la de informantes y sujetos, tomando en cuenta las diversas opiniones, expresiones, juicios de los sujetos implicados en dicho estudio. Luego, se confrontaron los diversos o coincidentes puntos de vistas.

Asimismo, la información recogida permitió establecer una analogía productiva, ingeniosa y creativa. Es decir, se confrontó la información suministrada por éstos, con la postura de autores, sobre el tema y la visión de la investigadora. Esto llevó, a los procesos de validez y fiabilidad de los resultados, dependen en gran medida de la importancia de argumentos desarrollados. En la figura 3, se muestran las etapas que conforman la fase analítica.

**Figura 3.** Etapas de Fase Analítica.



**Fuente:** La Autora (2018).

Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996i), señalan que la validez de una investigación: “puede ser definida por el grado o nivel que los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (pág. 322); la fiabilidad, según los mismo autores Rodríguez, Gil y García (1996j): “es un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados de la investigación” (pág. 325).

### 3.1.1.4 Fase Informativa

Esta fase, e característica del reflejo de culminar, presentar y difundir los resultados. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996k): manifiesta que “el informe cualitativo debe ser argumento convincente, presentando los datos sistemáticamente, que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas” (pág. 76). Es necesario recalcar, que a partir del texto elaborado por el investigador, donde integra notas de campo con respectivos documentos, se elaborará el informe de la indagación recreado por la interpretación del investigador sacando a la luz lo aprendido.

A continuación, se muestra la figura 4, correspondiente a la fase informativa.

**Figura 4.** Fase Informativa.



**Fuente:** La Autora (2018).

#### 4. Análisis e interpretación de los resultados

Para efectos de la validez y confiabilidad en la investigación, la autora procede a triangular las categorías halladas: Competencia del Saber Conocer, Competencia del Saber Ser y Competencia del Saber Hacer, tomando en consideración lo expuesto por Rodríguez, Gil y García (1996I), donde presenta tres (3) tipos de Triangulación:

La Triangulación Metodológica, que se produce en dos (2) direcciones; por un lado, se han conjugado datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, dando lugar a los diseños mixtos y por otro lado, los métodos interpretativos, para estudiar el mismo fenómeno. El otro tipo de triangulación es, la temporal o de momento; que implica hacer uso combinado de métodos longitudinales y transversales, de forma que los primeros implican recoger datos procedentes del mismo grupo en distintos momentos de la secuencia temporal. El tercer tipo de Triangulación es de Informantes y Sujetos; corresponde a Conocer y Contrastar los múltiples puntos de vista que conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas (pág. 311).

Sobre la base de la Triangulación de Informantes y Sujeto, la autora del estudio selecciona este tipo de Triangulación, debido a que buscó indagar en los Integrantes de cuatro diferentes líneas de investigación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), a fin de Interpretar las Competencias Investigativas adquiridas en las respectivas líneas.

Una vez concluida la triangulación de datos, los resultados de la información obtenida a través de la técnica Entrevista en Profundidad, realizada con cuatro (4) informantes claves de las cuatro Líneas de Investigación: Fortalecimiento de la Educación Inicial (LinFEI); Investigadores de Lengua y Literatura (ILLA); Gerencia y Tecnología (LinGERTEC); y Educación y Pobreza (CEDIEPO); se determina que existen o favorecen a los estudiantes que ingresan y egresan de las líneas, las tres dimensiones de una

competencia; el saber conocer, basados en conocimientos factuales y declarativos. El saber hacer, fundamentalmente en habilidad, destreza y procedimientos y el saber ser, el cual está enmarcado en las actitudes y valores.

## 5. Consideraciones Finales

La metodología fenomenológica, se eligió porque para mí representa una experiencia invaluable, adentrar en las vivencias de los sujetos actores de la indagación representa un conocimiento de saberes y experiencias que no tienen comparación. De hecho, en mi acto de investigación viví experiencias agradables, enriquecedoras que marcan mi andar académico. Por esto, en base a cada categoría resultante del estudio planteo las consideraciones:

En cuanto a la Categoría del Saber Conocer: Adquirir competencias investigativas en cualquier contexto, requiere de un proceso de construcción científicos, en el cual, los estudiantes universitarios, desarrollan habilidades cognitivas que permiten; diseñar, plantear y ejecutar los proyectos de investigación. En tal sentido, las Líneas de Investigación son las garantes de dichas fases de Investigación.

Asimismo, con la Categoría del **Saber Ser**: construir competencias investigativas, involucra variedad de aspectos caracterizados en ese saber ser como persona, con afectividad lo cual es significativo para investigar venciendo todos los obstáculos que se presenten. Aunando a ella, está la ayuda y colaboración de un grupo de otros que actúan como mediadores oportunos, haciendo un ambiente interactivo desde el ser afectivo.

Por último, la categoría del **Saber Hacer**: fortalecer las Competencias Investigativas requiere de un trabajo cooperativo con una cultura del esfuerzo para formar en el hacer al futuro investigador. Las actividades cónsonas a llegar a una función productiva, se establece en el consenso en la Línea de Investigación.

## 6. Referencias

- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). **Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas.** *Multiciencias*, 12(2), 199-205, e-ISSN: 1317-2255. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- Bolio, A. (2012a,b). **Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX.** *Reencuentro*, (65), 20-29, e-ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994a,b). **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** First edition, ISBN: 0-7619-2757-3. Thousand Oaks, EE. UU.: SAGE Publishing.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988a,b). **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.** ISBN: 978-84-7112-320-6. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1984). **El discurso filosófico de la Modernidad.** ISBN: 3-518-57722-0. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Husserl, E. (1990). **Artículo de la Enciclopedia Británica.** Cuarta y última versión, Publicada originalmente en alemán en 1925. México: UNAM.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa.** ISBN: 968-24-7011-0. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Morse, J. (2003). **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.** Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Morín, E. (2000). **Introducción al pensamiento complejo.** ISBN: 978-84-7432-518-8. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Pérez, G. (2000). **Investigación Cualitativa I: Retos e Interrogantes: Métodos.** 6º Edición, ISBN: 9788471336286. Madrid, España: Editorial La Muralla, 234 págs.
- Pérez, M. (2003). **Pedagogía Social. Educación Social. Construcción**

**científica e intervención práctica.** ISBN: 84-277-1440-8. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Pérez, W., & Quintero, E. (2016). **Competencias Docentes para la Construcción del Conocimiento de los Estudiantes de Educación Primaria.** *Revista Cientific*, 1(1), 190-211, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.11.190-211>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l). **Metodología de la Investigación Cualitativa.** ISBN 10: 8487767567; ISBN 13: 9788487767562. Granada, España: Ediciones Aljibe, 380 págs.

Sandín, M. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones.** ISBN: 84-481-3779-5. Barcelona, España: McGraw-Hill Interamericana de España, S.L.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** ISBN 10: 8475098169; ISBN 13: 9788475098166. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica Ediciones, S.A.

Tobón, S. (2006). **Aspectos básicos de la formación basada en Competencias.** Talca, México: Proyecto Mesesup. Recuperado de: [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)

## Yolanda del Carmen Díaz de Salas

e-mail: [ydiazdesalas@yahoo.es](mailto:ydiazdesalas@yahoo.es)



Nacida en la ciudad de Valera, estado Trujillo, Venezuela, el 21 de noviembre del 1956. Profesional universitaria en el área de Gerencia de Recursos Humanos; Doctora en Ciencia de la Educación, egresada de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB); He participado como Docente Contratada en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), Betijoque, estado Trujillo; Desempeño el cargo de docente de aula, en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Municipio Valera, estado Trujillo. Además, poseo conocimientos avanzados en cuanto al manejo de Windows XP; Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint); Lulo Software; AutoCAD Avanzado 2D e Internet.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista *Scientific*

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

# Ensayos



## El Hecho Educativo desde la Participación de la Familia: Un Asunto Transdisciplinario

**Autora:** Carmen Idalina Vielma Rondón  
Universidad Fermín Toro, UFT  
[idalinavielmar@gmail.com](mailto:idalinavielmar@gmail.com)  
Mérida, Venezuela  
<https://orcid.org/0000-0002-5590-5937>

### Resumen

Educación en tiempos de posmodernidad se convierte en un verdadero desafío, especialmente para las familias, quienes ante situaciones complejas que rodean la dinámica socioeconómica actual, luchan por satisfacer necesidades básicas del estudiante como la alimentación, calzado, vestimenta, útiles, intentando en paralelo alcanzar un estilo de vida apropiado, tal vez más cercano a lo material, pero alejado de lo humano y lo espiritual. Desde esta perspectiva, la actual situación demanda asumir el hecho educativo en correspondencia a las exigencias de un mundo dinámico, controvertido, bajo una visión transdisciplinaria. En el siguiente ensayo se intenta reconsiderar desde lo onto-epistémico, la importancia de la familia en el hecho educativo, así como de la acción comunicativa en el constructo social, lo fenomenológico en una sociedad compleja, interpretando el acontecer diario en las escuelas, escenario en el que los sujetos pretenden luchar contra la cultura del “tener más”, olvidando lo más valioso, la formación y consolidación del ser humano en su vinculación social entre la familia y la escuela (hijo-estudiante). En otras palabras, se intenta develar a partir de la transdisciplinaria una reflexión en torno la participación de la familia en el hecho educativo.

**Palabras clave:** educación; estilo de vida; familia; estudiante.

#### Cómo citar este ensayo:

Vielma, C. (2020). **El Hecho Educativo desde la Participación de la Familia: Un Asunto Transdisciplinario**. *Revista Científica*, 5(15), 289-304, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.14.289-304>

**Fecha de Recepción:**  
23-09-2019

**Fecha de Aceptación:**  
04-12-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## The Educational Fact from Family Involvement: A Transdisciplinary Matter

### Abstract

Educating in postmodern times becomes a real challenge, especially for families, who in the face of complex situations surrounding current socio-economic dynamics, strive to meet basic student needs such as food, footwear, clothing, supplies, trying in parallel to reach an appropriate lifestyle, perhaps closer to the material, but away from the human and the spiritual. From this perspective, the current situation demands assuming the educational fact in correspondence with the demands of a dynamic, controversial world, under a transdisciplinary vision. The following essay tries to reconsider from the ontological, the importance of the family in the educational fact, as well as of the communicative action in the social construct, the phenomenological in a complex society, interpreting the daily occurrence in the schools, scenario in which the subjects try to fight against the culture of "having more", forgetting the most valuable, the formation and consolidation of the human being in his social bond between the family and the school (son-student). In other words, an attempt is made to reveal a reflection on the participation of the family in the educational event based on trans-disciplinarity.

**Keywords:** education; life style; family; student.

#### How to cite this essay:

Vielma, C. (2020). **The Educational Fact from Family Involvement: A Transdisciplinary Matter.** *Revista Científica*, 5(15), 289-304, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.14.289-304>

**Date Received:**  
23-09-2019

**Date Acceptance:**  
04-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

En tiempos de crisis, la praxis educativa se vislumbra como un istmo que parte del núcleo familiar y se extiende hasta la escuela y comunidad. Por ello, hablar del hecho educativo, resulta interesante si la idea es explicar, describir y aclarar la esencia de esta frase, en este caso, se trata de un constructo complejizado a la luz del contexto socioeducativo actual; pues hasta ahora no se ha encontrado una definición o premisa concertada sobre ¿qué es? o ¿de qué se trata? Por ahora, etimológicamente, hecho se deriva del latín *Factus* (describir lo que ocurre), para algunos significa obra o tareas. Al reflexionar sobre este tema, se podría inferir al respecto como aquellas acciones o situaciones con características relevantes ante los ojos de una o un grupo de personas.

Contextualizando, el hecho educativo se convierte en un espacio para el diálogo, la creación, la innovación, el intercambio de ideas entre los diversos actores que hacen vida en el centro escolar, con el fin de solventar situaciones, construir saberes y transformar realidades. En tanto, cada acción es preconcebida por el educador para dar cabida a la construcción de nuevos conocimientos y al desarrollo de las diversas habilidades cognitivas, afectivas, sociales, entre otras.

Por ello, resulta necesario hacer un alto, cuando desde el propio centro educativo se pretende hacer investigación, pues la misma no debe separarse del hecho educativo, pues en este se generan constantes situaciones, o hechos que permiten ser estudiados. En opinión de Salas y Sayago (2018): la investigación se convierte en un elemento para la solución de los problemas, sobre todo en los contextos humanos ya que la categoría social o sociológica, unida a la educativa cobra más fuerza en la actualidad, siendo las instituciones educativas corresponsables para el ejercicio de la transdisciplinariedad cuando se trate de abordar situaciones de origen social (pág. 97).

Ahora bien, disertando desde lo ontológico, el hecho educativo pasa a

ser el núcleo a partir del cual se desarrolla o fortalece las facultades y habilidades del hombre. Tales habilidades se desarrollan en la medida en que cada individuo tiene la oportunidad de socializar con sus pares u otros, bien desde la escuela o fuera de ella, lo cual contribuirá en el mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad. Visto así, no se trata de un juego de palabras, sino de una premisa cuyo sentido lógico permita describir, lo que acontece dentro del entorno escolar.

El hecho educativo también está asociado, no solo a la forma de adquirir y compartir conocimientos, o a la forma de enseñar y de aprender, sino también al modelo propuesto por el estado para ejecutar la política educativa. Siendo así, el docente como parte del núcleo generador de conocimientos y transformador de sociedades, se reviste y regenera dentro del mismo proceso, por ser este quien desde un enfoque holista y transdisciplinario, asume la tarea de formar y educar de manera integral al estudiante en tiempo de crisis, reconsiderando su propia dimensión axiológica, la cual se traslada a la comunidad y a la familia, en tanto, es ésta última quien en los últimos años ha dejado de lado su papel de ente formador cediéndolo casi de manera absoluta.

Obligado por estas circunstancias, la escuela ha venido asumiendo de manera paulatina roles de exclusiva responsabilidad de los padres. Siendo, el Estado responsable, pues pretendiendo proteger al niño, niña y adolescente, resta responsabilidades a la familia, como la asistencia, el cuidado, la protección, la alimentación, el abrigo, dedicación y amor.

Entonces, ¿Cuál debería ser papel del docente en estos tiempos de crisis, de austeridad, pobreza, escases y desesperanza?. Cuestionamientos inquietantes, hieren y carcomen el alma, de quienes están involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, al tiempo que surgen respuestas que no logran calar en la mente de las familias y de los ciudadanos adjuntos al entorno escolar. Un entorno rodeado de pesimismo, desmoralización, desdén, sobre cómo salir de ese abismo, de allí, la postura del docente como líder

transformacional, de este entorno al apropiarse de su compromiso y generar un espacio para la disertación y el diálogo.

En tal sentido, el desarrollo argumental de este ensayo se circunscribe en la visión ontoepistémica y en la interpretación documental, producto de la reflexión analítica-crítica de la temática abordada, para lo cual se estructuró de la manera siguiente: 2.1. Escuela y familia: un proceso dialéctico en la disertación de roles; 2.2. El docente en el aula y el alcance de sus competencias; 2.3. La familia como corresponsable en el proceso de formación; 2.4. El accionar transdisciplinario como resultado del apoyo social; y 3. Las reflexiones alcanzadas producto de la disertación y la incorporación de las referencias bibliográficas.

## **2. Escuela y familia: un proceso dialéctico en la disertación de roles**

A partir del encuentro dialéctico, la disertación, y la interacción entre iguales, compañeros, representantes, familia y comunidad se podrá cultivar un cambio en el hecho educativo, desde lo interior, sacando de cada individuo lo humano, lo bueno, lo ético, lo espiritual hasta llevarlo a niveles de colaboración, articulación y participación activa. En tanto, será necesario transformar la percepción, que se tiene de los términos gestión escolar, hecho educativo y participación (ciudadana, familiar, social).

En relación a la gestión escolar, son diversas las opiniones, sin embargo los estudios realizados desde hace más de treinta años por Stenhouse (1987); Elliot (1990); y el World Bank (2008), citados por Navarro (2015): se aproximan a discernir del liderazgo como un rol no exclusivo del director, pues el sentido de pertenencia de los maestros y el involucramiento (participación) de la familia, son elementos favorecedores de la creación de un ambiente escolar adecuado, democrático, participativo y protagónico (pág. 19); en otras palabras, un ambiente favorecedor del desarrollo, en el cual puede crecer y fortalecerse las nuevas generaciones, mediante el desarrollo de habilidades

intelectuales, creativas y transformadoras.

El hecho educativo en opinión de expertos en gestión educativa se vincula con los procesos de la realidad educativa. Realidad que gira sobre interacciones dinámicas y complejas, que dan paso a la creatividad y a la innovación didáctica, de allí la importancia del docente actual como sujeto interesado en investigar, comprometido con el acto de educar, interesado en involucrarse y participar en este proceso, más allá de las paredes del aula, del simple promotor o servidor comunitario.

No obstante, la propia naturaleza de la institución escolar en cuanto al contexto, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los cuales deben responder, son algunas razones tendientes a dividir racionalmente el trabajo de quienes laboran en ellas, dejando la gestión y participación de la comunidad como un acto exclusivo del director.

Recientemente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2012, funge como órgano rector y supervisor de las instituciones educativas, diseñando un plan de trabajo, enmarcado en las orientaciones de la Resolución 058 (Gaceta Oficial N° 40.029), a partir del cual, el hecho educativo se sustentará por así decirlo, en la estricta organización del año escolar institucional, a partir de comisiones integradas por todo el colectivo que hace vida dentro de la misma, es decir, equipo directivo, personal docentes, personal administrativo, personal obrero, familia, organizaciones vecinales, organizaciones deportivas y todas aquellas que hacen vida dentro de la comunidad. De esta manera el personal aprende a valorar realmente la estructura organizativa, la capacidad y talento de sus colegas, así como valorar el trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva, la gestión escolar se integra al hecho educativo, tal como lo establece el artículo 19 de la Ley Orgánica de Educación (2009a): al considerarla como un sistema abierto, flexible, dinámico e integral, pues al incorporar los colectivos internos y externos de la escuela se favorece

el sentido de la corresponsabilidad, permitiendo la ejecución y cumplimiento de los diferentes procesos (pág. 10).

### **2.1. El docente en el aula y el alcance de sus competencias**

En este inciso es importante destacar, que el director o directora, como líder de la gestión escolar, puede bien, lograr una participación racional, equilibrada y discreta, entre los integrantes de la comunidad, familia y escuela, si crea el punto medio entre los intereses y necesidades de los estudiantes y los del propio talento humano que labora en la institución escolar, con una visión holística, integradora y más humana.

Sin embargo, la insuficiente participación de la familia en los asuntos de la escuela queda evidenciada ante el escaso interés demostrado por los padres, madres y representantes en la evolución de sus hijos, lo cual es detectado a través de la irrisoria o nula asistencia de estos a las reuniones y visitas al centro escolar, dejando solo al docente sin el apoyo necesario para complementar la praxis educativa.

En relación a esto último, la Ley Orgánica de Educación como norma, no solo regula, estructura, y establece las directrices del Sistema Educativo en el territorio venezolano. También, promueve y estimula la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación ciudadana y de participación comunitaria. No obstante, tal premisa se convierte en letra muerta, si el docente, se convierte en obstáculo para la concreción de los fines contenidos en la Constitución y leyes de la República.

Bajo este marco, es responsabilidad del docente, liderar, guiar, orientar, formar y educar a sus representantes hasta llevarlo a niveles de mayor conciencia y compromiso en cuanto a su rol como garante, en la formación y educación de sus hijos, facilitando en este sentido la concreción del hecho y gestión educativa. demostrando como la participación comunitaria y la gestión



están vinculadas directamente con el hecho educativo, de lo cual, la segunda extrae los elementos de operatividad, imprimiéndole el carácter dinámico que le es propio.

De allí, que sea necesario realizar abordajes desde una postura ontoepistémica, y socio crítica en el que la comunicación, el nivel cultural y la transversalidad favorezcan la organización, coordinación, control, monitoreo y seguimiento a los procesos generados para la ejecución de proyectos y acciones, racionalizando los recursos humanos, materiales y financieros dada las condiciones económicas actuales, sin que esto implique dejar de lado el interés superior del niño, niña y adolescente.

En ese mismo contexto, el docente debe aprender a mirar más allá del simple ejercicio docente, implicará tomar lo mejor de la transdisciplinariedad para encontrar respuestas a los problemas e inquietudes que se generan dentro de contexto educativo, de esta manera se encamina hacia la construcción de nuevos saberes y conocimientos.

## **2.2. La familia como corresponsable en el proceso de formación**

El proceso de educar y formar no es exclusivo de la escuela, se forma y se educa desde el seno de la familia, es ésta la encargada de la primera formación y como asiento de la sociedad, debe centrar y dedicar su tiempo y energía en enseñar no solo principios, ciudadanía, autonomía, esfuerzo; también debe propiciar momentos para la reflexión y orientar en una determinada creencia o fe religiosa, sí así lo considera necesario. Mientras la escuela es responsable de la enseñanza instruccional o del conocimiento. Pero, los cambios experimentados en los últimos años, han trasladado también la socialización originaria de las familias a la escuela, pues los medios tecnológicos que cada día arropan y sustituyen de manera sin precedente la labor comunicativa e interactiva con los padres.

La escuela y la familia siguen siendo los cimientos para el desarrollo y

crecimiento de una nación, por lo cual no se puede y no se debe dejar de lado dicho papel. De allí el aforo del docente de comunicarse con las familias para promover en ellos compromiso y aprecio por una institución que alberga la esperanza, el conocimiento, los medios y recursos para enseñarles a enfrentar la realidad actual con optimismo, generando en ellos el pensamiento crítico, reflexivo como una herramienta válida para la transformación de su propia realidad.

En tal sentido, vale citar un fragmento del artículo 7 de la Resolución 058 del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), del comité de padres, madres, representantes y responsables el cual establece que:

Es la instancia de participación del colectivo social para ejercer funciones enmarcadas en la formación de principios, creencias, actitudes, hábitos, valores como el respeto, reflexión para concretizar en lo local, regional, y nacional la responsabilidad y corresponsabilidad de las familias, escuela sociedad y estado (pág. 7).

Si bien, el seno del hogar es un espacio insustituible, como insustituible debe ser el amor y los buenos deseos del padre por, y para con sus hijos, es menester replicar todo este conjunto de principios, valores y actitudes positivas en la formación de los escolares.

En esta misma dirección, y haciendo un ligero análisis comparado, vale considerar la opinión de Hernández (2015): al señalar la importancia de la participación de la familia en los asuntos de la escuela y su implicación en el rendimiento académico de sus hijos. Hecho que no puede analizarse de manera superficial, por lo que el autor recoge diversas experiencias de diversos centros ubicados en diferentes comunidades autónomas (pág. 195). Fruto de la investigación obtenida reconoce la necesidad de estudiar la participación de la familia en los centros escolares, así como fomentar programas, estrategias para promover la implicación parental, considerando sus necesidades, intereses y diversidad. De esa manera, se podría situar de

un cuerpo de conocimientos accesible a las acciones que orienten y favorezcan la participación y articulación activa entre la escuela y la familia.

Desde esta perspectiva la implicación parental se convierte también en una pieza clave para el éxito académico del estudiante. Pues en la medida en que se involucre en las actividades diseñadas por el docente (hecho educativo) en esa misma medida se verá reflejado el entusiasmo y el rendimiento del niño. La pregunta de la familia sería en ¿Cuáles actividades debería participar?

La respuesta, tal vez viene dada por las acciones planeadas por la docente de aula o las de la institución, algunas de ellas, serían asistiendo a las representaciones, exposiciones o espectáculos organizados, participando activamente en las actividades desarrolladas fuera del aula como caminatas, paseos, manteniendo comunicación constante con la o el docente, formando parte del comité de padres y representantes, entre otras.

De igual modo, Razeto (2016): señala que “entre familias y establecimientos educativos debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (*partnership*) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo” (págs. 192-193); situación evidenciada en los estudios contrastados y plasmados por la misma autora, pues en la dinámica social-económica y cultural del continente se asemeja tal necesidad de involucrar a las familias aventajadas o no, en la educación, y formación de sus hijos, lo cual implica un cambio de paradigma. Pues si bien el Estado venezolano, valora la participación de las familias en la educación, las iniciativas desplegadas hasta el momento han sido insuficientes.

Otros factores determinantes e influyentes en los logros académicos de los niños y niñas son el nivel educativo y cultural de los padres o representantes, el nivel organizacional o cooperativo intrafamiliar, pues a partir de este se fijan límites, técnicas, hábitos y horas de estudio, además del tiempo dedicado a las conversaciones e intercambios sobre los contenidos

desarrollados en clases y las dificultades que podrían implicar la realización de alguna tarea en particular. Si la familia se involucra, se prevé la aparición del estrés escolar, mejorando entonces el desempeño académico.

### **2.3. El accionar transdisciplinario como resultado del apoyo social**

La transdisciplina es considerada como forma de organización de los conocimientos, entre las disciplinas y más allá de ellas. También, representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Esta tesis se concibe como una visión del mundo que de acuerdo a Díaz (2009): “busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de nuestra reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento global” (párr. 6). De allí, la importancia del diálogo, la interacción de saberes y la complejidad inherentes a la actitud transdisciplinaria.

En tal sentido, el apoyo único y manifiesto de las madres, padres y representantes tal como se mencionó anteriormente, influirá en el desempeño del estudiante, generando una visión positiva de los docentes y de la institución y un deseo por ser mejor persona, proyectándose a futuro como un individuo más humano, colaborador, solidario, íntegro, preocupado por el bienestar individual y colectivo. Visto de esta manera la familia y escuela son espacios para aprender, educar, intercambiar experiencias y fomentar valores entre y con otros, valores que serán apreciados con el tiempo en los diversos espacios en los que conviva el individuo, según el efecto aportado por cada uno de estos actores.

Si bien han transcurrido más de dos décadas, sigue siendo trascendental insistir en estos momentos en el desarrollo de hábitos de trabajo y estudio, para fortalecer la capacidad de comunicación y participación, además de hacerles comprender que la escuela es un espacio para el desarrollo del crecimiento intelectual, la inventiva, la reflexión, la cooperación

y el respeto al ciudadano.

A su vez los estudiantes podrán y estarán en capacidad de reconocer la importancia de la educación, de comunicarse eficazmente, respetar, valorar y comprender la existencia de una gran diversidad biológica y cultural, entender la problemática ambiental, tomar decisiones acertadas, aportar al proceso de transformación y desarrollo de la colectividad en su conjunto y responsabilizarse por cada una de sus acciones.

Todos estos aspectos deben ser seguidos de cerca por la escuela, la familia y la comunidad, tal como lo establece el artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (2009b):

Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación. Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes (pág. 09).

Todo lo descrito anteriormente, obliga a la disertación en cuanto a qué tanto se ha hecho para lograr en las familias un sentido estrictamente ético y responsable del rol de padres comprometidos con sus hijos, para alcanzar el desempeño académico deseado, por un lado, y por otro lograr una participación espontánea en función de mejorar el espacio al que diariamente asisten sus representados.

La escasa participación de las familias en los asuntos del contexto escolar, no es un problema exclusivo de Venezuela, la misma situación se genera en países latinoamericanos y europeos. El detalle estriba bajo cual enfoque o paradigma se estudia o analiza, considerando las diferencias ente estas realidades, pero cuyo común denominador es la búsqueda idealizada del ser humano. Por ello, algunos expertos de países como: Argentina, Bolivia,

Colombia, Cuba, México, Venezuela, expresan como la influencia de la administración escolar, determina la reciprocidad entre la acción escolar, la familia y la comunidad en apoyar la práctica pedagógica de manera continua, permitiendo desde la praxis y lo gnoseológico, edificar y modelar un nuevo individuo.

### **3. Reflexión final**

El contexto educativo venezolano está transitando una nueva realidad histórica, por ello la Familia, se convierten en la base que ha de complementarse con él liderazgo del director de la escuela para darle un significado distinto a la gestión escolar. Pues a partir de la organización escolar, y la fusión entre sus principales actores (comunidad educativa), se consolidará la participación.

Ciertamente, no es un trabajo sencillo, si se toma en cuenta que, en la mayoría de los casos, el desconocimiento y el escaso compromiso ético vinculado con el quehacer de la escuela por parte de sus principales líderes, afecta las relaciones interpersonales con el resto de las personas que hacen vida dentro de la institución.

A esto se agrega también la desmotivación, y la presencia de educadores carentes del perfil, haciendo de la articulación escuela, familia y comunidad un elemento complejo, generando en el responsable de la institución escolar un desgaste continuo en esfuerzo, tiempo y recursos, obstaculizando en los estudiantes, el principio de igualdad y no discriminación, el libre desarrollo de su personalidad y el de su integridad personal ante la escasa participación de las familias en el hecho educativo.

Partiendo de esta disertación, se sugieren acciones estratégicas de entrada, para favorecer la colaboración de la familia en el hecho educativo desde la transdisciplinariedad, a través de: a). Un lenguaje abierto, dinámico, sencillo, empático y respetuoso entre los miembros de la comunidad

educativa; b). Empleo de la razón mediante principios éticos de convivencia; y c). Desarrollo de la capacidad de persuasión por parte del docente, garantizando de esta manera los fines de la educación.

Como cierre de esta reflexión tomo al maestro Freire (2005), quien en una de sus disertaciones expresó: “enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista (pág. 9). Interpretando la idea, el arte de enseñar se complementa con el educar al tiempo que éste se da en cualquier espacio, tiempo o lugar.

#### 4. Referencias

Díaz, G. (2009). **Edgar Morín y los principios de la Transdisciplinariedad.**

Conversatorio en la Comunidad Andina. Lima, Perú: CITIO - Ciudad Transdisciplinar. Recuperado de:

<http://blog-citio.blogspot.com/2009/09/edgar-morin-y-los-principios-de-la.html>

Freire, P (2005). **Cartas a quien pretende enseñar.** Décima Edición, ISBN: 968-23 -1944-77. Coyoacán, México Siglo XXI Editores.

Hernández, M. (2015). **Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas.** *Estudios sobre Educación*, 33, ISSN: 1578-7001; e-ISSN: 2386-6292, 195-197. Recuperado de:

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/11608>

Ley Orgánica de Educación (2009a,b). **Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto.** República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional. Recuperado de:

<https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). **Resolución mediante la cual se establece la normativa y procedimiento para el**

**funcionamiento del Consejo Educativo.** Gaceta Oficial N° 40.029 del 16 de octubre. DM/N° 058. Caracas, Venezuela: Despacho de la Ministra. Recuperado de:

[http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Resolucin%20058.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Resolucin%20058.pdf)

Navarro, L. (2015). **Entre esferas públicas y ciudadanía: Las teorías de Arendt, Habermas, y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social.** Colección Atlántica de Comunicación, ISBN: 9788490642450. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de: <https://www.marcialpons.es/libros/entre-esferas-publicas-y-ciudadania/9788490642450/>

Razeto, A. (2016). **El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas.** *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216, ISSN: 1688-5287 e-ISSN: 1688-7468. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>

Salas, J., & Sayago, Y. (2018). **El Docente como Promotor Social y Comunitario en el Marco del Desarrollo Sustentable.** *Revista Scientific*, 3(10), 95-114, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.5.95-114>



**Carmen Idalina Vielma Rondón**  
e-mail: [idalinavielmar@gmail.com](mailto:idalinavielmar@gmail.com)



Nacida en Mérida, Venezuela, el 11 de diciembre de 1967. Originalmente obtengo el título de TSU en Agrotécnica en el Instituto Universitario Tecnológico de Ejido, Mérida, actualmente Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez, (UPTM); Posteriormente, inicié mi proceso de formación, adquiriendo los títulos de TSU y Profesora en Educación Integral; Magíster en Educación Mención Estrategias de Aprendizaje, con Tesis de grado Mención Publicación; y Especialista en Derecho Educativo; con 23 años de servicio; me he desempeñado como docente de aula; docente investigadora; Coordinadora pedagógica; Directora(e); Docente con Función Supervisora; Coordinadora Regional de Escuelas Bolivarianas, Mérida; Facilitadora en Talleres y cursos de formación pedagógica; asesora y tutora metodológica.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Transcomplejidad en la Educación Primaria: Investigación Transcompleja

**Autor:** César Enrique López Arrillaga

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

[prof.cesarlopez@gmail.com](mailto:prof.cesarlopez@gmail.com)

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2926-8508>

### Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas de educación primaria se orienta desde la complejidad de las realidades actuales, en el marco de la transdisciplinariedad de los factores que fluyen en las interacciones de los actores educativos, el objetivo del presente ensayo, es realizar un abordaje teórico de la Transcomplejidad en la Educación Primaria, basado con los aportes de Sánchez (1995), y otros referentes teóricos como Villegas (2010), en función de establecer el análisis y vinculación desde el entorno de las escuelas que desarrollan procesos de formación en el nivel primaria, desde la Transcomplejidad orientada en la educación transcompleja, partiendo de las premisas que los estudiantes son diversos, únicos e irrepetibles en su personalidad, intereses y necesidades de formación bajo la mirada de la integralidad del hecho educativo en el contexto de la educación primaria.

**Palabras clave:** educación; escuela primaria; docente de escuela primaria; investigación.

#### Cómo citar este ensayo:

López, C. (2020). **Transcomplejidad en la Educación Primaria: Investigación Transcompleja.** *Revista Cientific*, 5(15), 305-319, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.15.305-319>

**Fecha de Recepción:**  
19-08-2019

**Fecha de Aceptación:**  
30-11-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Transcomplexity in Primary Education: Transcomplex Research

### Abstract

The teaching and learning process in educational institutions of primary education is oriented from the complexity of current realities, within the framework of transdisciplinarity of the factors that flow in the interactions of educational actors, the objective of this essay is to perform a theoretical approach to Trans-Complexity in Primary Education, based on the contributions of Sánchez (1995), and other theoretical references such as Villegas (2010), based on establishing the analysis and linkage from the environment of schools that develop training processes at the primary level, from Trans-Complexity oriented to trans-complex education, based on the assumptions that students are diverse, unique and unrepeatable in their personality, interests and training needs under the gaze of the integrality of the educational fact in the context of primary education.

**Keywords:** education; primary school; primary school teacher; research.

#### How to cite this essay:

López, C. (2020). **Transcomplexity in Primary Education: Transcomplex Research.** *Revista Científica*, 5(15), 305-319, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.15.305-319>

**Date Received:**  
19-08-2019

**Date Acceptance:**  
30-11-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

En la actualidad la educación del Siglo XXI, se desarrolla desde el enfoque de múltiples, diversas y complejas realidades que convergen en la era de la globalización y postmodernidad de la humanidad, en cuanto hace referencia a fenómenos sociales y educativos en la nueva estructura de sociedad que emerge de las interacciones humanas a través de las nuevas tecnologías de la comunicación e información conjugadas con una educación actual que no responde a los procesos de aprendizajes y necesidades del estudiante de hoy.

Al respecto, se hace necesario comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de educación primaria como transcomplejo, desde la praxis docente orientada a la investigación transcompleja en función de generar la construcción del conocimiento desde una cosmovisión integradora, holística, compleja, transdisciplinaria desde las realidades diversas, complejas, fluctuantes y dinámicas del estudiante relacionado con una educación transcompleja desde el paradigma de la complejidad.

En este orden, la transcomplejidad se presenta orientada por enfoques postmodernos que se relaciona con los procesos, procedimientos, actos y realidades en las organizaciones desde una perspectiva de transcomplejidad, de allí que el presente ensayo se basará en los referentes teóricos integrando los postulados del paradigma de la complejidad, además el análisis de los principios de la investigación transcompleja, la transcomplejidad en la educación primaria como proceso de valorar e interpretar la diversidad de los actores del hecho educativo desde su particularidades y personalidades únicas y propias que interactúan en la escuela.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, con el objetivo de vislumbrar teóricamente la transcomplejidad en el contexto de las escuelas de educación primaria en el marco de una educación del Siglo XXI, planteado como la interpretación y valoración educativa como un todo alineado con el

todo de los procesos que la integran para la formación de seres humanos con valores éticos y morales, tal como lo señala Morín (2003): “la parte está en el todo y el todo está en la parte” (pág. 68).

Es decir, relacionado con las realidades múltiples que se desarrollan de manera cotidiana en las escuelas de educación primaria, que, en la mayoría de los hechos, situaciones, eventos o fenómenos educativos son pocos comprendidos por los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la construcción de saberes y conocimientos, surgiendo las barreras para una educación que de respuestas a las exigencias de la sociedad actual desde su complejidad.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. La Transcomplejidad en la Educación Primaria**

Al referirnos a la transcomplejidad en el contexto de la educación primaria, se hace necesario partir de la percepción de considerar el entorno escolar como espacio para la promoción, reconocimiento y valoración de las corrientes de pensamientos diversos para la reflexión sobre las realidades complejas de cada actor educativo, que se relacionan con la existencia de seres humanos en interrelaciones mutuas en una construcción continua e infinita de saberes, vivencias, y conocimientos para la transformación de su ambiente que lo rodea.

En ese mismo contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vincula estrechamente con la transcomplejidad en tal sentido, durante el desarrollo de las acciones, estrategias, actividades del hecho educativo, se evidencia en los actores participantes actitudes y realidades complejas reúnen un conjunto de percepciones cognitivas e interés de formación que permite la construcción colectiva desde la individualidad del conocimiento orientada a los intereses comunes de los participantes del proceso educativo desde la integración multidimensional y universal. Las afirmaciones anteriores sugieren

que, desde las premisas de coordinar, guiar el proceso educativa orientadas a la acción y praxis del docente en el contexto de la educación primaria partiendo de su conocimiento individual relacionado con sus habilidades y destrezas en la actitud de como relacionarse con el mundo, enseñar, comunicar y analizar en base a la realidad compleja de los estudiantes en una formación transdisciplinaria que convergen las diversas áreas del conocimiento enmarcada en los valores para el forjamiento de ciudadanos holísticos y críticos que la sociedad desde su complejidad requiere para las transformación que exige el Siglo XXI, se relaciona con lo planteado por Woods (1998), en:

El manejo y el control del propio conocimiento y de la propia manera de conocer pueden contribuir a mejorar las maneras de cómo afrontar el mundo, tales como: anticipar, reflexionar, enseñar, comunicar, discriminar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar los propios puntos de vistas con los otros, desarrollar el poder de discernimiento, etc. (pág. 87).

Dentro de este marco, la educación primaria se considera el nivel de formación en la etapa de desarrollo humano más importante del estudiante, desde la cosmovisión holística y continua en concordancia con la realidades complejas que surgen en la cotidianidad, de manera transversal, espontanea, natural y simultánea, es decir, se percibe un ambiente que se desarrolla en el devenir de la integralidad, espiritualidad, unicidad, diversidad desde la mirada de la transcomplejidad del ser y su entorno en las forma de comprender el mundo.

En ese mismo contexto, el docente en el contexto escolar del nivel de primaria se orienta en su práctica educativa del aula, desde la acción dialógica con los estudiantes, siendo así, un hecho educativo para el dialogo en función de construir el conocimiento colectivo basado en el intercambio de reflexiones para superar las barreras y la educación tradicional desde la constatación de ideas en la simplicidad a lo complejo para la formación relacionada con la complejidad a los ciudadanos con la finalidad de generar las transformaciones

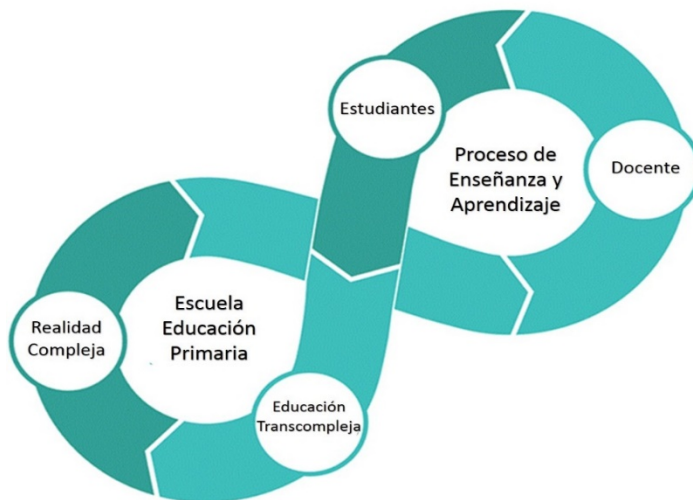
de la sociedad del Siglo XXI, tal como lo expresa, Sánchez (1995):

La aplicación del trabajo en el aula en función del análisis del discurso para construir conocimiento, llama a la reflexión para dejar de lado estereotipos educativos cerrados basados en evaluaciones por exámenes con contenidos rígidos, por procesos de confrontación de ideas, de diálogos significativos, vinculando conocimientos en todos los niveles, es decir desde el más simple al más complejo, pasando por capacidades comunicativas que lleven a su defensa situaciones de interacción social (pág. 165).

Al mismo tiempo, la capacidad de los actores educativos está vinculada con la habilidad, destreza y uso de la creatividad desde la inteligencia de trascender los criterios, currículo, pensum, planes, programas, paradigmas de la educación tradicional mecanicista, para impulsar una transformación del sistema educativo desde la comprensión de la complejidad de los procesos, por lo cual, amerita la puesta en práctica de acciones, estrategias y métodos de transcomplejidad, para consolidar una formación ser social desde su realidad compleja.

De este modo, emerge el proceso de enseñanza y aprendizaje transcomplejo, que se desarrolla con la interrelación de los estudiantes y docentes desde las realidades complejas existentes en el marco de la escuela de educación primaria, para consolidar una educación transcompleja que propicie la integración, interrelación y confrontación de ideas, saberes y vivencias en el hecho educativo transcomplejo, en el cual cada persona es protagonista de su formación de acuerdo a su ritmo individual, igualmente, el docente es guía de los aprendizajes y garantiza el contrastar y discusión de los planteamientos en el aula, como se ilustra en la figura 1.

**Figura 1.** Proceso de Enseñanza y Aprendizaje Transcomplejo.



**Fuente:** El Autor (2019).

El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje: se orienta en función de los pasos, actividades, estrategias, procedimientos, planes, programas, indicadores, objetivos, proyectos pedagógicos de aula (PPA), proyectos educativos integrales comunitarios (PEIC), orientaciones pedagógicas del Ministerio del poder popular para la Educación (MPPE) en conjunto con la comunidad educativa: Consejos Educativos, Consejos Comunales, Comunas y demás organizaciones del poder popular ubicadas en el contexto adyacente de la escuela, planteado desde una integralidad de todos los actores que confluyen en la corresponsabilidad de la formación de los estudiantes bajo la premisa de la holística y la complejidad de sus intereses, necesidades, habilidades y destrezas con el propósito de genera el ser social capaz de hacer las transformación que exige la sociedad actual. En relación con lo señalado por Pérez (2004): “la complejidad hace de la enseñanza un proceso constante inclusividad, basado en la investigación desde la interdisciplinariedad” (pág. 196).



Dentro de este marco, los Estudiantes representan el propósito esencial del proceso educativo, es el centro en que convergen y se transversaliza todas las acciones y actuaciones educativas desarrolladas con las estrategias de aprendizajes que propicien la satisfacción de las necesidades, intereses desde la complejidad de la realidad social, en el marco de una práctica educativa transcompleja de múltiples y transdisciplinarias actitudes humanas, en la formación del estudiante como ciudadano bajo la mirada de la transcomplejidad orientada al humanismo, lo espiritual, consciente de un mundo planetario en sociedad del Siglo XXI.

En este mismo aspecto, los Docentes ejercer la tarea de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, conscientes de la transcomplejidad educativa, relacionados con la aplicación de estrategias, acciones, proyectos y promover el aprendizaje desde la comprensión de los interés y necesidades del estudiante en su contexto transcomplejo. Es decir, una práctica educativa desde la complejidad de la realidad en el contexto de educación primaria, mediante la integración y la transversalización de todos los actores educativos en la formación compleja de los estudiantes como seres para la humanidad planetaria. Asimismo, en la formación del docente se fundamenta en la complejidad trascendiendo la formación tradicional.

Al respecto, la Educación Transcompleja se relaciona a promover acciones transdisciplinarias en los procesos educativos que se orienten en la integralidad, unicidad, holos, espiritualidad, necesidades, intereses de cada estudiante, valorando su etapa de desarrollo humanos en correlación con su nivel de estudio, mediante un desarrollo continuo en permanente adquisición mediante el dialogo surja la construcción del conocimiento en colectivo, forjando así, el ciudadano deseado por la sociedad actual, que responda a las exigencias de una comunidad planetaria, ecológica y espiritual resaltando los valores más preciados para resguarda la sobrevivencia de la humanidad en las próximas generaciones y el planeta como comunidad global.

Este orden de ideas, la Escuela de Educación Primaria representa por excelencia el espacio ideal para las interrelaciones humanas desde la transcomplejidad de las realidades individuales que convergen en la cotidianidad educativa, de allí que, se hace necesario la interpretación conceptual la concepción de la escuela como entorno formativo transcomplejo de la interpelación, confrontación en un contraste de ideas, pensamientos, saberes, vivencias conocimiento a través del dialogo como eje transversal de la formación transdisciplinaria del ser en las escuelas de educación primaria.

Por lo tanto, la Realidad Compleja hace referencia a las características, costumbres, tradiciones, elementos históricos, relaciones interpersonales de un contexto determinado, partiendo de la diversidad de preceptos y visiones individuales que enriquecen desde la composición compleja de la realidad, es decir, en el contexto de la escuela primaria emerge una realidad compleja en el marco de la transversalidad de relaciones cotidianas, surgiendo fenómenos educativos en los actores que fluyen en las instituciones educativas. Tal como lo expresa, Morín (2001a): las “cualidades individuales más ricas emergen en el seno del sistema social” (pág. 131).

Lo anteriormente expuesto, devela un proceso de enseñanza y aprendizaje desde la transcomplejidad vinculado de la percepción del dialogo como medio de contrastar, reflexionar en el marco de la construcción colectiva del conocimiento, mediante la guía del docente el proceso de formación compleja del estudiantes, incluyendo la escuela como espacio de materialización de la realidad compleja que enriquece desde la vivencias cotidianas la educación en proceso de transición, bajo la mirada del proceso educativo transcomplejo. Cabe desatacar lo planteado por Briz (2003), al señalar que: “el reconocimiento de la necesidad imperativa de asumir la complejidad existente en la realidad es intrínsecamente compleja” (pág. 276).

## 2.2. Investigación Educativa Transcompleja

Es importante plantearse que a través de la investigación surge conocimientos en el contexto de la educación, planteado desde la perspectiva del proceso educativo desde las premisas de lo humanista, aprendizajes significativos y lo considera como seres pertenecientes a una sociedad compleja que se confronta en una realidad transcompleja como la indagación y contratación del aprendizaje complejo de los actores educativos en el contexto de educación primaria. Para Schavino y Villegas (2010), la conceptualizan como:

Un proceso bio-afectivo cognitivo, pero también socio-cultural-institucional-político de producción de conocimientos, como un producto complejo que se genera de la interacción del hombre con la realidad de la cual forma parte. Este enfoque supera las disyunciones sujeto-objeto, y abre camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad compleja (pág. 4).

De eso se desprende, la relación que surge desde la realidad transcompleja desarrollada en las escuelas de educación primaria en interacción continua, permanente, cíclica del estudiantes integrado al proceso educativo, en la construcción de saberes y formación desde la complejidad, en función, de recorrer un sendero de interacciones en el marco de una constitución transversal de la realidad compleja, en consecuencia, el docente como guía del aprendizaje complejo es quien propicia a través de las estrategias la superación de las barreras que limitan en algunas ocasiones el éxito de la formación del ser social en las instituciones educativas del nivel de primaria, es importante, resaltar lo mencionado por Morín (2001b): “tendrían que enseñarse estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (pág. 17).

De acuerdo con lo anterior, la investigación en el ámbito educativo se desarrolla con la inclusión de estrategias y elementos que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, es importante indicar la pertinencia de un enfoque transcomplejo en la investigación educativa desde el planteamiento de una visión de comprensión de la transcomplejidad que surge en la escuela de educación primaria. En consecuencia, se devela los elementos de la investigación educativa transcompleja para su desarrollo, como se ilustra en la figura 2.

**Figura 2.** Elementos de la Investigación Educativa Transcompleja.



**Fuente:** El Autor (2019).

En el Diagnóstico **Transcomplejo** se encuentra relacionado con la evaluación inicial del docente con el propósito de percibir a través de una observación integral y registro de las expresiones, manifestaciones que surjan del encuentro inicial con los estudiantes, con la finalidad. Seguidamente, la **Percepción transcompleja de las realidades** considerada como la forma de observar, ver y comprender las realidades diversas, transdisciplinarias, universales, únicas e irrepetibles en las interacciones de los actores educativos en el contexto de la educación primaria desde la concepción de la transcomplejidad educativa.

En este sentido, el **Diseño de actividades transdisciplinarias** se

orientan en base de la realidad compleja en el proceso educativo, por lo que surge la necesidad de atender con estrategias que trasciendan lo tradicional dando paso a lo creativo e innovador para la transformación del hecho educativo desde la dirección de una educación que responda a las exigencia del Siglo XXI, es decir, promover la transformación que exige la sociedad desde la práctica del docente como guía de la formación holística de los estudiantes a través de las tecnológicas y su relación con el contexto social.

Así mismo, la **Ejecución y Análisis de las Estrategias** vinculadas con el rol y papel del docente en el contexto educativo, el cual es ejercido como guía de la formación propiciado las más idóneas estrategias que corresponda con la realidad transcompleja que se desarrolla en la cotidianidad que emerge de las interacciones con los demás actores educativos en la escuela primaria, de allí que, se hace necesario el análisis y ejecución de las estrategias y el impacto en la creación del clonamientos de la individualidad en el marco de la colectividad de intercambios de saberes, vivencias y sentimientos en los estudiantes.

En consecuencia, la **Transformación Transcompleja** se deriva de la interrelación de los elementos del proceso educativo de la educación primaria en el marco de la investigación educativa transcompleja, como proceso sucesivo, dinámico, transdisciplinario que se fundamentado en la complejidad de los seres humanos que se vinculan en un intercambio mediante el dialogo, confrontación con el propósito de la construcción de conocimientos y saberes para consolidar el surgimiento del ser social capaz de promover las transformaciones en la sociedad actual, como ciudadanos críticos, participativos, democráticos y alineados a los altos valores humanos en el marco de una humanidad planetarias bajo la mirada ecológica y espiritual.

En líneas generales, a través del concurso y la transdisciplinariedad de los elementos descritos anteriormente, se devela una construcción de saberes, conocimientos, vivencias, experiencias, métodos y paradigma para una

transformación transcompleja de la educación primaria en la formación de los ciudadanos desde una cosmovisión compleja de diversas realidades.

### 3. Reflexiones finales

La educación en el contexto de la educación primaria representa un nivel de importancia para la formación integral y transcompleja relacionada con los interés, necesidades y requerimientos en el marco de las realidades complejas de cada estudiante partiendo de la individualidad, unicidad, creatividad, integridad y los factores externos de la realidad social que convergen en sus actitudes y personalidad como personas que se transforman a través de las interrelaciones con los demás actores educativos en el hecho educativo como espacio ideal para la contratación, discusión y análisis de conocimientos desde la transdisciplinariedad de los saberes y aprendizajes.

Visto que, el docente desarrolla un papel como guía de la formación desde la transcomplejidad, desarrollando estrategias en consecuencia a las realidades del estudiante, para la consolidación de un proceso de enseñanza baso en trascender la visión educativa tradicional, dando paso la educación del Siglo XXI centrada en los seres humanos con los objetivos de un desarrollo universal desde la cosmovisión de una sociedad planetaria, ecológica y espiritual que preserve las generaciones futuras de la comunidad mundial.

Finalmente, la investigación el ámbito educativo impulsa la consolidación del conocimiento desde la transcomplejidad de los sucesos, eventos, acontecimientos, vivencias observadas en las interrelaciones complejas entre los actores educativos de la escuela de educación primaria, consolidando desde la curiosidad en el estudiante, para el impulso de indagar, dialogar y generar conocimientos pertinentes su formación como el ser social que requiere la sociedad actual. Finalmente, cabe señalar la importancia de observar desde la transcomplejidad el contexto de educación primaria mediante la investigación compleja para fortalecer la formación de los

ciudadanos y ciudadanas que asumirán las transformaciones de la naciente sociedad planetaria.

#### 4. Referencias

- Briz, I. (2003). **¿Una realidad compleja? Apuntes y anotaciones para una teoría emergente en arqueología.** *RAMPAS. Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 6(1), 275-302, e-ISSN: 1138-9435 Recuperado de: [https://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_atl\\_mediterr\\_prehist\\_arqueol\\_soc.2003.v6.07](https://dx.doi.org/10.25267/Rev_atl_mediterr_prehist_arqueol_soc.2003.v6.07)
- Morín, E. (2001a). **Introduction à la pensée complexe.** París, Francia: Editions du Seuil.
- Morín, E. (2001b). **El Método I. La naturaleza de la naturaleza.** Sexta edición. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2003). **Introducción al pensamiento complejo.** España: Editorial Gedisa.
- Pérez, E. (2004). **Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI.** *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 189-208, e-ISSN: 1316-9505. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200911>
- Sánchez, T. (1995). **La Construcción del aprendizaje en el aula.** ISBN: 9505501374. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Schavino, N., & Villegas, C. (2010). **Espacio Iberoamericano del Conocimiento: De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo.** Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación "Metas 2021". Recuperado de: [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0721\\_Schavino.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0721_Schavino.pdf)
- Woods, P. (1998). **Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje.** ISBN: 84-493-0456-3. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

**César Enrique López Arrillaga**  
e-mail: [prof.cesarlopez@gmail.com](mailto:prof.cesarlopez@gmail.com)



Nací en La Guaira, estado Vargas, Venezuela, el 7 de mayo del año 1985. Licenciado en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR); Magister Scientiarum en Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA); Comisionado Municipal de la Oficina Antidrogas del municipio Independencia; Director de Recursos Humanos de la Alcaldía del municipio Independencia; Jefe de Personal de la Policía Municipal Independencia; Director de Administración, Finanzas y Presupuesto de la Contraloría del municipio Simón Bolívar; Tutor de Trabajos Especiales de Grado (Especializaciones y Maestrías) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la UNEFA; Docente de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional 28 de Marzo; Coordinador de Control de Estudios de la Unidad Educativa Privada Coronel Antonio Nicolas Briceño; Docente de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana Guaicaipuro. Arbitro Calificado de la Revista Scientific (e-ISSN: 2542-2987).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





## Toma de Decisiones Efectivas desde el Contexto de las Organizaciones Inteligentes en las Escuelas Primarias

**Autor:** Jhoel Ruber Mota Fonseca

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

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

Yaracuy, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-5437-2422>

### Resumen

Este ensayo tiene como propósito mezclar los aportes que nos brinda las tomas de decisiones efectivas desde el contexto de las organizaciones inteligentes en las escuelas primarias, así como lo establecido por el autor Senge (2005), en su libro titulado La Quinta Disciplina, el arte y la práctica en la organización abierta al aprendizaje, donde nos induce que aprender a ver la realidad con nuevos ojos, permite detectar ciertas leyes que nos lleva a entenderla y manejarla con los cambios actuales de la sociedad. Es por ello, que las organizaciones inteligentes se considera un proceso no una condición que establece estrategias y se orienta a través de la planeación, y no de la improvisación, donde se puede promover y ampliar la toma de decisiones efectivas en beneficio del colectivo institucional. En otras palabras, se puede decir, que las organizaciones inteligentes desde una perspectiva de la escuela primaria originan amplios elementos de información para todo el colectivo institucional, de manera voluntaria y entre otras cosas, permite alcanzar la toma de decisiones efectivas utilizando la implementación de estrategias organizativas adecuadas al sector educativo en beneficio y logro de los objetivos organizacionales.

**Palabras clave:** toma de decisiones; organización y método; escuela primaria.

#### Cómo citar este ensayo:

Mota, J. (2020). **Toma de Decisiones Efectivas desde el Contexto de las Organizaciones Inteligentes en las Escuelas Primarias**. *Revista Cientific*, 5(15), 320-335, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.16.320-335>

**Fecha de Recepción:**  
03-07-2019

**Fecha de Aceptación:**  
07-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Effective Decision Making from the Context of Smart Organizations in Primary Schools

### Abstract

This essay aims to mix the contributions that effective decision-making gives us from the context of intelligent organizations in primary schools, as well as what is established by the author Senge (2005), in his book entitled *The Fifth Discipline*, art and the practice in the organization open to learning, where it leads us to learn to see reality with new eyes, allows us to detect certain laws that lead us to understand and manage it with the current changes in society. That is why smart organizations are considered a process, not a condition that establishes strategies and is oriented through planning, not improvisation, where effective decision making can be promoted and extended for the benefit of the institutional collective. In other words, it can be said that intelligent organizations from an elementary school perspective originate broad elements of information for the entire institutional group, voluntarily and among other things, allows to reach effective decision making using the implementation of strategies organizational measures appropriate to the educational sector for the benefit and achievement of organizational objectives.

**Keywords:** decision making; organization and method; primary school.

#### How to cite this essay:

Mota, J. (2020). **Effective Decision Making from the Context of Smart Organizations in Primary Schools.** *Revista Cientific*, 5(15), 320-335, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.16.320-335>

**Date Received:**  
03-07-2019

**Date Acceptance:**  
07-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

El proceso de globalización acelerado que vivimos actualmente, obliga a las instituciones educativas estar al día de los cambios que se producen en la sociedad. De modo tal, que se requiere que estas organizaciones estén dirigidas a modernizar su estructura, incluyendo la capacitación constante de todos los miembros que hace vida en la institución escolar, cuyo objetivo permita estar a la evolución de la humanidad.

De tal manera, que se requieren habilidades que vayan más allá de la competencias, destrezas y compromisos, permitiendo que personal de la institución educativa sea capaz de transformar y promover un liderazgo que resalte dentro de los grupos sociales. Al respecto, es necesario que las organizaciones educativas se manejen desde un contexto de las organizaciones inteligentes, donde permita enaltecer las fortalezas del individuo en el plano que este se desarrolle. De allí que, puede considerarse que una organización inteligente es aquella que se desenvuelve en los desafíos, donde está consciente de sus fortalezas y debilidades del personal disponible que está a su cargo, así como la satisfacción que esta genera al colectivo en búsqueda de metas compartidas.

De acuerdo a lo expresado, la educación venezolana ha venido experimentando cambios significativos provocando modificaciones en el diseño curricular, interviniendo en todo lo que tiene que ver con las innovaciones pedagógicas, los avances tecnológicos y académicos, para transformar las escuelas que queremos en una organización inteligente.

Por lo consiguiente, en el contexto de la educación primaria, sería conveniente llevar a la práctica el concepto de las organizaciones inteligentes, ya que al momento de promover una tarea no se le presta atención al personal que labora dentro de estas instalaciones escolares, por el contrario se obligan al cumplimiento de actividades administrativas y pedagógicas sin importar las condiciones de operatividad que se encuentra la organización, porque la

condición del trabajador no es prioritaria.

Por lo tanto, las escuelas primarias desde la perspectiva de las organizaciones inteligentes debe enfocarse en las fortalezas y debilidades que producen los cambios significativos dentro de estos recintos escolares como vía para procesar rápidamente la cantidad de informaciones que se producen en el desenvolvimiento de las actividades del procesos de enseñanza y aprendizaje en los ambientes de clase que permita responder a situaciones imprevistas con respecto a las tomas de decisiones efectivas.

De manera tal, que la toma de decisiones efectivas es considerada un elemento esencial intrínsecamente en la organización escolar y por lo tanto juega un papel fundamental en el cumplimiento de las diversas actividades planificada por la institución, además de la participación e integración de todo el personal que pertenece a la organización educativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan al desenvolvimiento de las actividades escolares.

En tal sentido, toda decisión efectiva que se genere en las instituciones escolares, requiere de la creatividad y apoderamientos de sus habilidades como ejecutor al momento de accionar cualquier de las actividades que estén planificadas en beneficio de las organizaciones educativas, con el objetivo de seleccionar las alternativas más idónea que convenga al grupo, en función de sus metas, principios y valores corporativos previamente establecidos en las instituciones, así como inteligentes.

Desde este aspecto, en el presente ensayo tiene como finalidad promover el desarrollo de las escuela primaria desde el contexto de las organizaciones inteligentes, permitiéndole al personal que laboran en estas instalaciones educativas tomar decisiones efectivas que aprueben el colectivo, para enfrentarlas diferentes situaciones que se producen por el mal manejo de los recursos educativos llámese pedagógico y administrativos en las diferentes áreas, conllevando a genera cambios sustanciales, nuevas formas y

esquemas de pensamiento, donde el personal directivo, el docentes y los estudiantes aprenden perennemente, con la propósito de alcanzar el ansiado desarrollo que se requiere en estos recintos escolares.

## **2. Desarrollo**

En la actualidad la sociedad, está inmersa en los cambios que afectan en desenvolvimiento de las instituciones educativas tanto públicas como privadas, la cual están obligadas a dirigir sus actividades gerenciales, pedagógicas y académicas de manera organizada y efectiva sustentadas en nuevos conceptos como los de organizaciones inteligentes.

Es por ello, que las organizaciones inteligentes son consideradas como el proceso y mecanismo que permite adecuarse a los cambios que suceden dentro de las organizaciones, utilizando nuevos métodos de trabajos con capacidad de aprendizaje y creatividad cuyo objetivo es adaptarse con mayor rapidez a las circunstancias y lograr alcanzar eficiencia y eficacia a los nuevos retos que se le presenta.

En este particular, el proceso de enseñanza y aprendizaje aplicado por el docente implica en la actualidad un conjunto de valores sociales coherentes a los cambios que se produce por efecto de una sociedad globalizada, que exigen de una direccionalidad y potencialidad de recursos más acorde a los retos que se origina en las organizaciones educativas

Por tal motivo, pensar en los retos actuales en el contexto de la educación primaria, es estar inmersos a los grandes desafíos que se presenta como motivo de los lineamientos que exige el sistema curricular educativo a los cuales se va a enfrentar de manera permanente en la realización de tareas y decisiones; que lo conlleve a crear las condiciones institucionales con finalidad de alcanzar una educación de calidad y con ella la formación de un ciudadano que sea crítico y reflexivo para enfrentar los retos que se le presente en el futuro.

## 2.1. La Toma de Decisiones efectivas en la Instituciones Educativa

El gerente educativo, docente y todos aquellos que hacen vida laboral en las diferentes instalaciones escolares debe utilizar un conjunto de estrategias que le permita determinar la realidad de la escuela y tomar decisiones efectivas sobre los planes y proyectos a acorde a las necesidades que se origina por el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la búsqueda de una solución de problemas, representa la selección de acciones que conducen a un proceso decisorio.

Dentro de esta perspectiva, la toma de decisiones efectivas, como las denomina Drucker (2016), en su libro “La decisión efectiva” refiriéndose a este tema recuerda que: “una decisión, para cumplir con la característica de ser efectiva, debe ser el resultado de un proceso sistemático, con elementos definidos que se manejan en una secuencia de pasos precisos” (pág. 1).

En este sentido, en la Escuela primaria, han de considerar variedad de aspectos organizacionales de planeación, dirección, evaluación, control y seguimiento con sentido optimista, flexible y dinámico, que le permita tener una visión integral de los cambios actuales donde se evidencie la, aplicación de procedimientos y ejecución de actividades diarias que propicien beneficios institucionales desde el contexto administrativos y académicos, así poder obtener efectividad en las decisiones que seleccione.

Por esta razón, Gordon (1997), menciona que:

[...] Los administradores y quienes toman las decisiones también deben evaluarlas de acuerdo con las medidas en la que se ciñen los criterios de la ética. Las partes interesadas, los intereses y valores que suelen ser multipliques y discordantes, al igual que las leyes ambiguas muchas veces conducen a problemas de ética (pág. 214).

De ahí que, el docente de la escuela primaria debe actuar como administrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones efectivas que le permita mediante su profesionalismo y ética establecer los

mecanismos necesarios para el buen desenvolvimiento de las actividades pedagógicas planificadas en los ambientes de clase.

## 2.2. Organizaciones Inteligentes

Los cambios que se origina en los diferentes espacios educativos obligan a los involucrado estar enfocados desde diferentes visiones de la realidad y por lo tanto que conlleve a tomar las decisiones efectivas más acorde a las necesidades que se produce, con la intención que los distintos modelos curriculares estén orientados hacia el mismo objetivo que exige la organización educativa, y que lejos de ser excluyentes, son complementarios y se enriquecen unos a otros.

En tal sentido, emergen las organizaciones inteligentes, definidas por Senge (2005a), como que una organización inteligente es:

[...] Aquella que utiliza la motivación y capacidad de aprendizaje de la gente para crecer, que funciona colectivamente como una totalidad que aprender, y aprender desarrollando competencias en las áreas de reflexión y comprensión de la complejidad de los problemas a través de un esfuerzo persistente (pág. 120).

En concordancia con el autor citado, es relevante mencionar que las organización inteligente vienen a contribuir mecanismos de manera efectiva para el sector educativo al momento de las tomas de decisiones, permitiéndole expandir sus capacidades, habilidades así como creatividad de innovación, en los procesos administrativos y pedagógicos que se lleva a cabo de manera organizada y continua con la finalidad de involucrar a todos el colectivo institucional y aprovechar escenarios de oportunidades, ofreciendo estrategias y mecanismos adecuados en beneficio de las exigencias que surgen de la sociedad.

Por otra parte, Garratt (2000), citado por Rodríguez (2015), las define como:

[...] Aquellas organizaciones que son capaces de crear un clima laboral en el cual los procesos establecidos permiten a los individuos aprender de forma consciente a la vez que desempeñan sus tareas. Este aprendizaje adquirido será

susceptible de ser transmitido por toda la organización, de forma que los miembros de la organización puedan beneficiarse de los aprendizajes de sus demás compañeros, y a su vez, transforma dicho aprendizaje, mejorándolo (pág. 36).

En referencia a la cita mencionada, se debe opinar que toda organización inteligente impulsa el aprendizaje entre los miembros de una organización educativa, con la finalidad de conseguir cambios que mejoren las condiciones institucionales entre el colectivo.

### **2.3. Las disciplinas de la organización inteligente**

Hablar de disciplina, es mencionar responsabilidad y normas con el objetivo de adquirir ciertas aptitudes y competencia tanto en la vida cotidiana como laboral, es decir cuando adquirimos cierta disciplina en nuestra área de trabajo supone un compromiso constante con el aprendizaje. Cabe agregar, que para el autor Senge (2005b): consideró que para una organización que aprende, debe basarse en cinco disciplinas (pág. 14); que a continuación se describen:

**1. Dominio personal:** es una de la disciplina que permite al ser humano ser creativo, colaborativo y optimista, teniendo como visión los logros de las metas que queremos alcanzar en beneficio del desarrollo tanto personal como colectivo. Es decir, aborda la vida como una tarea creativa donde existan las conexiones entre el aprendizaje personal y el aprendizaje organizacional, conjeturándolas responsabilidades recíprocas entre individuo y organización cuyo objetivo consiste en que las personas sean capaces de aprender.

**2. Modelos mentales:** los modelos mentales es un mecanismo que contribuyen a esquematizar las ideas externas a través del pensamiento del ser humano, de allí que esta disciplina apunta ser un instrumento para las tomas de decisiones efectiva como basa de las organizaciones inteligentes.

**3. Construcción de una visión compartida:** esta disciplina viene a constituir la habilidad para crear una imagen del futuro que sea idóneo de establecer



planes y objetivos que contribuyan a la participación colectiva de todos los miembros de la organización, ya que la misma permite al individuo estar agrupado para un mejor aprendizaje. De modo tal, que la construcción de una visión compartida dentro de una organización inteligente conlleva alcanzar las metas establecida por el personal que tiene la responsabilidad de la conducción de las metas y objetivos de la organización institucional.

**4. Aprendizaje en equipo:** esta disciplina establece los contenidos que permite corroborar las habilidades que tiene todos los miembros de la organización, conllevándolo a diferenciar lo irreal con lo real para alcanzar un pensamiento en conjunto que le permita conformar un verdadero aprendizaje en equipo que contribuya al vital cumplimiento de los objetivos establecido por la organización.

**5. Pensamiento sistémico:** constituye la quinta disciplina de las organizaciones inteligentes, a través de ella se busca lograr una mayor conciencia de los acontecimientos que se ocasiona al momento de ejecutar las actividades programadas. Asimismo, constituye una combinación de estrategias y herramientas que involucra las demás disciplinas ante mencionada y acepta no solamente situaciones espontanea sino dificultoso que puedan suceder al momento de ejecutar los programas y planes de la organización.

De lo anterior expresado, se puede decir quienes prevalezcan en las tomas de decisiones efectivas y disciplinas del aprendizaje, serán los guías naturales de las formaciones educativas del mañana, de las tan esperadas organizaciones inteligentes.

## **2.4. El aprendizaje dentro de la organización inteligente**

El aprendizaje constituye un elemento esencial en las organizaciones inteligentes donde prevalecen los conocimientos y actividades que constituyen como complemento en el proceso de organización cuyo propósito es adecuar y optimizar las habilidades de sus colaboradores para alcanzar la efectividad.

De manera que conseguir convertirse en organizaciones inteligentes no es fácil, se requiere conocer, ejercer y unir, sobre todo en los colectivos institucionales que dirigen los niveles indispensables de la organización. De modo tal, que para comenzar utilizando los elementos de estas disciplinas, se debe partir en primer lugar por adoptar una postura que ofrece el modelo a través del cual se entiende los problemas y se busca las diferentes alternativas de nuestras organizaciones en el mundo real.

Al respecto, Dasgupta (2012), citado por Chávez y Torres (2012): “indica que el éxito del aprendizaje organizacional se materializa cuando evolucionan las capacidades para enfrentar cualquier situación del entorno, a través de una actuación creativa e innovadora con la que se obtenga una ventaja competitiva” (pág. 106); es decir, las escuelas primaria a través de la adquisición del conocimiento del personal que allí labora, debe buscar las competencias únicas, para solventar los desafíos que se presenta y proceder a favor del evolución y perfeccionamiento de la organización educativa.

Cabe subrayar, dentro las organizaciones inteligentes, el nivel de aprendizaje que pueda tener el individuo intrínsecamente con respecto al entorno y el funcionamiento de la organización es el aprendizaje, comprendiéndose que los conocimiento y actividades se organizan, fundamentan e integran con la intención de adecuar y perfeccionar las habilidades de los trabajadores con el propósito de, estar unido y cumplir con las metas institucionales bien sea de forma individual o colectiva.

En definitiva, el aprendizaje en las organizaciones inteligentes constituye un proceso que permite adecuar las exigencias organizacionales al requerimiento de la sociedad actual, transformando los mecanismos tradicionales en nuevas herramientas de tomas de decisiones efectivas en beneficio del equipo de trabajo que hacen vida en las organizaciones.

## 2.5. Escuela primaria

La educación en la escuela primaria, a través de la historia en Venezuela, ha sido considerada como el recurso más idóneo y el eje rector de todo desarrollo y renovación social, en niños de edades comprendidas de seis (6) a doce (12) años, quienes son los que ocupan los diferentes espacios educativos para su formación. En este sentido, Arrieche (2018):

En la educación primaria abarcando todas las herramientas básicas del aprendizaje tanto en lo ético y cultural, lo científico y tecnológico, económico, social. Desde esta perspectiva, la educación se constituye en el elemento indispensable para la promoción y formación integral del ser humano y de estar consustanciado con los cambios sociales que sean el resultado de un proceso de aprendizaje (pág. 357).

De allí que, a través de estos espacios educativos el proceso constructivista provee a los estudiantes una participación y preparación diaria que conciba con el posible perfeccionamiento de las capacidades y habilidades individuales, promoviendo la confianza en sí mismo, automotivación y formación integral mediante el proceso de enseñanza y el aprendizaje impartido por los docentes en las instituciones escolares

Ahora bien, en Venezuela en la actualidad se ha generado nuevas políticas educativas que ha permitido erradicar la exclusión a todos los niveles. La educación primaria no está exceptuada de estas políticas ya que se busca en los niños y niñas en edades escolares se le inculque un mayor sentido de pertinencia con la finalidad de apremiar la calidad, y esfuerzos que puede desarrollaren su proceso de enseñanza y aprendizaje para que tenga una perspectiva más amplia del entorno donde se desenvuelve como individuo.

Es por ello, que la Educación Primaria es el segundo del sistema educativo venezolano que tiene una duración de seis(6) años, comprendida desde primero a sexto grado, por ende, las decisiones efectivas tomada por todos los involucrado en el procesos de enseñanza y aprendizaje, debe favorecer el buen funcionamiento

de las actividades pedagógica con la finalidad que contribuyan a fomentar y desarrollar el aspecto cognitivo y afectivo entre los escolares, partiendo del propio contexto de las organizaciones inteligentes.

## **2.6. La Gerencia Educativa desde el nivel primario como Organización Inteligente**

Las instituciones educativas a nivel primarias son organizaciones de servicio público responsables, en gran medida del progreso nacional de un país. En tal sentido una organización escolar de nivel primaria debe contar con una autoridad educativa así con un personal docente calificado que estén competentes para los cambios que existen en la actualidad y crear de manera flexible, creativa, optimista, innovadora entre otros para ejecutarlas transformaciones educativas en función del desarrollo intelectual.

Por consiguiente, el proceso organizativo de la escuela primaria, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje debe acompañarse de una acción inteligente, cuyas funciones estén integradas por los trabajadores que hacen vida dentro del recinto escolar, tal como lo expresa Álvarez (1997), citado en Álvarez (2006), que: “un director profesional sabe “lo que se trae entre manos”, conoce las situaciones, es capaz de responder con cierta seguridad ante los acontecimientos imprevistos, posee recursos para no dejarse atrapar por circunstancias complejas y adversas...” (pág. 8).

Es por ello, que se deben revisar y analizar en el desarrollo de la función directiva y pedagógicas todas las posibles dificultades que se puedan encontrar durante el proceso de gestión y enseñanza; por tanto, cualquier decisión debe estar sustentada con juicios de valor en un constante intercambio entre los miembros de la institución escolar para buscar soluciones a la realidad educativa.

De lo anteriormente señalado, se puede traducir que para potenciar la participación de los miembros de las diferentes instituciones escolares a nivel

primaria tanto en la planeación como ejecución, se debe reforzar las habilidades en las personas con la finalidad de transformar en partes importantes a la solución de los problemas que enfrenten; es decir, crear una organización inteligente capaz de crecer, avanzar hacia los cambios y transformaciones, donde sean preparados para implantar, aprovechar nuevas ideas, promover el cambio cultural, y generen un compromiso con las nuevas exigencias que la sociedad actual nos demanda.

### 3. Conclusiones

Para finalizar, en referencia a los aportes señalados en este ensayo, es relevante mencionar, que en los actuales momentos, se evidencia que el universo está en constante cambio de manera presurosa, por lo cual obligan que la escuela ha de estar vigilante a estos cambios. De allí que, se requiere una organización manejable, capaz de dar diferentes alternativas según las necesidades del colectivo, y con creciente responsabilidad por los aprendizajes significativos que acechan a las instituciones educativas.

Por lo que, se requiere un fuerte y total cambio de enfoque organizativo de las escuelas primarias de lo que se ejecuta, y de cómo se ejecuta; ya que no basta que los miembros de la organización educativa puedan alcanzar nuevos conocimientos, sino aprende aprendiendo, no podrá insertarse bien en los nuevos cambios que exige la sociedad actual; si no aprendió a resolver y gestionar, no tendrá las competencias básicas para desenvolverse en su vida laboral

De manera tal, para que las escuelas primarias tradicionales se constituyan en organizaciones inteligentes, debe comenzar por desarrollar sus capacidades de aprendizaje y gestionar mediante el conocimiento nuevos saberes que permita el desenvolvimiento dentro de la sociedad. Por otra parte, debe procurar que las decisiones que se tomen con respecto a la diferente actividad académica que se realicen dentro de la organización educativa sea

para el beneficio del colectivo y de los escolares.

Por consiguiente, lograr convertirse en organizaciones inteligentes desde un contexto de las escuelas primarias no es fácil, porque se requiere conocer, ejercer y unir a todos los involucrados, los cuales son ellos los que dirigen los niveles estratégicos dentro de la organización, basándose en las cinco disciplinas sistémicas que nos ofrecen las organizaciones inteligentes.

Es decir, debe convertirse en colaboradores y mantenedores de la precisión, exactitud y actualidad de los conocimientos almacenados, de tal forma que las tomas de decisiones efectivas no sea simplemente un elemento sino una herramienta para resolver problemas con sabiduría, dicho de otra manera, la escuela primaria que adopte las disciplinas de las organizaciones inteligentes debe caracterizarse por un manejo efectivo de su conocimiento, por la localización oportuna de las necesidades personales y grupales, por su capacidad de innovación y creatividad que lo conlleve al logro de las metas organizacionales facilitando el trabajo colaborativo de todo los miembros de la institución escolar.

Conviene subrayar para finalizar que las organizaciones inteligentes nos permiten adoptar una aptitud para establecer resultados anhelados donde el colectivo institucional aprende aprender en conjunto de sus propios errores, cumpliendo con una de las líneas principales de una organización inteligente: para poder formar un aprendizaje significativo en todo el colectivo que está inmerso en la institución escolar.

#### 4. Referencia

Álvarez, M. (2006). **La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional.** *Avances en Supervisión Educativa*, (4), 1-13, e-ISSN: 1885-0286, Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/28144565\\_La\\_escuela\\_publica\\_tambien\\_tiene\\_derecho\\_a\\_una\\_direccion\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/28144565_La_escuela_publica_tambien_tiene_derecho_a_una_direccion_profesional)

- Arrieché, M. (2018). **Gestión Docente en el Contexto de la Educación Primaria Venezolana.** *Revista Científica*, 3(7), 354-373, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.18.354-373>
- Chávez, N., & Torres, G. (2012). **La organización inteligente en un ambiente de aprendizaje: una exploración de sus aspectos.** *AD-minister*, (21), 101-115, e-ISSN: 1692-0279. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327351007>
- Drucker, P. (2016) **Tomar decisiones efectivas. Una cuestión planificada.** [Blogs]. Argentina: Estrategia Magazine. Recuperado de: <https://www.estrategiamagazine.com/administracion/tomar-decisiones-efectivas-una-cuestion-planificada-i/>
- Gordon, J. (1997). **Comportamiento organizacional.** México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rodríguez, C. (2015). **Las Organizaciones Inteligentes como respuesta para superar la resistencia al cambio organizacional.** Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/21355/retrieve>
- Senge, P. (2005a). **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica en la organización abierta al aprendizaje.** 2da edición, 3ra reimpresión, ISBN: 950-641-430-0. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica, S.A.
- Senge, P. (2005b). **La Quinta Disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente.** ISBN: 950-641-430-0. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica, S.A.



**Jhoel Ruber Mota Fonseca**  
e-mail: [jhoelmota@hotmail.com](mailto:jhoelmota@hotmail.com)

Nacido en San Felipe, estado Yaracuy, Venezuela, el 23 de diciembre del 1980. Postdoctorado en Filosofía y Paradigma de la Investigación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC); Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Gerencia y Liderazgo en la Educación en la Universidad Fermín Toro (UFT), Cabudare, estado Lara; Profesor en Educación Integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL), extensión Yaracuy; He participado en más de quince jornadas de formación en áreas relacionadas a la Investigación y Educación, también he realizado seis ponencias y participado en dos Congresos Internacionales en el campo Educativo e investigativo; Me he desempeñado como Facilitador, Tutor y Jurado de postgrado en la Universidad Fermín Toro (UFT), San Felipe, estado Yaracuy.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





## Evaluación de Desempeño como Factor Estratégico para Rendimiento Académico del Docente Universitario

**Autor:** Luís Alberto Ortiz López

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

[luiyalberto64@hotmail.com](mailto:luiyalberto64@hotmail.com)

Yaracuy, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2803-008X>

### Resumen

El sector universitario debe estar a la vanguardia de los desafíos y cambios que se producen en una sociedad globalizada, tener perspectiva hacia dónde dirigir sus acciones y planear hacia el futuro, el cual le permita razonar en detalle su misión, visión, metas, estrategias y actividades que se requieren para cumplir con los objetivos deseados, al mismo tiempo se debe enfrentar los diferentes retos que se producen cotidianamente en los ambientes de enseñanza y aprendizaje. De modo tal, que este ensayo, pretende hacer una reflexión con respecto al beneficio que produce la evaluación de desempeño en el trabajador y las ventajas que tiene para los supervisores universitarios sobre el aprovechamiento de las posibilidades materiales y humanas que conlleva a facilitar y agrupar aún más a todos los funcionarios en torno a las metas establecidas en el sector universitario. De allí que, que la evaluación de desempeño mediante el factor estratégico viene a representar un mecanismo efectivo a la organización universitaria porque permite precisar los roles y responsabilidades de cada uno de los docentes y así poder obtener un mayor impacto y efectos positivos en el rendimiento académico de sus funciones en beneficio de la sociedad.

**Palabras clave:** evaluación del docente; estrategias educativas; rendimiento académico.

#### Cómo citar este ensayo:

Ortiz, L. (2020). **Evaluación de Desempeño como Factor Estratégico para Rendimiento Académico del Docente Universitario**. *Revista Científica*, 5(15), 336-349, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>

**Fecha de Recepción:**  
29-07-2019

**Fecha de Aceptación:**  
03-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Performance Evaluation as a Strategic Factor for Academic Performance of University Teachers

### Abstract

The university sector must be at the forefront of the challenges and changes that occur in a globalized society, have perspective on where to direct its actions and plan for the future, which allows it to reason in detail its mission, vision, goals, strategies and activities that are required to meet the desired objectives, at the same time the different challenges that occur daily in the teaching and learning environments must be faced. Thus, this essay intends to reflect on the benefit produced by the evaluation of worker performance and the advantages it has for university supervisors over the use of material and human possibilities that leads to facilitate and group even more to all officials around the goals set in the university sector. Hence, that the evaluation of performance through the strategic factor comes to represent an effective mechanism to the university organization because it allows to specify the roles and responsibilities of each of the teachers and thus be able to obtain a greater impact and positive effects on academic performance of its functions for the benefit of society.

**Keywords:** teacher evaluation; educational strategies; academic performance.

#### How to cite this essay:

Ortiz, L. (2020). **Performance Evaluation as a Strategic Factor for Academic Performance of University Teachers.** *Revista Scientific*, 5(15), 336-349, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>

**Date Received:**  
29-07-2019

**Date Acceptance:**  
03-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

En los últimos años, se ha acrecentado la investigación sobre la gestión del conocimiento y cada vez más tiene relevancia dentro de las organizaciones, de allí que es importante tomar en cuenta los factores estratégicos que permiten evaluar este conocimiento en el ser humano. De manera que, el factor estratégico dentro de la gestión de recursos humanos es considerado como el mecanismo para la evaluación de desempeño porque puede ser utilizada como instrumento en la verificación del grado de desempeño de los objetivos formulados a nivel individual que favorece al desarrollo laboral.

Dicho de otra manera, cuando se realiza el proceso de evaluación de desempeño, el procedimiento admite a la organización obtener información para las tomas de decisiones, ya que a través de este proceso le permite al evaluador evidenciar cuando los resultados son desfavorable realizar mecanismo correctivos que le acceda a la organización y llegar alcanzar los objetivos planteados, por lo contrario, cuando estos resultados son favorable para la institución y para el trabajador estos debe ser alentado por el evaluador.

En este sentido, la evaluación de desempeño, constituye para trabajador, un instrumento de calificación que permite co-evaluarse con respecto a sus tareas asignadas por el evaluador, asimismo a través de ella, se puede evidenciar las fortaleza y debilidades que posee el funcionario al momento de ejecutar sus funciones.

Ahora bien, desde el contexto universitario la evaluación de desempeño, representa el mecanismo que constituye para las partes involucradas, un instrumento de primer orden, ya que el docente universitario al saberse evaluado, responde inmediatamente a un mejor desempeño, mayor rendimiento que redundo en el rendimiento académico y en la eficacia de la institución.

De allí que, este ensayo se centra en el proceso de evaluación del

desempeño, siendo aprovechado como soporte para las autoridades correspondientes y para que logren el desarrollo del personal universitario a través de la aplicación de este proceso, con el fin de solucionar los problemas que están presentes y al mismo tiempo preverlos para un futuro.

## 2. Desarrollo

El recurso humano es considerado una fuerza de gran importancia, y será más que nunca el elemento clave para el logro de objetivos de cualquier organización, con esto quiero decir, que personal que labora en una organización específicamente en el ámbito universitario es el principal instrumento para alcanzar los objetivos planteados, por lo tanto para llegar a lograrlo el trabajador universitario debe pasar por un proceso de evaluación de desempeño que permita identificar aspectos importantes en el desenvolvimiento, entre los cuales se pueden mencionar la autocorrección, apariencia, actitud, habilidad y destreza para la planeación y creatividad, que son elementos capaz de neutralizar la subjetividad para un mejor desempeño académico.

Debido a esto, las organizaciones educativas universitarias de hoy en día son más vanguardistas en cuanto a la búsqueda de técnicas innovadoras que permitan lograr la integración del recurso humano para el cumplimiento de las metas trazadas y que perduren en el tiempo. Dentro de este contexto, la evaluación de desempeño representa en las organizaciones universitarias un proceso que depende de la función del evaluador y del docente universitario, ya que ambos constituyen un recurso valioso, importante y generador de conocimiento estratégicos que generan resultados propios de una labor. De allí que, Carpio (2014), señala que: “la evaluación del desempeño constituye una técnica de apreciación de un individuo en el cargo o puesto y de su potencial de desarrollo en la organización” (pág. 63); por eso, este proceso se utiliza para estimar y juzgar, el valor, la excelencia, las aptitudes y cualidades

del docente universitario con respecto a sus funciones a nivel académico.

Por otra parte, se puede decir que la evaluación del desempeño es un concepto dinámico que constituye una herramienta de dirección imprescindible en la actividad administrativa. De ahí, que Chiavenato (2014), señala que: “los resultados de la evaluación del desempeño son las evidencias plasmadas en el uso de las técnicas que determina las necesidades de los trabajadores, de la organización, así como el cumplimiento de sus funciones” (pág. 88). De esta manera los docentes universitarios han de tener conocimientos acerca de las tareas y funciones a cumplir, con el fin de que su evaluación de su desempeño sea positiva.

Conviene subrayar en este punto, que en la actualidad, el evaluador universitario hace esfuerzos por determinar hasta qué punto sus docentes están cumpliendo con las actividades académicas y los objetivos planteado, sin embargo, esto no es suficiente ya que deben utilizarse por parte del evaluador diferentes variaciones de estos procedimientos para mejorar la objetividad y asegurar la precisión de un proceso de evaluación del desempeño más eficaz. Además, es bueno indicar que la evaluación de desempeño no solo beneficiara al docente universitario con incentivos, sino que les brindara la oportunidad de reconocer sus propias necesidades y expectativas personales, así como el rendimiento académico en el momento de impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje a sus estudiantes.

De manera que, para la realización de una evaluación de desempeño eficaz, el evaluador universitario debe tomar en cuenta que los docentes tienen expectativas diferentes acerca del trabajo académico. Sin embargo, la evaluación de desempeño debe tomarse como factor estratégico en la educación universitaria de forma sistemática y formal que permite detectar problemas en el personal a nivel del análisis y evaluaciones con una visión propia de la integración dentro de ellos.

## 2.1. Educación Universitaria

El desenvolvimiento del desempeño laboral de un profesor universitario exige satisfacer las expectativas de la institución educativa, Por esto, Peña (2017), establece que: “los docentes desde sus diversos ambientes hacen necesaria una constante formación que les permita reforzar la orientación e inducción tanto en los modelos de innovación curricular, como a la calidad de la profesión y al aprendizaje” (pág. 137). De manera que, para que el docente universitario este en constante formación es necesario que sea evaluado de acuerdo a sus funciones, obligaciones y responsabilidades asignadas por parte de los evaluadores en cargos específicos, que permita al profesional universitario contribuir al fortalecimiento del trabajo que realiza.

Es por ello, que en nuestro contexto universitario se hace necesario el adiestramiento y capacitación del profesional de la docencia, donde este presto a enfrentar los desafíos y cambios que exige actualmente la sociedad tan globalizada. Por consiguiente, las universidades deben estar prestas a enfrentar los diferentes cambios significativos que se produce dentro y fuera de estos recintos universitarios, con la finalidad de ser tomado en cuenta al momento de ser evaluado el trabajador por el supervisor inmediato.

En este sentido, los docentes universitarios deben poseer conocimiento sobre la evaluación de desempeño, que le permita romper con el paradigma que este proceso solo sirve para el docente facilitar una cátedra y el estudiante en obtener un título, sino que vaya más allá de esto, que le conlleve alcanzar las metas propias y colectivas para todos los involucrados.

Bajo esta perspectiva, es responsabilidad colectiva para todo aquellos que hacen vida activa dentro del sector universitario en mejorar el nivel académico del estudiantado, se debe reflexionar con respecto a nuestras funciones como docente y ofrecer diferentes alternativa que permita al estudiante tener un abanico de oportunidades al momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la oportunidad de repotenciar la capacidad de

razonar, argumentar y desarrollar habilidades que favorezca la convivencia entre el docente y el estudiante.

Es por ello, que la educación universitaria esta llamada a estar a la par de los nuevos mecanismo y procesos de evaluación de desempeño de su personal a su cargo, donde le permita al docente generar teorías y conceptos, cambiando los paradigmas tradicionales dentro y fuera del ambiente de clase ya que en la actualidad esto obstaculizan el mejor desempeño en el estudiante con respecto a su rendimiento académico.

Dicho de otra manera, y desde mi acción profesional el proceso de evaluación de desempeño representa para el sector universitario un mecanismo que permite obtener y conocer como somos en nuestro ámbito laboral y donde podemos llegar, dándonos la libertad para tomar nuestras propias decisiones con mayor fundamento en beneficio del colectivo.

Como puede observarse, la educación universitaria debe ofrecer a sus trabajadores especialmente al docente mayor alternativa al momento de ser evaluado, así como desencadenar las acciones pertinentes, permitiéndole dar un conocimiento interior que vas más allá de las perspectivas de la formación integral, donde el docente cumpla su rol de orientador en el sentido de convertir en fortaleza las debilidades, así como también indagar, inferir y comprender de manera positiva y que internalice que es parte de un proceso de evaluación de desempeño, donde se busca es la construcción de manera efectiva e innovadora a la solución de problema que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociedad estudiantil.

## **2.2. Evaluación de Desempeño**

De acuerdo a la administración de recursos, la evaluación del desempeño es un tema muy explícito y necesario en todas las organizaciones especialmente la universitaria. En este sentido, el proceso de evaluación desde el contexto universitario para ser efectivo debe contar con todos el

personal que hacen vida activa dentro de la organización. De allí que, tanto los evaluadores como los evaluados debe estar presto a contribuir al logro de los objetivos institucionales.

Cabe destacar que la mayor parte de las organizaciones universitarias aplican una evaluación de desempeño para determinar el nivel de responsabilidad del docente desde el punto de vista académico y para un ascenso de puesto de trabajo, es por ello que luego de haber aplicado el proceso de evaluación, se debe tomar la decisión de comunicarle al evaluado sobre los resultados encontrado cuyo objetivo es alcanzar las metas propuesta por la organización universitaria. Sin embargo, para estimular la decisión en cuanto al buen desempeño, el docente universitario debe estar en constante retroalimentación de manera continua, evidenciando de manera objetiva el trabajo realizado y lo que necesita para mayor desenvolvimiento y así medir el cumplimiento de sus funciones.

Al respecto, Milkovich y Boudreaw (2016), se refieren al desempeño del empleado como: “el grado en el cual los trabajadores cumplen los requisitos del cargo” (pág. 96). De manera que, la ocupación se manifiesta en las acciones observadas, relevantes para los objetivos de la organización y que puedan ser medidas en términos de las competencias de cada docente universitario y su nivel de contribución a la institución.

Es por ello, que en todo proceso de evaluación es determinante establecer esquemas con previsión de los instrumentos a aplicar, ya que son ellos los que determinarán el fracaso o el éxito del proceso. Todo lo que se planifique al respecto, debe ser comunicado al personal evaluado de manera que comprendan su propósito y su importancia tanto para ellos como para la organización donde prestan sus servicios. Por lo cual solamente a través de una extraordinaria planificación y por medio de un razonamiento cuidadoso de la evaluación del desempeño, puede ser estimada el rango y la situación de las calificaciones, lo cual se logra a través de un mecanismo adecuado donde



se utilice los datos disponibles, que existan en la organización universitaria.

Como ya se ha aclarado, para que institución universitaria utilice efectivamente la competencia y talento que posee su personal docente debe evaluarlo en forma continua y vigilar así su progreso, utilizando mecanismos de observación, con el objetivo de evidenciar el desenvolvimiento del evaluado, al momento de ejecutar sus tareas diarias y poder hacer los correctivos necesarios en beneficio del buen funcionamiento de las actividades asignadas por la organización universitaria.

### **2.3. Factores Estratégicos de Evaluación de Desempeño**

El factor estratégico según David (2014): es “la formulación, ejecución y evaluación de acciones que permitirán que una organización logre sus objetivos” (pág. 3). De este modo, el factor estratégico es uno de los métodos más populares porque no sólo se centran en las fortalezas y debilidades internas, sino también en el entorno externo en el que la institución universitaria está operando.

Por otra parte, Serna (2008), la define como: “el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente interna y externa, para evaluar la situación presente de la empresa y decidir sobre el direccionamiento hacia el futuro” (pág. 55).

Esto significa, que el factor estratégico es una herramienta por excelencia de la gerencia estratégica en el contexto universitario, cuyo objetivo consiste en la búsqueda de una o más ventajas competitivas de la institución, permitiendo crear o preservar sus ventajas, todo esto en función de la misión y los objetivos establecidos por el sector universitario.

Por consiguiente, los factores estratégicos de evaluación permiten conocer el desempeño del trabajador, es decir su actuación. Además, en toda evaluación del desempeño se toman en cuenta diferentes aspectos por medio

de los cuales se evaluará al personal a través de diferentes indicadores que son reseñados como factores de evaluación.

Entre los factores de gran relevancia, se considera la **Capacidad**, que viene a contribuir al desarrollo de las actividades por los docentes universitarios, lo cual, los lleva a elevar el rendimiento académico entre los estudiantes, el **Conocimiento**, es otro factor estratégico en toda evaluación de desempeño independientemente del cargo que ocupe dentro de las organización universitaria, el docente debe poseer los conocimientos previos de las tareas a ejecutar en los recintos universitarios, específicamente debe saber que actividades académicas se realizan como lo hace y cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan para lograr los objetivos planeados.

Asimismo, otro de los factores estratégicos es la **Puntualidad**, que contribuye en el docente universitario realizar sus actividades en el momento preciso. Cabe destacar, que la puntualidad es la disciplina de un trabajador de llegar a tiempo y de organizar sus tareas diarias a ejecutar. Y es, sin dudas, una norma básica de convivencia en sociedades, donde el tiempo vale.

Otro de los factores estratégico es la **Creatividad**, donde se pone de manifiesto nuevas ideas o conceptos, que el docente experimenta en el ambiente de aprendizaje con sus estudiantes para lograr los objetivos de innovación y cambio que se proponga la organización. Universitaria.

Por último y no menos importante, tenemos la **Cooperación**, donde el evaluador y el evaluado en conjunto con todos los que hacen vida activa en los recintos universitarios, colaboren entre sí, para lograr fines comunes. Así pues, cada docente universitario debe poner lo mejor de sí mismo para el bien de todos especialmente del estudiantado. Conviene subrayar en este punto que este factor estratégico nadie quiere ganar individualmente sino beneficiarse en conjunto fomentando la cooperación y contribuir a mejorar su desempeño y el de la organización.

## 2.4. Rendimiento Académico

El Rendimiento Académico es considerado como el fruto del aprovechamiento del contenido de los planes de estudio, formulado en calificaciones dentro de una escala convencional. En otras palabras, se refiere al resultado numéricos a través de exposiciones, mesas de trabajos informe escrito, ensayos, socializaciones entre otros que se obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, relacionado a las evaluaciones que realiza el docente mediante encuentros programados y otras actividades complementarias.

Dicho de otra manera, el Rendimiento académico representa para el sector universitario una punta de lanza que puede ser cristalizada mediante los procesos de evaluación de desempeño como factor estratégico. Conviene subrayar que este mecanismo de evaluación no se trata de que el docente universitario obligue al estudiante a memorizar el aprendizaje sino de cuanto han incorporado realmente a su conocimiento, evidenciando mediante el rendimiento académico su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas.

## 3. Conclusión

Al concluir el presente ensayo, se puede visualizar a través de su desarrollo, que para evaluar el desempeño del trabajador especialmente desde el ámbito universitario, deben tomarse en consideración aspectos involucrados en el contexto laboral donde se desenvuelve, así como también la variedad de características físicas, mentales y emocionales que posee cada docente. Dicho de otra manera, se debe tomar en cuenta en cada docente universitario su desarrollo, su preparación y capacitación académica, así como sus expectativas, sus necesidades y su forma de impartir su clase en el ambiente de aprendizaje, para que exista una objetividad al momento de ser evaluarlo.

Por otra parte, es necesario que el evaluador universitario tenga presente al momento del procedimiento las funciones, obligaciones y responsabilidades asignadas al evaluado dentro de la organización universitaria, lo cual contribuirá a mejorar el trabajo realizado. Cabe agregar, para aplicar la evaluación de desempeño como factor estratégico, se debe atender a las debilidades reflejadas en cada uno de los encuentros que haya tenido el docente con el evaluador.

De igual forma, es relevante mencionar que los docentes universitarios deben conocer realmente que es una evaluación de desempeño y el propósito involucrado en ella, para que puedan valorar la relevancia de este proceso. De allí que, deben estar equilibrado de que deben tener conocimientos y responsabilidad para realizar sus actividades, las cuales obedecen a una planificación previa y requiere de una inspección y control constante de los objetivos propuestos.

Por otro lado, los evaluadores universitarios deben considerar que la virtud y la validez de las funciones realizadas pueden quebrantar en la evaluación de desempeño, por ende, se debe buscar las estrategias adecuadas que permita que el proceso de evaluación deje de ser un evento difícil y tedioso, esto es posible con la formación y la información adecuada a todos los involucrado para la evaluación de desempeño.

Para resumir, la evaluación de desempeño debe apoderarse de un ambiente de trabajo acorde a las necesidades del evaluador y evaluado, para mejorar su desempeño al ejecutar el proceso y obtener mejores resultados en beneficio de los involucrado desde un contexto del rendimiento académico.

#### 4. Referencias

- Carpio, C. (2014). **Desarrollo en las Organizaciones**. Bogotá, Colombia: Ediciones Costa Azul.
- Chiavenato, I. (2014). **Administración de Recursos Humanos**. 3ra. Edición.

México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A.

David, F (2014). **La Gerencia Estratégica**. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Legis.

Milkovich, A., & Boudreaw, F. (2016). **Administración de Recursos Humanos**. México: Editorial McGraw-Hill.

Peña, J. (2017). **Formación Permanente de los Docentes como Referente de la Calidad Educativa**. *Revista Cientific*, 2(5), 125-139, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.7.125-139>

Serna, H. (2008). **Gerencia estratégica**. Volumen 1, 10ma Edición, Colección General, ISBN: 0000005746. Bogotá, Colombia: Editorial 3R editores.



**Luís Alberto Ortiz López**  
e-mail: [luiyialberto64@hotmail.com](mailto:luiyialberto64@hotmail.com)

Nacido en Taborda estado Carabobo, Venezuela, el 8 de noviembre del año 1964. Postdoctorado en Filosofía y Paradigma de la Investigación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC); Doctor en ciencia de la educación; Magíster en gerencia y liderazgo en la educación; Licenciado en Administración de Empresas con estudios en la Universidad del Nacional Abierta (UNA), núcleo Yaracuy y la Universidad Fermín Toro (UFT); Tengo Veintiocho años de experiencia en la administración pública, en planificación y control de presupuestos; profesor de pregrado y postgrado desde hace quince años en diferentes universidades de la Ciudad de San Felipe, estado Yaracuy; En mi trayectoria profesional he sido tutor académico de trabajos de grado a nivel de pregrado y postgrado (maestría y doctorado); He participado en charlas, conversatorios y ponencias tales como la Gerencia y liderazgo participativo en la Universidad Fermín Toro (UFT), extensión San Felipe, Yaracuy, en el año 2015; Foro sobre el nuevo líder educativo del siglo XXI en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), extensión San Felipe; Ponencia sobre Dinámicas Grupales como Motivación Laboral del Instituto de Previsión y Asistencia Social del Ministerio de Educación (IPASME), San Felipe; Coordinador de Danza Folklórica del IPASME, San Felipe estado Yaracuy.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Aprendizaje de la Tecnología en la Etapa Escolar Venezolana

**Autora:** Luisana Sleny López Alvarado

Colegio Universitario de Administración y Mercadeo, **CUAM**

[sleny\\_82@hotmail.com](mailto:sleny_82@hotmail.com)

San Felipe, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-8540-982X>

### Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar acerca del aprendizaje de la tecnología en la etapa escolar venezolana. Metodológicamente se procesó la información a partir de los planteamientos teóricos de Coll y Monereo (2008); Tizón (2008); entre otros, que están relacionados con la praxis pedagógica utilizada en la implementada en la apropiación de los contenidos programáticos con la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Se determinó a modo conclusivo, que el proceso de generar cambios innovadores en los contenidos curriculares debe trascender las aulas de clase, en la búsqueda de promover en los docentes la responsabilidad de participar en las transformaciones pedagógicas escolares pertinentes para diseñar una arquitectura de las TIC, que apoye la enseñanza-aprendizaje requerida por los entornos socioeducativos globales.

**Palabras clave:** aprendizaje; tecnología; escolar.

#### Cómo citar este ensayo:

López, L. (2020). **Aprendizaje de la Tecnología en la Etapa Escolar Venezolana**. *Revista Cientific*, 5(15), 350-361, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.18.350-361>

**Fecha de Recepción:**  
30-05-2019

**Fecha de Aceptación:**  
01-10-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Technology Learning in the Venezuelan School Stage

### Abstract

The purpose of this essay is to reflect on the learning of technology in the Venezuelan school stage. Methodologically, the information was processed based on the theoretical approaches of Coll and Monereo (2008); Tizón (2008); among others, which are related to the pedagogical praxis used in the one implemented in the appropriation of programmatic contents with the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT). It was conclusively determined that the process of generating innovative changes in curricular content must transcend classrooms, in the search to promote in teachers the responsibility of participating in the pertinent educational pedagogical transformations to design an ICT architecture, that supports the teaching-learning required by the global socio-educational environments.

**Keywords:** learning; technology; school.

#### How to cite this essay:

López, L. (2020). **Technology Learning in the Venezuelan School Stage**. *Revista Científica*, 5(15), 350-361, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.18.350-361>

**Date Received:**  
30-05-2019

**Date Acceptance:**  
01-10-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020



## 1. Introducción

Las transformaciones que está atravesando el mundo contemporáneo en materia social, económica, política y cultural están vinculadas con una formación integral que debe desplegarse desde sus primeras etapas de escolaridad en el contexto de una sociedad compleja cada día más globalizada.

En este sentido, los docentes de todas las modalidades y niveles del sistema educativo deben poseer competencias tecnológicas orientadas a desplegar una praxis pertinente con las demandas de un proceso educativo globalizado por los avances de las ciencias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El proceso educativo tecnológico, hace ineludible, el compromiso de desplegar una praxis pedagógica dirigida a promover aprendizajes significativos en la Etapa escolar, porque en este nivel, se realiza debe realizar la alfabetización en todas las áreas del conocimiento y en especial en los ámbitos digitales con los cuales interactúan los educandos dentro y fuera de las aulas de clases.

La construcción de conocimientos significativos debe estar dirigida a generar en los escolares un progreso integral en los aprendizajes significativos. Por ello, la alfabetización cognoscitiva tecnológica en la etapa escolar debe estar asociada a los procesos renovadores del quehacer pedagógico en la sociedad del conocimiento.

Los planteamientos introductorios en este ensayo tienen el propósito abordar el aprendizaje de la tecnología en la etapa escolar venezolana, sustentada de un reconocimiento de los constructos presentados en documentos referenciales que estudian el proceso de la adquisición de dichas competencias, relacionados con la temática de las TIC, los cuales se despliegan a continuación.

## 2. Análisis de los Planteamientos Teóricos

Las reformas educativas planteadas en Venezuela en los últimos veinte (20) años, redimensionan el proceso educativo desde sus concepciones filosóficas expuestas en los principios que sustentan las prácticas formativas destinadas a promover el aprendizaje significativo, con el fin de descubrir constructos teóricos destinados a ampliar las fronteras de la innovación educativa tecnológica en la Etapa escolar.

De este modo, las exigencias de innovación tecnológica en los ámbitos escolares, tiene un sustento en los fundamentos legales establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 103, donde se establece que: “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades” (pág. 17). Es precisamente esta premisa una de las que orientan las políticas educativas destinadas al desarrollo humano, social, profesional, premisas consustanciadas con la calidad formativa de los ciudadanos.

Asimismo, las premisas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a), establecidas en el Diseño Curricular, destaca un eje integrador en las políticas formativas en los niveles y modalidades educativas donde establece que: “impulsará el dominio de las nuevas tecnologías con un enfoque social y como herramienta de trabajo para el manejo y apropiación de la información” (pág. 13). Esta premisa está orientada al desarrollo de potencialidades de los educandos, en su intención de formar usuarios de la ciencia y tecnología en función del bienestar de su comunidad.

El aprendizaje de las tecnologías requiere de una alfabetización electrónica, de acuerdo con Tejedor (2009): implica desarrollar entre otros aspectos, las oportunidades de adquirir información además de “crear valores, resolver problemas y colaborar con otros medios del uso de las tecnologías electrónicas y de las redes” (pág. 27). De ahí, que la gestión escolar, en estos momentos de globalización, debe generar una innovación tecnológica que

cognoscitivamente sea significativo para los educandos, además, responda a las exigencias de la sociedad global contemporánea.

Igualmente, la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), establece en el Art. 6, en su numeral 1, literal g, que “las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo” (pág. 3). Por ello, las gestiones del proceso pedagógico entre los que se destacan la coordinación de las políticas educativas destinadas al uso y desarrollo de TIC.

Según Woolfolk (2010), señala que “las computadoras, los teléfonos celulares, las agendas electrónicas, los iPod, los videos juegos y otros medios digitales han cambiado la vida de todos” (pág. 336). Por ello, las tecnologías activan aspectos cognitivos emergentes de las construcciones generadas entre las relaciones entre los saberes previos, las necesidades, motivaciones y experiencias adquiridas por los educandos. Asimismo, Guerrero (2014), sostiene que: “el aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 6). Por ello, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), juegan un rol determinante en las experiencias pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo.

En este cometido educativo, en las aulas de clase de algunas escuelas venezolanas se han introducido la enseñanza de las tecnologías, al ser utilizadas las computadoras “Canaima”, como herramientas de enseñanza constructivistas para la creación de experiencias de aprendizaje significativo que responda a los intereses y necesidades de los educandos. De este modo, en algunas instituciones de primaria se introdujo la alfabetización electrónica, generando cambios pedagógicos en sus actividades dentro y fuera del aula de clases, por ello, Tizón (2008), explica que: “las nuevas tecnologías como recurso demandan de los centros educativos una disposición diferente del espacio y del tiempo, que no incida en el trabajo individual de transformación”

(pág. 23). En este sentido, las herramientas tecnológicas, facilitan las posibilidades del aprendizaje por descubrimiento, por ello, el espacio virtual no tiene limitaciones de tiempo y espacio, contribuyendo a la transversalidad del conocimiento, y generando la asimilación de nuevos contenidos significativos.

Estas premisas formativas, sugieren de manera implícita que la praxis educativa para responder a las demandas de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), debe percibir la realidad formativa en los ámbitos de aprendizaje significativo de los educandos, razón por la cual, se hace prescindible la adquisición de estas herramientas tecnológicas.

Sin embargo, sostiene Coll y Monereo (2008), que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): “no sólo proporcionan una serie de herramientas tecnológicas, de recursos, de aplicaciones de software informático y telemático que sus usuarios potenciales pueden utilizar para aprender y enseñar” (pág. 86); sino que además, representa un conjunto heterogéneo de técnicas, sistemas, aparatos electrónicos, máquinas inteligentes, además de las redes tecnológicas, lo cual implica, un reconocimiento de la complejidad en la apropiación y dominio en la praxis educativa.

De igual manera, la alfabetización tecnológica tiene varios exponentes, entre los que se Gutiérrez (2003); Snyder (2004); Monereo (2005): manifiestan la importancia de la adquisición de destrezas en el uso inteligente de las TIC. Asimismo, hay que reconocer la importancia de la adquisición de los conocimientos pertinentes para responder a las demandas educativas a través de la integración curricular escolar, de manera más coherente con las exigencias de la sociedad global.

Desde esta orientación formativa, la alfabetización tecnológica debe enfatizar la importancia de un cambio en los contenidos escolares que tome en cuentas los requerimientos del perfil formativo de los educandos para adquirir los conocimientos con el aprovechamiento de las TIC en el quehacer

pedagógico. Por ello, una praxis innovadora debe ser capaz de favorecer la construcción de aprendizajes significativos orientada al desarrollo de competencias para el tratamiento de la información y la adaptación de los elementos digitales en pro de alcanzar la calidad educativa.

En correspondencia con los planteamientos que anteceden, la innovación educativa, está estrechamente relacionada con lo expuesto por es importante implementar herramientas que sean prácticas, además de técnicas que permitan generar cambios, en los procesos y servicios educativos. Por este motivo, la Etapa escolar, es un ámbito ideal para propiciar la alfabetización tecnológica, sustentadas en las premisas educativas vigentes en Venezuela.

De este modo, las directrices de las políticas educativas en relación a las TIC, según Cabello (2008), citado por Pérez y Quintero (2016): “se torna más compleja pues no solamente se consideran aspectos vinculados con contenidos sino se agregan las múltiples posibilidades generadas en la interactividad” (pág. 201). Sin embargo, no se traducen automáticamente en cambios en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

De este modo, las propuestas formativas de la etapa escolar venezolana, se requiere de un sustento curricular, que tome en cuenta las habilidades instrumentales de la gestión pedagógica de los docentes, las cuales están explicitadas en las acciones reproductivas de los contenidos programáticos de la etapa escolar que promueva en la praxis educativa un aprendizaje significativo de los mismos.

Por ello, la praxis educativa en las aulas de clase de la etapa escolar debe impactar en la construcción social de unos aprendizajes significativos apoyados en las TIC, para responder a los intereses, concepciones y actitudes previas del educando, a fin de fomentar las experiencias innovadoras que conlleven a la construcción de conocimientos relevantes para responder a las demandas de la sociedad. Así quedó expuesto por el Ministerio del Poder

Popular para la Educación (2007b), establece que:

La incorporación de las TIC's en los espacios y procesos educativos, contribuye al desarrollo de potencialidades para su uso; razón por la cual el **SEB**, en su intención de formar al ser social, solidario y productivo, usuario y usuaria de la ciencia y la tecnología en función del bienestar de su comunidad (pág. 58).

De esta manera, los procesos generados por la innovación, lo cual se convierten en proyectos de perfeccionamiento del quehacer escolar, dentro de acciones pedagógicas que progresivamente articulan teoría y la práctica, al mismo tiempo que constituyen según Rivas (2019): “una respuesta a la innovación pedagógica, este factor determina el desarrollo personal del estudiante de sus experiencias formativas en la escuela” (pág. 38). Así las posibilidades de generar cambios pedagógicos, actúa de manera paralela con la motivación del estudiante por aprender de manera significativa e incide en la efectividad intelectual ante la posibilidad de promover una enseñanza pertinente, pues ambas son importantes en el proceso escolar.

En tal sentido, los procesos de innovación tecnológica en el quehacer pedagógico, desde la integración de estrategias didácticas a través del uso de las TIC, introduce conocimientos, competencias y actitudes en los docentes que conllevan a un quehacer pedagógico más acorde a las exigencias de la sociedad del conocimiento, condición indispensable de los procesos formativos destinados a estimular la enseñanza-aprendizaje escolar.

En el ámbito de aprendizaje significativo escolar, la innovación tecnológica integrada a los procesos didácticos del docente representa una estrategia constructivista consustanciada con los nuevos enfoques pedagógicos para abordar los requerimientos de la sociedad del conocimiento; de este modo la formación en el nivel de educación básica representa para este propósito, un punto de partida congruente con la globalización de los saberes contemporáneos.

### 3. Conclusiones

Una vez culminada la exploración de los constructos teóricos, se puede concluir que el aprendizaje de las tecnológicas en la etapa escolar venezolana requiere estudiar los nuevos paradigmas didácticos para asumir una visión tecno educativa que responda a los requerimientos de una sociedad global.

El potencial educativo, de las tecnologías de información y comunicación, representa un reto pedagógico en la sociedad de la información y el conocimiento tecnológico adquirido en la etapa escolar venezolana. Por ello, se debe desarrollar una praxis educativa que responda a las expectativas, intereses y necesidades de los educandos para mantener una dinámica de interacción, que despierte la motivación que conlleve al aprendizaje tecnológico significativo.

En este sentido, la alfabetización tecnológica en la etapa escolar venezolana contribuye una oportunidad de innovación en la praxis pedagógica mediada por las TIC, lo cual representa desplegar los conocimientos pertinentes con las demandas de los avances científicos y tecnológicos en el marco del Siglo XXI.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo de la tecnología representa una alternativa de optimización de la calidad en el proceso formativo escolar que en Venezuela está enmarcada en las políticas educativas, además de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Finalmente, los contenidos curriculares deben ser adaptados para innovar el quehacer pedagógico del docente, para asumir su responsabilidad de innovar con estrategias educativas que conlleven a una nueva arquitectura en los procesos de enseñanza-aprendizaje en pro de generar aprendizajes significativos acordes con las exigencias de los entornos globales en los cuales hacen vida los educandos.

#### 4. Referencias

- Coll, C., & Monereo, C. (2008). **Psicología de la Educación Virtual. Aprender y Enseñar con las Tecnologías de Información y Comunicación**. ISBN: 978-84-7112-519-4. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 36.860, 30 de diciembre**. Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente.
- Guerrero, M. (2014). **Metodologías Activas y Aprendizajes por Descubrimiento. Las TIC y la Educación**. ISBN: 978-84-15878-15-5. Albacete, España: Marpadal Interactive Media, S.L.
- Gutiérrez, A. (2003). **Alfabetización Digital. Algo más que Ratones y Teclas**. ISBN: 84-7432-877-2. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- LOE (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 agosto. República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional. Recuperado de:  
<https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a,b). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. ISBN: 978-980-218-281-7. Caracas, Venezuela: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia - CENAMEC. Recuperado de:  
[https://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl\\_908\\_69.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf)
- Monereo, C. (2005). **Internet y Competencias Básicas. Aprender a Colaborar, a Participar, a Comunicarse, a Aprender**. ISBN: 84-7827-373-5. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pérez, W., & Quintero, E. (2016). **Competencias Docentes para la Construcción del Conocimiento de los Estudiantes de Educación**



**Primaria.** *Revista Cientific*, 1(1), 190-211, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.11.190-211>

Rivas, A. (2019). **Factores que producen diferencias significativas en el aprendizaje de los estudiantes que egresan de sexto grado.** *Revista Cientific*, 4(12), 28-46, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.1.28-46>

Snyder, I. (2004). **Alfabetismos Digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica.** ISBN: 84-9700-169-9. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Tejedor, S. (2009). **La Enseñanza del Ciberperiodismo. De la Alfabetización Digital a la Alfabetización Ciberperiodística.** ISBN: 978-84-96082-46-5. Sevilla, España: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.

Tizón, G. (2008). **Las TIC en Educación.** ISBN: 9781409227236. Estados Unidos: Lulu Press, Inc.

Woolfolk, A (2010). **Psicología Educativa.** ISBN: 978-607-442-503-1. México: Prentice Hall (Pearson Educación).



**Luisana Sleny López Alvarado**  
e-mail: [sleny\\_82@hotmail.com](mailto:sleny_82@hotmail.com)

Nacida en San Felipe Estado Yaracuy, Venezuela, el 18 de julio del año 1982. Licenciada en Ciencias del Deporte en la Universidad Experimental de Yaracuy (UNEY); Maestría en Ciencias, Mención Orientación de la Conducta en el Centro de Investigaciones Psicológicas Psiquiátricas Sexológicas (CIPPSV) de Venezuela. Actualmente, Docente de aula del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2014-2017. Investigadora en Ciencias de la Educación.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador

**Autores:** Miguel Ángel Herrera Pavo  
Universidad Andina Simón Bolívar, **UASB**  
[miguel.herrera.p@uasb.edu.ec](mailto:miguel.herrera.p@uasb.edu.ec)  
Quito, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-0321-7235>

María Gladys Cochancela Patiño  
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**  
[maria.cochancela@unae.edu.ec](mailto:maria.cochancela@unae.edu.ec)  
Azogues, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0001-8845-9710>

### Resumen

Las reformas curriculares de la educación obligatoria en los últimos años en el Ecuador han incidido, fundamentalmente, en el enriquecimiento de la estructura de las propuestas, cuya creciente complejidad ha tratado de dar respuesta a las necesidades de la acción docente; en la redefinición progresiva de lo que entendemos por contenidos de la enseñanza, y en la delimitación de las responsabilidades de construcción del currículo, como medio de atender la diversidad de escenarios educativos del país. El presente trabajo analiza a partir de estos elementos la evolución de las diferentes reformas curriculares del país, específicamente, las del año 1996, 2010 y 2016, consignando los principales aportes con los que estas reformas han contribuido a la educación del país, entre los que se cuentan unas mejores condiciones para la atención de la diversidad, unas orientaciones curriculares concebidas para el enriquecimiento del acto educativo, una definición de los contenidos acorde con un enfoque de educación integral, y la delegación de responsabilidades en la construcción del currículo a los equipos docentes para una mejor contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** reforma educativa; planes educativos; diversificación de la educación.

#### Cómo citar este ensayo:

Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). **Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador**. *Revista Científica*, 5(15), 362-383, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

Fecha de Recepción:  
03-10-2019

Fecha de Aceptación:  
30-12-2019

Fecha de Publicación:  
05-02-2020

## Contributions of curricular reforms to compulsory education in Ecuador

### Abstract

The curricular reforms of compulsory education in recent years in Ecuador have influenced, fundamentally, the enrichment of the structure of the proposals, whose increasing complexity has tried to respond to the needs of the teaching action; in the progressive redefinition of what we understand by the contents of education, and in the delimitation of the responsibilities of curriculum construction, as a means of addressing the diversity of educational scenarios in the country. The present work analyzes from these elements the evolution of the different curricular reforms of the country, specifically, those of the year 1996, 2010 and 2016, consigned the main contributions with which these reforms have contributed to the education of the country, among which there are better conditions for the attention of diversity, curricular orientations conceived for the enrichment of the educational act, a definition of the contents in accordance with a comprehensive education approach, and the delegation of responsibilities in the construction of the curriculum to the teaching teams for a better contextualization of the teaching and learning process.

**Keywords:** educational reform; educational plans; diversification of education.

#### How to cite this essay:

Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). **Contributions of curricular reforms to compulsory education in Ecuador.** *Revista Cientific*, 5(15), 362-383, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

**Date Received:**  
03-10-2019

**Date Acceptance:**  
30-12-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

El currículo puede considerarse en palabras de Bolaños y Molina (1990): como el conjunto de experiencias que viven los y las estudiantes con la guía del docente y el objetivo de alcanzar determinadas finalidades educativas (pág. 34); es, según Perlo (2019): “un proyecto pedagógico amplio y complejo, que involucra una concepción del ser, de la realidad y la naturaleza del encuentro humano” (pág. 70); una expresión de intereses políticos, culturales y económicos que responde a tensiones globales, nacionales y locales y que, además, debe abordar la tensión entre reproducción y transformación social. A este respecto, Sánchez (2018), expresa que: “el concepto contemporáneo de currículo queda definido como acuerdo político y como selección consciente de contenidos” (pág. 54).

Por otro lado, Pascual (2001), destaca que: “en este sentido, es difícil encontrar que algún Estado moderno renuncie a participar, aunque sea en una expresión limitada, en la construcción del currículum escolar” (pág. 38). Como comenta Gimeno (2010): “a través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos...” (pág. 30).

En el Ecuador, como documentan Poveda, Díaz, Abendaño, Benalcazar, Araujo y Arboleda (1994): el Estado ha intervenido en la definición de los contenidos de la enseñanza desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública en el año 1884, a través del Consejo Superior, y la posterior promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del año 1906 (pág. 2); aunque no es hasta la reforma del año 1996 que las propuestas curriculares oficiales comienzan a ser en algo más que un mero programa de estudios.

En este sentido, como nos dice Coll (2006a): si bien, uno de los cambios fundamentales que suelen realizar las reformas educativas, vinculado con nuevos escenarios sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos, está relacionado con los contenidos de la enseñanza (pág. 6); hoy en día existe

un consenso, como menciona Stabback (2016): con respecto a que el currículo debe ir más allá de este proceso, constituyéndose en una guía sobre lo que queremos hacer y cómo debemos hacerlo (pág. 9); e introduciendo orientaciones y guías sobre la metodología, los recursos y la evaluación que permitan llevar la propuesta diseñada por el Estado a las aulas.

A este respecto, otro de los elementos fundamentales de la política curricular será la definición del margen que tienen los actores del sistema educativo, las comunidades educativas, de adaptar las propuestas que vienen del nivel central a sus intereses e inquietudes, resignificándola, apropiándosela, en lo que Morelli (2019), define como: “la tensión entre la hegemonía y la autonomía para la traducción y recontextualización de sus discursos” (pág. 11); para atacar lo que Díaz (2015), denomina: “ausencia de significado” (pág. 354).

En el presente ensayo nos enfocaremos en: 1). Analizar cómo las propuestas curriculares del Ecuador se han ido complejizando y diversificando; 2). Cómo ha ido evolucionando el concepto de contenido curricular; y 3). Cómo se han concebido las responsabilidades en el diseño de las sucesivas propuestas.

Atendiendo al primero de los objetivos, analizaremos los componentes y la estructura de las propuestas curriculares, y cómo estos atienden a conceptualizaciones específicas del acto educativo, evolucionando desde los clásicos listados de contenidos apropiados para un sistema basado en la transmisión de contenidos, hasta las actuales propuestas que abordan todas las facetas de la actividad del aula con materiales curriculares y didácticos complementarios.

En cuanto a la conceptualización de los contenidos de la enseñanza, hemos visto cómo se han complejizado, evolucionando con la concepción misma de la enseñanza, desde enfoques tradicionales transmisivos y memorísticos, que contemplaban exclusivamente contenidos conceptuales o

cognitivos, hacia contenidos más complejos que se esfuerzan por incluir componentes de tipo procedimental y actitudinal más acordes con enfoques socio-constructivistas de la enseñanza, incluyendo, además, la preocupación por la realización, es decir, por determinar la forma en que se supone que esos contenidos de la enseñanza deben ser movilizados por los estudiantes en otros contextos, distintos del educativo.

En este sentido, actualmente, como sugiere Coll (2006b): “los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos” (pág. 7); en función de lo que la sociedad espera de ellos. Estas expectativas de la sociedad con respecto a las generaciones futuras han favorecido lo que Coll (2006c): define como “lógica esencialmente acumulativa” (pág. 5); que sobrecarga las propuestas curriculares con contenidos de la más diversa índole, no solo a partir de la actualización de conocimientos de las áreas curriculares clásicas, sino también agregando nuevas asignaturas y temas transversales que responden a nuevas necesidades sociales.

Una de las propuestas para abordar el problema de la sobrecarga de contenidos en los currículos, desarrollada por Coll (2006d): consiste en establecer una distinción entre contenidos básicos imprescindibles que serían aquellos que “condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social” (pág. 8); de los estudiantes en caso de no adquirirlos, y deseables, constituidos por “aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria” (pág. 8).

Por último, la cuestión de quién debe diseñar las propuestas curriculares también ha sido un tema de amplio debate, entre modelos donde el Estado no interviene y delega a las instituciones educativas la responsabilidad de diseñar currículos que logren alcanzar criterios mínimos con respecto a los logros de aprendizaje que se recogen en estándares

educativos nacionales, hasta modelos completamente intervencionistas que dictan a las instituciones educativas y a los docentes los planes de estudio con el más mínimo detalle, sin dejarles espacio para la toma de decisiones relacionadas con su contexto.

Ante este escenario, los enfoques socio-constructivistas proponen una responsabilidad distribuida entre los distintos niveles de toma de decisiones del sistema educativo. Así, como recoge Kreisel (2016): el Estado diseña una propuesta general, que es revisada y enriquecida por la institución educativa con un proyecto curricular institucional, que posteriormente el docente puede adaptar a la realidad de su aula mediante planificaciones y proyectos específicos; definiéndose tres niveles de concreción curricular sucesivos que permiten que las propuestas curriculares se adapten a los intereses y necesidades específicas de una comunidad educativa y de un grupo de estudiantes, mediante un proceso dialógico (pág. 5).

A continuación, revisaremos estos aspectos en las diferentes propuestas curriculares que se han sucedido en el Ecuador durante las últimas dos décadas.

## 2. Desarrollo

Tres momentos marcan la evolución del currículo en el Ecuador, las reformas del año 1996, 2010 y 2016; previamente, los diferentes gobiernos solo elaboraron programas de estudio que proporcionaban listas de contenidos y que no podrían ser considerados como currículos en su acepción actual. La primera reforma introdujo el concepto de destrezas en el currículo ecuatoriano, con la intención de distanciarse de los modelos previos basados en la transmisión de contenido netamente conceptual o cognitivo y con la perspectiva de una educación más integral; además, esta reforma abordó, por primera vez, el tratamiento de contenidos transversales en el currículo. La segunda profundizó en el concepto de destrezas, agregándoles criterios de



desempeño que permitieran delimitar las expectativas con respecto a su realización, amplió el tratamiento de temas transversales y agregó indicadores para la evaluación; además, a partir de este nuevo currículo, por primera vez en el país se diseñaron estándares de aprendizaje. Finalmente, siguiendo las recomendaciones de Coll (2006e): la tercera reforma, hoy vigente, introdujo el concepto de aprendizajes básicos (pág. 8); a través de una estructura de bloques y áreas curriculares, vinculó las intenciones educativas con criterios e indicadores de evaluación, y a estos con unos nuevos estándares para la evaluación externa. A pesar de estos importantes hitos en el diseño curricular de nuestro país, las tres reformas fallaron en el propósito de reducir los contenidos de aprendizaje. A continuación, revisaremos en mayor detalle las peculiaridades de cada una de ellas.

### **2.1. La reforma curricular del año 1996**

En el año 1996, según recoge el trabajo de Calvas (2010): nace la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica. El Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación y Cultura pusieron en marcha el proceso de reforma curricular del año 1996 a partir del análisis de la fallida reforma curricular con enfoque conceptual del año 1994, propuesta que recibió fuertes críticas de los docentes del país (págs. 80-87); esta nueva reforma quería distinguirse, adaptándose a la realidad ecuatoriana, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Para ello, se diseñó un sistema de validación con un triple enfoque: técnico, disciplinar y pedagógico, en el que participaron expertos nacionales y extranjeros, involucrando a los docentes del sistema nacional, tanto de educación básica, como de los institutos pedagógicos de formación de profesorado y de las facultades de educación; por ello recibió el apelativo de consensuada.

Entre las características más relevantes de esta reforma se cuentan la ausencia formal de un enfoque pedagógico, la incorporación a la educación

básica de la educación preescolar como obligatoria, y la introducción de las nociones de destrezas y valores en el currículo. En cuanto a este último punto, el cambio introducido responde a intención de distanciarse de un currículo basado en contenidos de corte conceptual o cognitivo, dando los pasos necesarios para una educación integral que incluyera no solo los clásicos contenidos academicistas, sino también procedimientos y actitudes.

La reforma consensuada, como recoge la propuesta emitida por Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación (1997): estableció por primera vez 10 años de educación obligatoria, estructurados a través de áreas de conocimiento (en un inicio se desarrollan las de Lenguaje y comunicación, Matemática, Entorno natural y social, Ciencias naturales, y Estudios sociales; posteriormente, de forma gradual, se desarrollaron también las áreas de Cultura estética, Cultura física, y Lengua extranjera) y ejes transversales (inicialmente, Educación práctica de valores, Interculturalidad y Educación ambiental, a los que posteriormente se fueron agregando otros, como Coeducación, gracias a los aportes de organizaciones sociales, como el Consejo Nacional de la Mujer), y dejando una amplia autonomía a los docentes para su desarrollo en el aula. Para cada una de las áreas, se establecen consideraciones generales a modo de lineamientos, destrezas fundamentales organizadas por años, contenidos generales y mínimos por temas y año, y recomendaciones metodológicas generales (págs. 1-114). Como podemos ver, la gran ausencia de esta reforma es la evaluación, que solo se contempla en las recomendaciones metodológicas generales en algunas áreas aludiendo a las ideas de evaluación integral, formativa e innovadora, pero sin ninguna concreción. Esta falencia se abordaría en la siguiente propuesta curricular.

## **2.2. La reforma curricular del año 2010**

Según indica el Ministerio de Educación (2010a): la evaluación de la

reforma de 1996 permitió comprender las dificultades que experimentaron los docentes en su aplicación, entre las que se encontraban la imprecisión en la definición de los contenidos de enseñanza, la dificultad de comprender las destrezas, la carencia de criterios e indicadores de evaluación y la ausencia de articulación con el nivel de bachillerato (pág. 8).

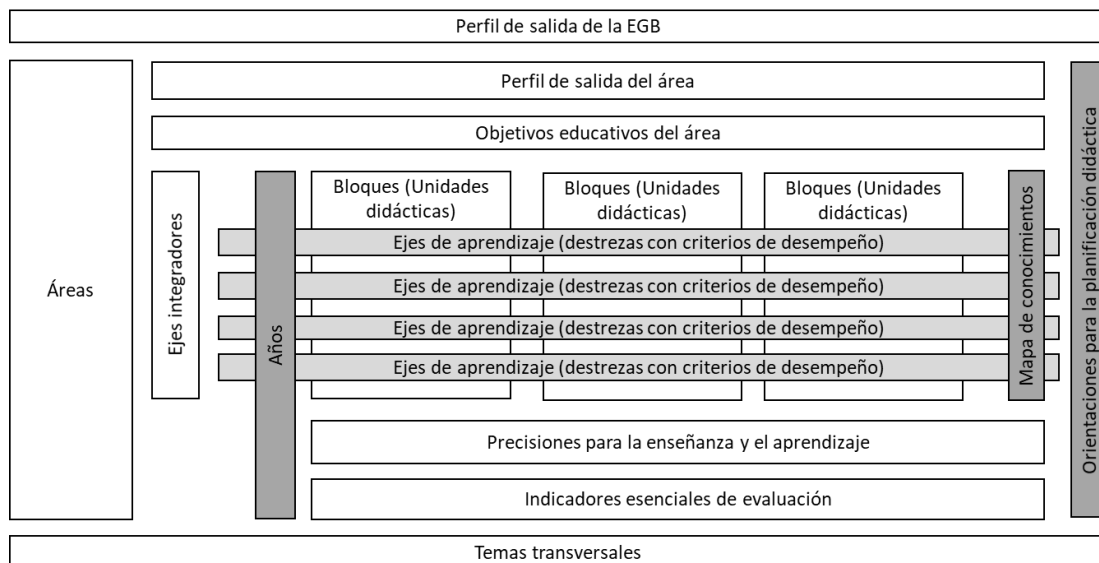
Ante este análisis y con el objetivo de actualizar la reforma del año 1996 en cuanto a sus proyecciones social, científica y pedagógica, la **Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica** se plantea como una propuesta estructurada para el segundo nivel de concreción curricular que, a cambio de limitar la flexibilidad del instrumento y la autonomía de instituciones educativas y docentes en la selección y secuenciación de las intenciones educativas y en el diseño de la intervención, ofrece una estructura más sólida, riqueza en orientaciones metodológicas que pretenden contribuir a la competencia profesional docente, y un sistema de indicadores de evaluación por área y año, que se complementará posteriormente con la formulación de los estándares de aprendizaje en el año 2012.

La nueva propuesta entraría en vigor en el año 2009 mediante acuerdo ministerial nro. 0611-09 para las áreas de Lenguaje y comunicación, Matemática, Estudios sociales y Ciencias naturales. En el caso del área de Educación Física, hubo que esperar hasta el año 2012, mientras que el currículo de Cultura Estética del año 1997 se mantuvo vigente.

En esta propuesta, según se recoge en el documento emitido por el Ministerio de Educación (2010b): el Buen Vivir, principio constitucional basado en el *Sumak Kawsay*, se tomó como principio rector de la transversalidad del currículo, incorporando 5 ejes temáticos: la “Interculturalidad” (pág. 16); la “formación de una ciudadanía democrática” (pág. 17); la “protección del medioambiente” (pág. 17); el “cuidado de la salud y de los hábitos de recreación de los estudiantes” (pág. 17); y la “educación sexual en los jóvenes” (pág. 17).

La propuesta curricular afirma basarse, según el Ministerio de Educación (2010c): en principios de la “pedagogía crítica” (pág. 9); el “desarrollo de la condición humana y preparación para la comprensión” (pág. 9); “un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo” (pág. 10); el “aprendizaje productivo y significativo” (pág. 11); el “desarrollo de destrezas con criterios de desempeño (pág. 11); el “empleo de tecnologías de la información y la comunicación” (pág. 12); y la “evaluación integradora de los resultados de aprendizaje” (págs. 12-13). Por otro lado, presenta una gran cantidad de elementos, como se puede visualizar en la figura 1, para los que no establece una relación explícita, de este modo, por ejemplo, no es posible ver la correspondencia entre las intenciones educativas y los indicadores de evaluación, lo que dificulta establecer el logro de los objetivos planteados y del propio perfil de salida.

**Figura 1.** Estructura de la propuesta curricular del año 2010.



**Fuente:** Los Autores (2019).

Además, este currículo, que se presenta como una propuesta meso-curricular, realmente llega a definir la estructura de las unidades didácticas

bajo el nombre de bloques curriculares, estableciendo, por tanto, directrices normativas que corresponden al tercer nivel de concreción curricular. De este modo, la propuesta curricular del año 2010 invade las que debieran ser las competencias de las instituciones educativas y de los propios docentes en cuanto al desarrollo del currículo, limitando tanto la flexibilidad del instrumento, como la posibilidad de diálogo del este con el contexto social y cultural de la institución educativa. Esta concepción de la norma curricular relega a instituciones educativas y docentes al papel de meros reproductores de una propuesta establecida de manera vertical.

Por otro lado, esta propuesta curricular generó una adaptación para las escuelas pluridocentes con la intención de facilitar el trabajo de estas escuelas, que suponen un porcentaje importante de las escuelas del país, en ella se hace un trabajo de selección y agrupación de destrezas con criterios de desempeño, y se diseña un instrumento llamado Plan de trabajo simultáneo que pretende organizar el trabajo del aula. Las falencias en cuanto estructura, flexibilidad y evaluación serían abordadas en el siguiente reajuste curricular.

### 2.3. La reforma curricular del año 2016

Entre mayo del año 2011 y noviembre del año 2012, se realizó un monitoreo encaminado a revelar el grado de implantación de la reforma realizada en el año 2010, y entre octubre y noviembre del año 2013 se lleva a cabo una investigación denominada, ***El uso y percepciones del currículo de Educación General Básica***. Ambos insumos determinan un ajuste a la propuesta curricular vigente hasta el momento. Este ajuste curricular se realizará a través del proyecto, ***Fortalecer la calidad educativa a través del ajuste curricular y de los estándares de aprendizaje***, con la colaboración de la Organización Estados Iberoamericanos.

El punto de partida de la nueva reforma, según el Ministerio de Educación (2016a): consiste en la definición de un perfil de salida para la

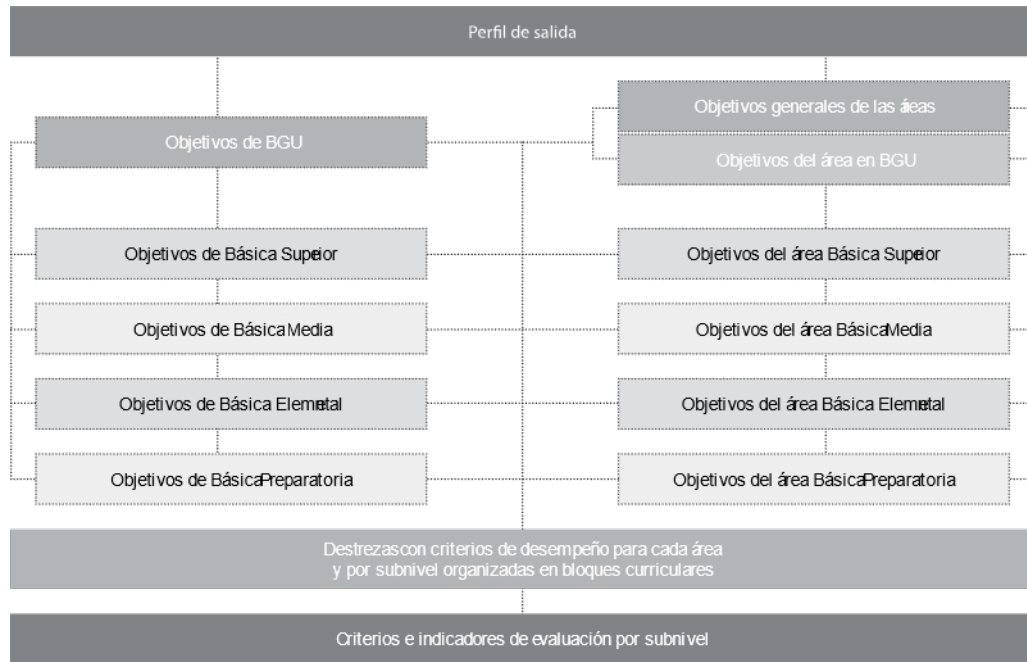
educación obligatoria, al que se denominó, **Perfil de salida del bachiller ecuatoriano**, producto de un proceso colaborativo en el que participaron los principales actores de la comunidad educativa y del sector productivo (pág. 7). Este perfil se alimenta a partir de las intenciones educativas que emanan del marco normativo vigente y establece el horizonte que los estudiantes deben alcanzar a partir del trabajo en las diferentes áreas del aprendizaje presentes en la propuesta curricular.

Este primer paso destaca la relevancia que para la nueva propuesta tiene la definición de las intenciones educativas, que se concretan, a partir del perfil de salida, en objetivos integradores para cada subnivel educativo, generales para cada área, y específicos para cada área en cada uno de los subniveles, en función de los cuales se seleccionarán y secuenciarán los contenidos de la propuesta para cada área y subnivel educativo.

El nuevo currículo, por tanto, al igual que el anterior, estará organizado por áreas de conocimiento, pero hará una propuesta simplificada en cuanto a la estructura, y el máximo nivel de desagregación de la propuesta se corresponderá con el subnivel educativo (Preparatoria, 1 año, Elemental, 3 años, Media, 3 años, y superior, 3 años, en el nivel Educación Básica, y el nivel de Bachillerato, 3 años), como se muestra en la figura 2.

Cada una de las áreas se desarrolla a través de bloques curriculares que agrupan los contenidos con un razonamiento epistemológico. Estos bloques inician en el primer año de la educación obligatoria y terminan en el último año del bachillerato. Esta estructura permite que los contenidos puedan moverse dentro del bloque, a través de los diferentes niveles y subniveles educativos, en función de las necesidades de cada contexto educativo específico. Esta propuesta de flexibilización se apoya en la clasificación de los contenidos en dos grandes grupos, tal y como sugirió Coll (2006f): imprescindibles y deseables (pág. 8); y en una completa articulación entre los cuatro subniveles de la educación básica y el nivel de bachillerato.

**Figura 2.** Estructura de la propuesta curricular del año 2016 (Currículo de los niveles de educación obligatoria).



**Fuente:** Ministerio de Educación (2016b).

Los contenidos del currículo del año 2016, al igual que en la reforma del año 2010, se definen como destrezas con criterios de desempeño, y engloban conocimientos conceptuales, cognitivos, procedimentales y actitudinales que se circunscriben a un contexto determinado de realización, delimitando la forma en que se espera que los estudiantes puedan emplearlos.

Por otro lado, el currículo del año 2016, hace una propuesta de secuenciación de los contenidos de cada subnivel en función de los criterios de evaluación. La evaluación toma entonces gran relevancia, y los criterios se acompañan de indicadores para la evaluación y de sugerencias metodológicas para su desarrollo. En esta ocasión, los estándares de aprendizaje para la evaluación externa se hacen coincidir con los indicadores de evaluación del currículo, si bien, como apuntan Delgado, Vera, Cruz y Pico (2018): los

primeros apuntan a la evaluación de productos, mientras que los segundos están además centrados en los procesos (pág. 62). Esta articulación de la evaluación se realiza para impedir que la evaluación externa influya o incluso desvíe los procesos en el aula de las intenciones educativas explicitadas en el currículo.

El borrador de la propuesta, construido por especialistas disciplinares y curriculares nacionales y extranjeros, fue sometido a un riguroso proceso de validación que trató de llevar el debate sobre el currículo a todos los rincones del país, involucrando a todas las zonas y a 139 de los 140 distritos educativos del nivel desconcentrado del sistema educativo ecuatoriano, expresado en la tabla 1.

**Tabla 1.** Talleres de validación de la propuesta curricular del año 2016.

Zonas	Lugares	Distritos	Asistentes
Zona 1	Esmeraldas, Lago Agrio, Ibarra, San Lorenzo, Tulcán	16	545
Zona 2	Coca, Latacunga	9	201
Zona 3	Ambato, Riobamba Puyo, Tena	15	414
Zona 4	Manta, Portoviejo, Santo Domingo	16	275
Zona 5	Babahoyo, Quevedo, Milagro	14	301
Zona 6	Azogues, Macas	17	175
Zona 7	Loja, Machala, Saraguro, Zamora	19	368
Zona 8	Guayaquil	22	206
Zona 9	Quito	11	243
<b>9 zonas</b>	<b>26 ciudades</b>	<b>139 distritos</b>	<b>2728 participantes</b>

**Fuente:** Los Autores (2019).

La socialización, tal y como consta en un informe interno del Ministerio de Educación (2015a): fue realizada en los meses de julio, agosto, septiembre y octubre del año 2015, y contó con la participación de grupos de docentes y



directivos de todo el país (593 de la especialidad de Matemática, 522 de la especialidad de Lengua y Literatura, 451 de la especialidad de Ciencias Naturales, 430 de Ciencias Sociales, 322 especialistas de Educación Física, 246 de Educación Cultural y Artística, 164 especialistas en el nivel de Preparatoria), que contribuyeron con sus aportes al proceso de construcción de los documentos curriculares (pág. 3).

Como resultado de este proceso, como se aprecia en el citado informe del Ministerio de Educación (2015b): se realizaron importantes cambios a la propuesta, especialmente referidos a la selección y secuenciación de los contenidos, los criterios y los indicadores de evaluación. A la vez que se identificó la necesidad de elaborar materiales curriculares complementarios a modo de guías de implementación de la propuesta curricular con especificidades para cada área sobre cómo llevar el currículo al aula (págs. 6-22).

Como hemos dicho con anterioridad, la propuesta elaborada no se desarrolla por años de escolarización, y menos aún por unidades didácticas, abordando exclusivamente el diseño de cada subnivel educativo. Este hecho causó perplejidad en los docentes, que para poder llevar el currículo al aula debían ahora realizar un importante trabajo en el segundo y tercer nivel de concreción curricular, desarrollando un proyecto curricular propio en el seno de la institución educativa, así como las programaciones anuales, las unidades didácticas y las programaciones de aula.

Si bien este nuevo abordaje de la concreción del currículo permite elaborar una propuesta educativa contextualizada a las necesidades e intereses de las comunidades educativas, dado que el currículo ofrece esa flexibilidad y tiene la apertura para que las instituciones educativas incorporen los elementos que estimen precisos en su situación concreta, mediante un proceso dialógico con su comunidad educativa, los docentes del magisterio ecuatoriano no estaban preparados para ese reto. Como señalan Barrera,

Barragán y Ortega (2017): las guías curriculares y la capacitación que se ofreció al 100% del magisterio con el lanzamiento del nuevo currículo, sin embargo, no fueron suficientes y el proceso de apropiación del nuevo instrumento aún no finaliza (pág. 12).

Finalmente, la nueva propuesta sirvió de base para el desarrollo de los currículos de las 14 nacionalidades del país de acuerdo con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que entraron en vigor en el año 2017, al igual que el ***Currículo Integrado de Alfabetización*** y las Adaptaciones curriculares para Educación Básica Superior y Bachillerato para personas con escolaridad inconclusa. Del mismo modo, durante el año 2017 y 2018 se desarrolló un proyecto con las escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes del Azuay, con la participación de 23 centros y 57 docentes para establecer una metodología de trabajo en este tipo de instituciones que permitiera trabajar con la nueva propuesta curricular. Se construyeron documentos a nivel meso-curricular, como el Plan Curricular Institucional y el Plan Curricular Anual, y a nivel micro-curricular, incluyendo los Planes de Unidad Didáctica, por niveles y áreas.

### 3. Conclusiones

Las propuestas curriculares concebidas por la Autoridad Educativa Nacional en el Ecuador han evolucionado en los últimos veinte años desde los listados de contenidos de los programas de estudio de finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, a estructuras complejas y bien articuladas que consideran los elementos esenciales para orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, incorporando, además, materiales curriculares complementarios para apoyar la acción docente y diferenciándose para atender la diversidad de nacionalidades, de las distintas realidades de las instituciones educativas y de las necesidades específicas de diferentes grupos sociales del país. Además, las nuevas propuestas han hecho

un esfuerzo por articularse con la evaluación externa de los aprendizajes a través de estándares educativos estrechamente relacionados con el currículo, con la intención de que sirvan para sumar y no para restar a las intenciones educativas.

La definición de lo que es un contenido de aprendizaje ha evolucionado, igualmente, de una visión estrictamente conceptual o cognitiva acorde a modelos transmisivos de enseñanza a una complejidad en la que primero se agregan dimensiones procedimentales y actitudinales bajo la perspectiva de una educación integral y posteriormente se añaden criterios de desempeño orientados a delimitar las expectativas sobre la capacidad de movilización del conocimiento adquirido que los estudiantes desarrollan. Asimismo, más allá de actualización de las tradicionales áreas de conocimiento, se añaden nuevas vías para que los contenidos que la sociedad demanda ingresen al currículo, como nuevas asignaturas o temas transversales relacionados con las habilidades blandas o la convivencia. En este sentido, los contenidos del currículo han seguido una lógica acumulativa que dificulta que los docentes puedan planificar los aprendizajes previstos en los tiempos definidos para ello. Soluciones como la distinción de los contenidos básicos permiten flexibilizar las propuestas curriculares, pero no son suficientes, es preciso hacer una revisión que permita reducir los contenidos, estableciendo para ello un debate que confronte lo que se considera imprescindible incluir en el currículo desde las perspectivas disciplinares y desde la sociedad.

Por último, es evidente que desde el nivel central no se puede definir una propuesta curricular, por mucho que se trate de diversificar, que sea válida para todas las comunidades que integran nuestro sistema educativo. Las definiciones de las responsabilidades en torno a la construcción del currículo han ido variando en cada propuesta desde una mínima intervención del Estado, hasta propuestas, como la del año 2010, con un diseño cerrado y vertical, que no dejaba margen de acción a los docentes para poder vincularla

con los intereses y necesidades de sus respectivas comunidades. En este sentido, parece razonable profundizar en una propuesta que distribuya las responsabilidades de construcción del currículo y delegue buena parte a las instituciones educativas y a los docentes que conocen los contextos en los que este se implementa; para ello es imprescindible continuar con el proceso de profesionalización docente y el desarrollo de los sistemas de apoyo.

#### 4. Referencias

- Barrera, H., Barragán, T., & Ortega, G. (2017). **La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20, ISSN: 1022-6508; e-ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie7522629>
- Bolaños, G., & Molina, Z. (1990). **Introducción al currículo.** ISBN: 9977-64-496-9. Costa Rica: Editorial Universitaria Estatal a Distancia - EUNED.
- Calvas, V. (2010). **La reforma curricular de la educación básica en ocho planteles experimentales de la zona urbana de Quito: estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación en el 3er. año de educación básica.** Tesis de maestría. Quito, Ecuador: FLACSO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/2017>
- Coll, E. (2006a,b,c,d,e,f). **Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica.** *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17, e-ISSN: 1607-4041. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación (1997). **Reforma curricular para la Educación Básica.** Segunda edición. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
- Delgado, J., Vera, M., Cruz, J., & Pico, J. (2018). **El currículo de la educación básica ecuatoriana: una mirada desde la actualidad.** *Revista*

- Cognosis*, 3(4), 47-66, e-ISSN: 2588-0578. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i4.1462>
- Díaz, Á. (2015). **Currículum: Entre utopía y realidad**. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2), 353-357, e-ISSN: 2346-4712. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/23464712.13681>
- Gimeno, J. (2010). **¿Qué significa el currículum?** *Sinéctica*, (34), 11-43, ISSN: 1665-109X; e-ISSN: 2007-7033. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es)
- Kreisel, M. (2016). **El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria - Elementos para una reflexión crítica**. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18. e-ISSN: 1665-109X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455005>
- Ministerio de Educación (2010a,b,c). **Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de:  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC\\_2.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf)
- Ministerio de Educación (2016a). **El perfil del bachiller ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad**. ISBN: 978-9942-22-104-9. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de:  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/perfil-del-bachiller.pdf>
- Ministerio de Educación (2016b). **Currículo de los niveles de educación obligatoria**. Ecuador: MINEDUC. Recuperado de:  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación (2015a,b). **Informe Técnico: Socialización del Currículo de la EGB 2016 a docentes y directivos del Sistema**

**Educativo Nacional.** Quito, Ecuador: Subsecretaría de Fundamentos Educativos Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación del Ecuador.

Morelli, S. (2019). **Retoricidad y significaciones del currículum.** *Revista Panorâmica*, 28, 10-22, e-ISSN: 2238-9210. Recuperado de:

<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1050>

Pascual, E. (2001). **Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile.** *Pensamiento Educativo*, 29, 37-73, e-ISSN: 0719-0409. Recuperado de:

<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/198/public/198-471-1-PB.pdf>

Perlo, C. (2019). **La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación.** *Revista Scientific*, 4(12), 68-88, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.3.68-88>

Poveda C., Díaz, G., Abendaño, A., Benalcazar, A., Araujo, S., & Arboleda, R. (1994). **Sistema Educativo Nacional del Ecuador.** Quito, Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de:

<https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/index.html#sis>

Sánchez, J. (2018). **Currículo y vivencia.** *Aporía. Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (16), 51-61, e-ISSN: 0718-9788.

Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/aporía.16.663>

Stabback, P. (2016). **Qué hace a un currículum de calidad.** Código del documento: IBE/2016/WP/CD/02. Suiza: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Recuperado de:

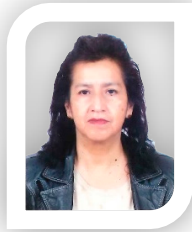
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.locale=es)



**Miguel Ángel Herrera Pavo**  
e-mail: [miguel.herrera.p@uasb.edu.ec](mailto:miguel.herrera.p@uasb.edu.ec)

Nacido en Sevilla, España, el 30 de octubre del año 1970. Psicopedagogo y Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento; Experiencia como gestor, profesor e investigador en diversas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, en los campos de la evaluación del currículo, del e-learning, de la educación bilingüe intercultural, de la formación del profesorado, de la inclusión educativa y del género en educación; Docente del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), sede Ecuador; y docente colaborador en el Máster de Educación y TIC de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

**María Gladys Cochancela Patiño**  
e-mail: [maria.cochancela@unae.edu.ec](mailto:maria.cochancela@unae.edu.ec)



Nacida en Cuenca, Ecuador, el 27 de abril del año 1967. Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador; Formación académica en Educación Básica y Gestión Educativa; Experiencia como docente, directora y analista en Educación Inicial y Básica, como profesora-orientadora en el Instituto Superior Pedagógico “Ricardo Márquez Tapia”; y como asesora educativa, realizando acompañamiento pedagógico en las provincias ecuatorianas de Azuay, Cañar y Morona Santiago; Directora del proyecto de investigación en la línea de acción de currículo y pedagogía.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





## Pentagrama Didáctico: Una Aproximación Praxiológica de la Gestión del Conocimiento

**Autor:** Pedro Jacobo Caldera Tovar

Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, **UNEY**

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

Yaracuy, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-3323-3823>

### Resumen

La presente producción intelectual, tiene como propósito describir el pentagrama didáctico y su aproximación praxiológica de la gestión del conocimiento que facilitan el proceso de aprendizaje, individual y colectivo. Enmarcada en el podio del constructivismo y la acción comunicativa con un lenguaje artístico musical que invita al mejoramiento permanente. Como reflexión: Preparen sus mentes, piensen en grande, no limiten sus actividades intelectuales, científicas, artísticas o de cualquier oficio, porque del conocimiento teórico y práctico, su dominio, utilización y aptitud, dependerá la evaluación o calificación obtenida.

**Palabras clave:** gestión; conocimiento; aprendizaje.

#### Cómo citar este ensayo:

Caldera, P. (2020). **Pentagrama Didáctico: Una Aproximación Praxiológica de la Gestión del Conocimiento**. *Revista Cientific*, 5(15), 384-404, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.20.384-404>

**Fecha de Recepción:**  
23-08-2019

**Fecha de Aceptación:**  
25-11-2019

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2020

## Teaching Pentagram: A Praxiological Approach to Knowledge Management

### Abstract

The purpose of this intellectual production is to describe the teaching staff and its praxiological approach to knowledge management that facilitate the learning process, individual and collective. Framed on the podium of constructivism and communicative action with a musical artistic language that invites permanent improvement. As a reflection: Prepare your minds, think big, do not limit your intellectual, scientific, artistic or any other activity, because on the theoretical and practical knowledge, your mastery, use and aptitude, the evaluation or qualification obtained will depend.

**Keywords:** management; knowledge; learning.

#### How to cite this essay:

Caldera, P. (2020). **Teaching Pentagram: A Praxiological Approach to Knowledge Management.** *Revista Scientific*, 5(15), 384-404, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.20.384-404>

**Date Received:**  
23-08-2019

**Date Acceptance:**  
25-11-2019

**Date Publication:**  
05-02-2020

## 1. Introducción

Durante muchos años, dedicando horas a las lecturas, llegaron momentos de inspiración y reflexionas sobre los elementos presentes en la pedagogía más allá de la filosofía como amor a la sabiduría, se me ocurrió una mañana el presente título: pentagrama didáctico: una aproximación praxiológica de la gestión del conocimiento. Mientras el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela, resuena el término cuarteta donde involucran en la corresponsabilidad de enseñar y aprender a los docentes, familiares, estudiantes y miembros de la comunidad en general, me parece que dejan por fuera un elemento de innovación al sistema educativo: el currículo que debe ser actualizado periódicamente para no perder vigencia. A continuación, describo los elementos del pentagrama didáctico, sus cinco líneas principales:

**1.- Estudiante:** como razón de ser de todos los procesos sociales, científicos, artísticos, deportivos, culturales, económicos y pedagógicos, cargados de talentos humanos, vocaciones e inclinaciones por áreas del conocimiento, capaces de aplicar competencias a sus actividades para demostrar dominios adquiridos durante su corta vida, incluyendo la autodidáctica positiva (autoaprendizaje, ir más allá de los contenidos de clases, guataca) y negativa (errores de posturas, vicios, copias, imitar, actividades y procesos propios cargados de infracciones).

**2.- Currículo:** Material de apoyo más importante del docente, el cual debe ser revisado periódicamente con la finalidad de mantener su vigencia en el momento histórico (tiempo y espacio). Ofrece una gama de propósitos u objetivos, métodos, estrategias, actividades tomando como referencia los niveles y modalidades, los aspectos científicos, artísticos, profesionales y de oficios (manualidades, mecánica, agricultura, dibujo, entre otros).

**3.- Docente:** como ejecutor del currículo con sus estudiantes, es quien debe diagnosticar los intereses y necesidades para planificar proyectos de

aprendizaje (PA), planes de acción, clases, actividades especiales, reuniones, citas, en pro de cumplir metas a corto, mediano y largo plazo. Se debe apropiarse de la didáctica, gestionar el conocimiento, aplicar la praxiología que combina los aspectos teóricos con los prácticos. Guía los procesos de forma natural, corrigiendo errores u omisiones, repitiendo el número de veces que sea necesaria la actividad, explicar, orientar, promover, motivar y evaluar durante y después de las jornadas. Cumplir los procesos administrativos (llenado correcto de planillas, formatos, boletas, informes, constancias, permisos, corrección de evaluaciones, citas, actas, entre otras).

**4.- Escuela:** como el lugar donde se desarrolla el proceso educativo formal, con espacios naturales para el desarrollo físico e intelectual, ofrece servicios tales como aulas, laboratorio, biblioteca, cancha, cantina, comedor, según sus posibilidades. Bajo la denominación de escuela, colegio, liceo, unidad educativa, pública, privada o mixta (subsidiada). Debe poseer el proyecto educativo integral comunitario (PEIC), normas de convivencia actualizadas, permiso de funcionamiento (sólo colegios privados), áreas verdes, áreas recreativas, según su infraestructura.

**5. La familia:** nuclear, funcional o no, donde cada uno de los miembros aporta aspectos positivos, negativos, interesantes, financieros, sentimentales, religiosos, culturales, valores, principios, entre otros, todos moldean la personalidad, individualidad, comportamientos y conductas de cada uno de sus miembros.

**6.- Comunidad:** representa el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante, donde vive, el entorno social, los entes involucrados en los alrededores del plantel, aquí es válido aplicar el análisis DAFO, también conocido como análisis FODA (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades), para conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que rodea la escuela, los organismos que hacen vida activa en las cercanías de la institución los cuales son corresponsables de muchas

actividades.

Englobando lo antes expuesto, el pentagrama como tapiz musical en la cual se escribe todas las notas, claves, figuras, valores, signos, títulos, autores, tiempos, entre otras, es la base como el lienzo para la pintura, en esta combinación con la didáctica que permite encaminar procesos hacia la meta cognición, consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionar el conocimiento desde lo empírico hasta lo más profundo del campo científico, aplicando la praxiología unificar los aspectos teóricos y prácticos en actividades significativas, constructivas, innovadoras y productivas.

Es importante destacar, este preámbulo les invita a profundizar en procesos, elementos que mezclados ofrecen mayores y mejores resultados, hoy en día se habla de la producción intelectual, pero son más celosos con los productos, libros, partituras y artículos protegidos circulan por las redes sociales, defendiendo el derecho de autor, aunque nadie es dueño de la verdad, ni del conocimiento. Permitan abrir sus sentidos, afinar sus instrumentos y degustar de esta producción intelectual.

## **2. Perspectiva emergente de la didáctica como componente cognitivo**

El proceso didáctico compartido por el docente permite desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas innatas en muchos casos y otras capacidades partiendo del aprehensión del quehacer académico, experimental y cotidiano, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), didáctica es el proceso de: “controlar, procesar, objetivar, guiar, integrar, optimizar, aplicar, lograr objetivos, personalizar, implicar docente-discente al proceso de enseñanza” (pág. 408).

Al realizar un ejercicio de inferencia sobre la cita anterior, podemos añadir que la didáctica es el proceso mismo de enseñar, donde el docente y el discente (del griego *didaktiké*, significa estudiante, sujeto a quien se dirige

la enseñanza, es el que aprende), comparten experiencias intelectuales productivas para comprender y aprehender conocimientos según su nivel, grado o modalidad. La didáctica permite fortalecer habilidades y destrezas a través del hacer, descubrir y la praxiología (combinar conocimientos teóricos con prácticas dirigidas), minimizando las debilidades, limitaciones, errores y omisiones en el proceso pedagógico.

Desde la perspectiva epistemológica, la palabra didáctica fue utilizada por primera vez por Wolfgang (1929): su concepto giraba en función del “sentido y necesidad de enseñar” (pág. 65). Todos los que enseñan tienen dos factores en común un sentido lógico de querer aumentar el conocimiento y la necesidad de que sus discípulos aprendan, para ello utilizan todo un andamiaje de métodos, técnicas y recursos científicos, artísticos y de oficios.

Asimismo, Díaz (2001), emplea el término: “didáctica como una ciencia social, en constante desarrollo, puntualiza su accionar en la “epistemología, conceptualizaciones y metodología” (pág. 46). Como enfoque epistémico busca gestionar el conocimiento, develar nuevos conceptos partiendo de experiencias preliminares, guiados por una metodología innovadora, consciente y práctica.

Es importante destacar, la didáctica está en constante desarrollo, según los estudios de Madrid y Mayorga (2010): la “didáctica es el campo de acción de numerosas investigaciones de proyecciones teóricas y prácticas cuyos aportes han enriquecido el sistema de conocimiento y han determinado su carácter de ciencia en dos dimensiones la teoría y la práctica” (pág. 86). Como campo de acción permite el intercambio de conocimientos es escenarios naturales formales e informales, proyectar datos e informaciones más allá de la teoría y la práctica donde la utilidad de lo estudiado se aplica en la cotidianidad del estudiante.

De igual forma, Moreno (2004), manifiesta que:

Desde la consideración de los medios como materiales

curriculares y didácticos la cuestión clave estará en su utilización y su selección con la intención de aplicarlos convenientemente a las distintas situaciones educativas y, también, de aprovechar al máximo todas sus características técnicas y sus posibilidades didácticas (pág. 6).

En la actualidad aparecen datos, informaciones, programas y equipos capaces de desarrollar gran cantidad de tareas que antes eran manuales, la tecnología de información y comunicación, con sus redes sociales han roto para siempre la brecha de distancia y acceso del conocimiento entre los pueblos.

Es imperativo darle un valor agregado al pentagrama didáctico, ya mencionamos las líneas, es momento de ofrecer el resto de sus componentes; las claves para que se desarrollen los programas didácticos están presentes en: a). El Estado, cada país ofrece a sus habitantes una serie de programas sociales, respaldo presupuestario y la inversión a nivel nacional, incentivos, becas, infraestructuras, servicios educativos, niveles y modalidades según su misión y visión de futuro; b). La Religión, ofrece a los creyentes un modelo de vida, una guía espiritual, reflexiones sobre el accionar ante la sociedad, dando lo mejor de cada ser humano, en unión, paz, armonía, todo lo positivo, apoyados en un solo Dios; y c). Los Valores Humanos, presentes en cada momento de la vida.

Al inferir sobre valores humanos, como axiología pura, que permite a los individuos la sana convivencia, intercambios de saberes, cultura, gastronomía, turismo, ciencias, artes y diferentes oficios. Sus principios y normas han regido las sociedades desde la antigüedad, hombre, mujeres y niños prefieren cumplir las tradiciones para mantener viva la identidad, costumbres ancestrales, promover sus avances y compartir la sabiduría más allá de las fronteras de idioma, territorio y fe. Corresponde ahora el turno a los espacios del pentagrama didáctico, son cuatro grandes, cada uno de ellos

involucra procesos educativos para irradiar a las sociedades en forma permanente:

El primero espacio es la educación formal, con su andamiaje de leyes, reglamentos, ordenanzas, que permiten ordenar jurídicamente el accionar de los docentes, directivos, estudiantes, representantes, el estado y la comunidad en general. A través de artículos norma la manera correcta de ejercer la docencia, incluye los errores, fallas y sanciones en las cuales podrían incurrir los involucrados, con figuras preestablecidas para el control y seguimiento de dichos procesos administrativos. Cada país estructura su sistema educativo en forma autónoma, en Venezuela la figura jurídica la conforma el Ministerio del Poder Popular para la Educación, con zonas educativas en cada estado, distritos escolares en cada municipio y supervisores en cada circuito escolar.

El segundo espacio es el aprendizaje informal, cotidiano, autodidáctico, por ensayo y error, por prácticas repetitivas, a través de la lectura, adquirido por observación directa de procesos laborales, al instruir verbalmente en una tarea a un compañero de trabajo o estudio, por consejos familiares, experiencias de vida, gran número de personas repiten la frase “la universidad de la vida”. Con un programa personalizado que ofrece a cada individuo elementos para su crecimiento, desarrollo, positivo y negativo.

El tercer espacio es la producción, como resultado de múltiples procesos de pensamiento, palabras y obras, podemos citar la producción musical de los artistas, compositores, cantantes, arreglistas, ejecutantes. Producción intelectual de trabajos científicos, artículos, libros, tesis, proyectos, programas, ideas innovadoras, ponencias, conferencias, discursos, incluyendo las mismas clases. Producción cultural la responsable de dejar huellas en las sociedades a través del arte, música, teatro, cine, fotografía, poesía, literatura, arquitectura, con técnicas, estrategias y recursos distintos combinados por la mano del autor.

El cuarto espacio, no menos importante, la promoción del trabajo,



conocimientos, productos, bienes y servicios, empleando para esta tarea las redes sociales, encuentros, intercambios, jornadas de formación permanente, desde las escuelas con los cierres de proyectos en la cual estudiantes, docentes y representantes muestran sus logros a los miembros de la comunidad escolar. Los foros universitarios donde los ponentes demuestran dominio, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, logros, avances, experiencias producto de sus investigaciones.

### **3. Incógnita, propósito y apología del estudio**

La individualidad hace que todos seamos diferentes, pero los puntos de coincidencia permiten el trabajo colectivo, al igual que el aprendizaje, se aprende en todo momento, todos los días, en cualquier situación, los docentes deben apropiarse de la didáctica como herramienta pedagógica, axiológica y metodológica, bajo esta premisa se genera la siguiente incógnita: ¿por qué la didáctica debe ser aprehendida en forma praxiológica para gestionar el conocimiento?

### **4. Propósito del estudio**

Describir el pentagrama didáctico y su aproximación praxiológica de la gestión del conocimiento que facilita el proceso de aprendizaje individual y colectivo.

### **5. Apología del estudio**

Se justifica esta producción intelectual, para generar una descripción de la didáctica, su aplicación praxiológica y las formas para gestionar el conocimiento a través de estrategias constructivas. Por su impacto educativo que facilita el aprendizaje desde una perspectiva innovadora. Para difundir reflexiones sobre la didáctica más allá de las aulas de clase, en espacios virtuales, con elementos musicales presentes y de fácil comprensión para los

lectores. Por sus contenidos teórico prácticos que facilitan la enseñanza de cualquier disciplina artística, científica o de oficio.

## 6. Moldura referencial del estudio

En este marco de ideas, se consultaron los estudios internacionales que fundamentan esta investigación, Rodríguez (2014), desarrolló una tesis titulada: El aprendizaje autodidáctica en bibliotecas públicas y archivos históricos desde la perspectiva de Lev Vygotsky, en la Universidad de la Salle, Colombia, su objetivo general: “relacionar los planteamientos de Vigotsky, conceptos espontáneos, científicos y zonas de desarrollo próximo, con la función educativa de Bibliotecas Públicas y Archivos Históricos” (pág. 5); utilizó la metodología de investigación-acción, entre las conclusiones se destaca: “el trabajo educativo de la biblioteca pública mostró mayores facilidades para que una persona que no está asociada a la escolaridad y que pretenda realizar un proceso educativo de manera autónoma” (pág. 77).

Al promover la autonomía se relaciona con el presente estudio, las bibliotecas públicas ofrecen servicios educativos que permiten desarrollar en los usuarios un proceso cognitivo personalizado, fortaleciendo aspectos como la comprensión lectora, memoria, capacidad de análisis, sin estar directamente asociados a la educación formal, estos procesos personales, desarrollan el potencial creativo, destrezas y habilidades de investigación documental.

Asimismo, se cita a Curvelo (2016a), en su tesis titulada: Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje significativo en los alumnos cursantes de la asignatura seguridad industrial, presentada en la Universidad de Carabobo, su objetivo general fue: “proponer un plan de estrategias didácticas para el logro del aprendizaje significativo en los alumnos cursantes de la asignatura seguridad industrial” (pág. 26). Enmarcada la investigación cuantitativa, bajo la metodología de proyecto factible, Curvelo (2016b), presentó como conclusiones:

Los docentes no se han actualizado ni modificado, asumiendo como una de las razones para no incluir nuevas estrategias es la falta de recursos. El conocimiento de los docentes es escaso... tienen referencias pero no las han puesto en práctica (pág. 136).

Con relación al estudio, argumenta el autor, que el docente no cumple su rol de transformador a través del ejercicio de la profesión, su desactualización, falta de iniciativas creativas, excusas, sumado a currículos teóricos, debilitan el accionar del resto de los miembros del pentagrama didáctico (pág. 17). Es necesario retomar el papel protagónico del docente en todos los niveles y modalidades, para desarrollar clases dinámicas actualizadas, con estrategias didácticas motivadoras, sustanciosas de conocimientos teórico-práctico, aprovechando el máximo potencial del contexto de aprendizaje, talleres, áreas verdes, laboratorios, comedor, cantina, canchas deportivas, entre otras. Sin excusas, aplicando el plan B, C o D, en caso de contingencias, utilizar los recursos disponibles y es importante enseñar con el ejemplo.

## **7. Constructivismo y acción comunicativa como podio teórico**

Seguidamente se presentan las teorías de fundamentan el presente estudio, Vygotsky (1985a), tiene entre las premisas que:

El individuo es el resultado de un proceso histórico y social, el constructivismo ayuda a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva, confeccionar significados, puntos de vista, ya que es un instrumento para el desarrollo cognitivo, apoyados con un adulto importante (pág. 31).

Somos el resultado del intercambio social e histórico, estamos en construcción permanente del conocimiento, afinamos procesos, hábitos de lectura e investigación, sensibilización, internalización, perspectivas,

reajustes, construcción, deconstrucción y reconstrucción del contexto de aprendizaje. De igual forma, Vygotsky (1985b), destaca:

La zona de desarrollo próximo, en primer lugar como capacidad de resolución de situaciones o problemas, aquellas actividades realizadas independientemente por el estudiante. En segundo lugar, las que no puede realizar aún con ayuda. Y finalmente, aquellas que caen en los dos extremos, las que puede realizar con ayuda de otros y las que no pueden ser realizadas a pesar de la ayuda (pág. 27).

Al realizar un ejercicio hermenéutico sobre la cita anterior, se puede agregar, las capacidades humanas superan en muchos aspectos situaciones y problemas, unas las hacen en forma independiente, otras con ayuda de otras personas, allí entra el papel de los docentes y familiares, el ritmo y estilo lo impone el mismo estudiante. Su autonomía le lleva a resolver la forma correcta de manipular un equipo tecnológico, sin necesidad de leer el manual o apoyo de un adulto, este caso es ampliamente conocido por la comunidad internacional. También, Vygotsky (1985c), considera:

El desarrollo humano es un proceso cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El proceso de formación de las funciones pedagógicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social (pág. 36).

En consecuencia, el progreso humano es tangible desde distintos áreas culturales, cognitivas, deportivas, científicas, entre otras. Es el mismo individuo el motor fundamental de su propio desarrollo, al aprender, dominar funciones (básicas y complejas) pedagógicas, prácticas con diferentes herramientas e instrumentos, enmarcados en la interacción social, el intercambio de experiencias con otros individuos y el compartir datos e informaciones relevantes.

Agregando la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981a), destaca las premisas de regulación de normas, tales como lenguaje,

lengua y habla, con manifestaciones simbólicas mediadoras en su interacción con el mundo, en la cual: “intervienen tres (3) procesos para la socialización en acción, con sus respectivos instrumentos y estrategias: 1.- Recepción y reproducción cultural. 2.- Integración social y resolución de problemas. 3.- Desarrollo de la personalidad” (pág. 70). Los procesos comunicativos estudiados por Habermas, se centran en el accionar, con sus normas preestablecidas, incorpora los símbolos mediadores como gestos, señales para intercambiar mensajes con las personas del entorno y más allá de las fronteras en una acción socializadora en proceso.

Como proceso complejo intervienen instrumentos, estrategias, recursos, imágenes, señales que agrupó en tres grupos: La recepción y reproducción cultural permite apropiarnos de los mensajes cargados de conocimientos ancestrales e incorporarlos a los actuales. La integración social permite la resolución de conflictos, mediar en procesos para solventar diferencias y llegar a los acuerdos. El desarrollo de la personalidad es individual cada personal posee características propias que lo diferencian de los demás, según sus habilidades, destrezas, fortalezas comunicativas para el accionar en el entorno familiar, estudiantil, laboral, profesional y comunitario.

En tal sentido, Habermas (1981b), distingue dos modalidades de la acción comunicativa: “la acción instrumental y la acción estratégica (elección racional). La acción instrumental (técnicas y estrategias), se mantiene subordinada a las tradiciones legitimantes” (pág. 40). La acción comunicativa instrumental es la más utilizada sobre todo a nivel económico e intelectual, enmarcada en el cumplimiento de técnicas, normas, estrategias, pronunciación, reglas de redacción, oratoria y la misma cortesía. Por otra parte, la acción comunicativa estratégica involucra elegir racionalmente una postura frente al tema en discusión, perspectiva a favor o en contra, argumentar, confrontar, calificar, descalificar, aportar datos e informaciones actualizadas, es la más utilizada por los intelectuales y la sociedad del

conocimiento.

## 8. Alteraciones del pentagrama didáctico

En esta parte se destacan los sostenidos, bemoles y becuadros que alteran el normal desarrollo de una nota en el pentagrama, son todos aquellos errores, omisiones, fallas, faltas, que causan la inconsistencia de la praxis didáctica, entre los elementos debilitantes y amenazantes se encuentran:

- a). Falta de motivación: si algunos de los protagonistas del quehacer educativo están poco motivados o desmotivados, su actitud frente al conocimiento estará en riesgo de caer en la negatividad en el cumplimiento de objetivos, metas y competencias.
- b). Inexactitud en la planificación: no es posible triunfar sin un plan, sin actividades claras, ni estrategias para lograrlo, el accionar exige una planificación por competencias, objetivos, propósitos, incluso de vida, los proyectos pueden ser a corto, mediano o largo plazo, con acciones contundentes, saber ¿qué hacer, como hacerlo y para que se hace un estudio?.
- c). Errores en las prácticas: la falta de disciplina y hábitos de estudio diario generan un retardo en el perfeccionamiento de procesos básicos repetitivos, fórmulas, ejercicios, rutinas, postura, son chequeados en cada momento para reforzarlo, el mantener un bajo ritmo de trabajo afecta el rendimiento académico, escolar, laboral y otros, se recomienda hacerlos progresivamente lento, paso a paso, luego agregar velocidad y complejidad según la práctica a desarrollar.
- d). Omitir pasos, datos e informaciones: los atajos no son buenos, aprender es siempre el objetivo, pero saltar procesos pueden repercutir negativamente en la forma, estilo, estructura y hasta las normas, por ejemplo: las reglas deportivas de cada disciplina, música de acuerdo a la vestimenta y el período histórico.

- e). Comentarios negativos e insultantes: denigrar de los estudiantes, hacerles actos de acoso escolar, malas jugadas, trampas en el accionar (conchitas de mango), hacer chistes sobre un error del compañero, podrían provocar hasta el retiro o un conflicto mayor. Son muchos los comentarios que los mismos docentes hacen de forma negativa de sus estudiantes, la mayoría en privado, pero, algunos lo hacen en público sin medir las consecuencias.
- f). La falta de recursos, económicos, financieros, tecnológicos, humanos y materiales: que son cruciales para desempeñar las actividades y tareas, hacen que muchas metas no se cumplan. Debemos hacer uso correcto de los recursos disponibles, darle trato justo a los equipos e instrumentos de trabajo para obtener mayor vida útil de ellos.

## 9. Praxiología de la gestión del conocimiento

La Praxiología, es la ciencia que combina la teoría con la práctica y según Valhondo (2010), la gestión del conocimiento: “como se verá en su momento, comprender sus tradiciones es clave para interpretar sus actitudes y su manera de ser” (pág. 16). Como proceso permanente gestiona el conocimiento a través de unidades lógicas intelectuales, actividades inherentes a las tareas académicas identificar cantidades, objetos, instrumentos y personajes, encontrar la forma correcta de resolver problemas lógico matemáticos, clasificar datos e informaciones según un orden preestablecido (alfabético, numérico, talla, peso, cantidad, entre otros), presentar la ideas o productos intelectuales al resto de la comunidad.

Asimismo, Aquino, Barrios, Olivero y Mendoza (2017), define gestión del conocimiento como:

Una herramienta que permite implementar la estrategia competitiva de una organización, gobernando un proceso que consiste en: identificar, adquirir, almacenar, difundir, compartir, utilizar y actualizar el conocimiento tácito y explícito

convirtiéndose así en una herramienta de aprendizaje y en un catalizador para la innovación (pág. 52).

En relación a la cita anterior, se destaca el vocablo herramienta de aprendizaje desbordada de estrategias competitivas como proceso cognitivo de utilidad académica, intelectual, organizativa, catalizador natural para la innovación, facilita adicionalmente técnicas, instrumentos, recursos, planificación y evaluación de lo aprehendido. Ejercitado a través de la práctica conducente al mejoramiento se transforma en un portal para el diseño, creación e innovación, estimula el pensamiento, las ideas, mejora la fluidez verbal, potencia la redacción, entre otros procesos intelectuales.

Los centros educativos desde la educación inicial hasta la universitaria deben procurar mejorar sus servicios educativos, instalaciones, actualizar currículos y tener un personal de planta que responda a la misión y visión organizacional. Los usuarios las diferentes casas de estudio deben apoyar las iniciativas para gestionar el conocimiento, con su participación activa, conformar equipos interdisciplinarios para hacer del quehacer educativo una experiencia enriquecedora para todos los miembros de la familia y comunidad en general. Los edificios y sus diferentes laboratorios puestos al servicio de la investigación práctica experimental donde los estudiantes puedan conocer a través de simuladores tecnológicos o experimentos complejos los aprendido teóricamente.

## **10. Proyecciones visionarias del pentagrama didáctico**

Al medir el impacto del pentagrama didáctico desde dos tipos de investigación, cuantitativa y cualitativa, como estudio “expo facto”, es reforzar o corroborar el contenido del presente estudio. Son muchas las investigaciones que demuestran la importancia de cada elemento presentado, en formas positivas y negativas. Se pretende con esta parte ir más allá de



datos e informaciones, reales o forzadas por los investigadores, destacar el pentagrama didáctico como insumo para el crecimiento personal de la sociedad del conocimiento, para gestionar el conocimiento en forma consciente de los beneficios a corto, mediano y largo plazo. Afinar procesos tales como:

- Percepción del contenido programático de cada asignatura.
- Proyectar el conocimiento más allá del momento histórico.
- Visualizar la utilidad de lo aprehendido.
- Tener bases sólidas para comprobar o refutar teorías.
- Sentido de pertenencia y pertinencia.
- Mejoramiento continuo del proceso didáctico.
- Perfeccionar procesos científicos, artísticos o cualquier oficio.
- Producción innovadora, transformadora, científica, artística e intelectual.

## 11. Reflexiones concluyentes

Posterior al proceso de investigación y redacción del artículo, se presenta a continuación las reflexiones concluyentes, como punto que cierra un ciclo entre ustedes como lectores y el autor, en un diálogo intelectual virtual que tiene por finalidad las ideas o premisas finales que permitirán el juicio valorativo sobre la temática presentada. El pentagrama didáctico no es una figura geométrica cerrada con diferentes puntas y grados, son cinco líneas, cuatro espacios, claves, alteraciones e incluso aspectos generales ontológicos, metodológicos, axiológicos y praxiológicos que llevan a uno o más individuos a alcanzar el nivel de conocimiento esperado o mejor aún sobresalir en el dominio de un tema específico.

Preparen sus mentes, piensen en grande, no limiten sus actividades intelectuales, científicas, artísticas o de cualquier oficio, porque del

conocimiento teórico y práctico, su dominio, utilización y aptitud, dependerá la evaluación o calificación obtenida. La mano de obra calificada es sólo una frase que describe el grado de maestría, habilidad, destreza, pericia, dominio que tiene un trabajador frente a la tarea a desarrollar.

Presta mucha atención a tus ideas, te abren otros caminos, nuevos procesos, innovación, crear, diseñar, inventar, descubrir y hasta improvisar para resolver problemas o situaciones laborales, familiares, académicas, deportivas, artísticas y de oficios. Busca la originalidad, agrega un estilo propio, ponles toques personales a tus tareas. No te conformes con un número de páginas mínimo, si lees más tendrá mayores oportunidades de producir como musas inspiradoras ideas cada vez más fascinantes.

Tus palabras son tu tarjeta de presentación, utiliza un léxico acorde a tu profesión u oficio, palabras técnicas especializadas, incluye en tus diálogos personajes, obras y fechas relevantes, por ejemplo, las efemérides del día como tema de conversación invita a los demás a prestarte mayor atención. Construye tus propios conceptos sobre la base de estudios previos y profundos, prepara tus discursos, ponencias, conferencias, practícalas una y otra vez, notarás que cada vez lo haces mejor. Escribe, redacta, publica notas, ensayos, artículos científicos para dar a conocer tus avances y logros a la sociedad del conocimiento.

El pentagrama didáctico es sólo una muestra del potencial humano y la gestión del conocimiento, permiten potenciar las capacidades del individuo culto, lectores, investigadores, estudiantes, docentes, a través de la praxiología combinar en diferentes porcentajes (%) la teoría con la práctica, sin limitaciones por la edad, sexo, condición social y económica. Todos los elementos se acoplan para vencer la sombra de la ignorancia, desconocimiento, torpeza e inexperiencia, para transformar a un aprendiz en un maestro con habilidades, conocimientos y prácticas que satisfacen las expectativas de sus clientes.

Como alternativa para mejorar tu nivel de aprendizaje, aprópiate del contenido del pentagrama didáctico, lee y relee, practica una y otra vez, toma el control de tu propio proceso cognitivo, aumenta las horas de estudio en forma progresiva, investiga más allá de las pautas preestablecidas por los docentes, personaliza tus láminas, agrega datos e informaciones relevantes a tus conversaciones, ponencias o conferencias. Tú puedes hacer la diferencia como docente o estudiante, aporta, agrega, da más de lo esperado.

Exige más calidad educativa, pero haciendo tu parte, el sistema educativo es papel escrito, quienes lo ejecutan son los encargados de darle valor a las letras, contenidos y actividades que busquen el mejoramiento permanente del individuo, en la cual el docente es sólo una pieza del rompecabezas, estudiantes, familiares, comunidad y el currículo son algunos de los elementos que hemos tocado usted puede agregar muchos más, hacerlo más complejo pero, al final del proceso la producción intelectual es la diferencia entre el bueno y el mejor.

La práctica es el mejor de los procesos para gestionar el aprendizaje, las experiencias significativas, constructivas, dirigidas y vivenciales hacen que todo estudiante florezca sus capacidades innatas, vocación de servicio, habilidades, destrezas, es decir, todo lo bueno, pero, siempre y cuando el estudiante aprenda, con el docente, sin el docente y a pesar del docente.

## 12. Referencias

Aquino, B., Barrios, K., Olivero, E., & Mendoza, J. (2017). **Gestión del conocimiento y capacidades de innovación en una Organización Radial en Barranquilla**. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de:

[https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2089/Ca\\_p\\_7\\_Gesti%C3%B3nConocimiento.pdf?sequence=11&isAllowed=y](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2089/Ca_p_7_Gesti%C3%B3nConocimiento.pdf?sequence=11&isAllowed=y)

Curvelo, D. (2016a,b). **Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje**

- significativo en los alumnos cursantes de la asignatura seguridad industrial.** Tesis de especialización. Bárbula, Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de:  
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3878/1/dcurvelo.pdf>
- Díaz, (2001). **Metodología cualitativa.** Madrid, España: Editorial Océano.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). **Didáctica.** Volumen 1, ISBN 10: 8429420711; ISBN 13: 9788429420715. Editorial España: Diagonal/Santillana, S.A.
- Habermas, J. (1981a,b), **Teoría de la acción comunicativa.** España: Editorial McGregor.
- Madrid, E., & Mayorca, A. (2010). **Didáctica como disciplina pedagógica.** Madrid, España: Ediciones Cincel.
- Moreno, I. (2004). **La Utilización de Medios y Recursos Didácticos en el Aula.** Madrid, España: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:  
<https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Rodríguez, C. (2014). **El Aprendizaje Autodidacta en Bibliotecas Públicas y Archivos Históricos desde la Perspectiva de Lev Vygotsky.** Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle. Recuperado de:  
[http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20702/7412120\\_2\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20702/7412120_2_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valhondo, D. (2010). **Gestión del Conocimiento: Del Mito a la Realidad.** ISBN: 978-84-7978-195-8. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Vygotsky, L. (1985a,b,c). **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires. Argentina: Editorial Pléyade.
- Wolfgang, M. (1929). **Principios de la didáctica.** Madrid, España: Editorial Anaya.

**Pedro Jacobo Caldera Tovar**  
e-mail: [drjacobocaldera@gmail.com](mailto:drjacobocaldera@gmail.com)



Venezolano, nació en San Felipe, estado Yaracuy, el 2 de abril del año 1970. Soy Profesor en educación técnica, del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias (IUPMA); Especialista en gerencia educativa, de la Universidad Experimental Libertador (UPEL); Doctor en Ciencias de la Educación, de la Universidad Fermín Toro (UFT); Doctor en innovaciones educativas, de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA); Postdoctor en estudios libres, de la Universidad Fermín Toro (UFT); Además de músico, cantante, compositor, saxofonista, clarinetista y director de los Antaños del Yara.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C




UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista *Scientific*

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

## *Normas Generales*

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

## Misión

La **Revista Cientific (e-ISSN: 2542-2987)**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral (febrero-abril), (mayo-julio), (agosto-octubre), (noviembre-enero), del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC)**, editada desde el año 2016 de forma ininterrumpida, que puede ser canjeada con otra revista. En ella se publican artículos y ensayos científicos en el área de Ciencias Sociales y disciplinas como Ambiente, Comunicación, Educación, Gerencia, Información, Sociología y Tecnología, entre otras. Abarca artículos que deben ser novedosos, ensayos, revisiones y avances de investigación, los cuales son sometidos a la consideración de árbitros calificados, y los mismos expresan directamente las opiniones de sus autores y no necesariamente las del Comité Editorial. La **Revista Cientific** tiene como fin primordial, publicar los resultados producto de las investigaciones que se realizan en las Instituciones de Educación Superior a nivel Internacional, para contribuir con el progreso científico. Igualmente les da cabida a investigadores de otras Instituciones fuera de sus fronteras.

## Visión

Ser el referente Internacional de Publicaciones de producciones Científicas a nivel Educativo, en sus diferentes niveles de Latinoamérica y del Caribe, con altos estándares de calidad y rigor metodológico.

## Objetivos

El objetivo de la **Revista Cientific**, es difundir el conocimiento científico y tecnológico, a través de los resultados originales, producto de investigaciones científicas, que representen una contribución para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Incluye trabajos, productos de

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

investigaciones científicas y reflexiones teóricas que por su relevancia, ameriten publicarse, y de esta forma contribuya a visibilizar la producción intelectual en las áreas de la educación y ciencias sociales.

### **Alcance**

La **Revista Cientific**, está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria), así como también, a la comunidad científica en general y demás personas involucradas en el hecho educativo.

Con el fin de mantener la calidad de la publicación y la imparcialidad y ética de la misma, los artículos o ensayos recibidos, son evaluados por dos revisores externos (*peer-review*) considerados expertos en la temática por la **Revista Cientific: revista arbitrada multidisciplinaria de investigación socio educativa**, que acredita como tales a aquellos colaboradores seleccionados, teniendo lugar una revisión de doble ciego, (autor/es-evaluadores). En caso de discrepancia, se recurrirá a una tercera evaluación, igualmente en un proceso de doble ciego y siguiendo las normas de publicación de la revista. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.

La **Revista Cientific** se encuentra indizada en el Sistema de Información Científica **REDALYC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); en **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en **CLASE**, base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades de la UNAM; forma parte de

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361


Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)



	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

**DOAJ**, Directorio de revistas de acceso abierto; en **OAJI**, Índice de revistas académicas abiertas; en **DIALNET** (Fundación Dialnet), Universidad de la Rioja; pertenece a la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; indexada en **REVENCYT**, Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología de la Universidad de los Andes (ULA); en **MIAR**, Matriz de Información para el Análisis de Revistas de la Universidad de Barcelona; en **Crossref**, agencia oficial de registro de identificador de objetos digitales (DOI) de la Fundación DOI Internacional; y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

**\*La revista se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2542-2987) en idioma español. Cada artículo se identifica con un DOI (Digital Object Identifier System). Todos los artículos en versión on-line, son accesibles digitalmente a texto completo y de forma gratuita para la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.**

### Presentaciones en línea

#### Directrices para autores/as

- *Sección Investigación*
- *Lista de comprobación para la preparación de envíos*
- *Extensión, formato y estructura*
- *Aspectos que debe contener el artículo*
- *Aceptación de originales*
- *Criterios de dictaminación*
- *Tiempo estimado de Publicación*
- *Ética de Publicación y Declaración de Negligencia*
- *Declaración de Acceso Abierto (Open Access)*
- *Políticas de Preservación Digital*
- *Sobre la Licencia Creative Commons (CC)*
- *Aportes administrativos para la publicación*
- *Formatos complementarios para el sometimiento de artículos*

#### Aviso de derechos de autor/a

#### Declaración de privacidad

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

### Presentaciones en línea

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Científic?

[Ir a Iniciar Sesión](#)

¿Necesita un nombre de usuario y contraseña?

[Ir a Registro](#)

***\*Se requiere el registro y el inicio de sesión para enviar artículos en línea y para verificar el estado de las presentaciones actuales.***

### Directrices para autores/as

#### NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 01 de abril del 2019)

El Comité Editorial de la **Revista Científic** ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos al arbitraje para su publicación.**

La **Revista Científic**, acepta revisar artículos científicos relacionados con el enfoque y el alcance de la revista.

#### Sección Investigación

- Los trabajos enviados deben ser Artículos de investigación científica originales e inéditos, resultado o avances de un proceso de investigación o de una reflexión teórica profunda que constituya un aporte significativo al desarrollo del conocimiento en el área humanística, educativa, gerencial y tecnológica.
- Adicionalmente, la última sección de la revista está destinada a la publicación de contribuciones y ensayos sobre temas vinculados al área académica o social.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

- Al inicio de cada año, se publicará el índice correspondiente a los artículos y ensayos publicados en el último año.

### *Lista de comprobación para la preparación de envíos*

1. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores verifiquen el cumplimiento de presentación con todos los elementos siguientes:

- 1.1. Para la presentación de manuscritos, se exige que todo artículo sea **original e inédito** y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma, hasta que se tome una decisión final (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los **Comentarios para el editor/a**).
- 1.2. El archivo de envío está en formato: Microsoft Word (\*.doc, \*.docx), OpenOffice (\*.odt), o formato de texto enriquecido (\*.rtf).
- 1.3. Se ha utilizado la **plantilla** proporcionada por la **Revista Científic** para enviar la presentación (plantilla para **Artículos**; plantilla para **Ensayos**).
- 1.4. El manuscrito cuenta con un Título en **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; **Centrado**; en **ortografía normalizada** (no se aceptan los que estén en mayúsculas) **y negrita** (máximo 15 palabras). Este debe ser conciso, fácil de entender y corresponder estrictamente a lo que se presenta en el Artículo.
- 1.5. El nombre del autor o de los autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página. Debe incluirse los siguientes datos para cada autor, de manera completa: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro **ORCID** (<https://orcid.org>).
- 1.6. El resumen tendrá como **máximo 200 palabras** (en español y en inglés).

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

- 1.7. Las **palabras clave** deben ser entre **tres y cinco**, separadas utilizando el signo ortográfico y de puntuación, **punto y coma “;”** y en minúsculas, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).
- 1.8. El manuscrito se remitirá en **tamaño carta**, por una sola cara, el texto **tendrá interlineado de 1,5**; se utilizará el tipo de **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; se utiliza **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)** y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- 1.9. Las secciones del artículo deberán estar organizadas utilizando el sistema decimal: Ej.: **1.** Introducción, **2.** Teoría y conceptos, **2.1.** Sistema integrado, **2.2.** Teorías de contingencias, **3.** Metodología, etc.
- 1.10. Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en *letra cursiva* y **no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.**
- 1.11. Cuando se utilicen acrónimos, en el nombre correspondiente deberá escribirse *inextenso* la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
- 1.12. Las **citas** y **referencias** cumplen con los criterios establecidos en las **Normas APA** para autores de la revista.
- 1.13. Siempre que sea posible, **se proporcionarán direcciones URL** para las referencias. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**
- 1.14. El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo **una breve reseña de la trayectoria profesional del autor**, la cual **no debe exceder las 100 palabras, con foto digitalizada en formato de alta**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>


e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

**definición PNG o JPG**, en fondo blanco tipo carnet a color, que incluya: nombres y apellidos completos, correo electrónico, ciudad y país de nacimiento.

- 1.15. El texto **se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos** resumidos en las **Directrices del autor/a**, que aparecen en **Acerca de la revista**.
- 1.16. Los autores han seguido las instrucciones incluidas en la sección **Garantizar una revisión por pares ciegos**.
- 1.17. Ya realizado los ajustes necesarios de su artículo o ensayo, proceda a enviar: la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la **Declaración de conflicto de interés**, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color) y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).
2. La revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos.
3. He leído y acepto las **responsabilidades del autor** que garantizan los principios éticos de la publicación científica.
4. Todos los autores y sus metadatos **se incluirán durante el proceso de envío**. También declaro, como responsable de la presentación, que este documento no tiene más autores. **(En el proceso de edición no se pueden agregar más autores)**.
 

**\*La revista no es responsable de los autores omitidos durante el proceso de envío.**
5. Debe entenderse que, a lo largo del proceso de revisión, **está prohibido que la contribución siga un proceso de revisión paralelo en otra revista**.

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

6. **Los textos que no cumplan con los lineamientos** de las presentes orientaciones **serán rechazados** sin que medie ninguna evaluación académica. Se notificará a los autores el motivo del rechazo, y éstos podrán reenviar el texto, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlo a los términos de las presentes orientaciones.

### *Extensión, formato y estructura*

- El artículo/ensayo tendrá una extensión **mínima de diez (10) y máxima de veinte (20) páginas** escritas, incluyendo las notas, cuadros y referencias.
- Cuando se requiera el apoyo de **gráficos, tablas, cuadros, fotos o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al correo electrónico señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word; los gráficos, tablas y cuadros en el formato original y las fotos o mapas, en formato PNG o JPG, manteniendo la estructura del documento) e indicando el lugar y la página donde serán colocados, o si estos van a ser incluidos como anexo o apéndice del artículo. En cualquier caso, deberán ser de calidad suficiente y legible como para permitir su óptima reproducción.

### *Aspectos que debe contener el artículo*

- **Resumen:** Los trabajos llevarán un resumen en **español e inglés (abstract)**, de tipo informativo, donde se plantee el problema estudiado, el objetivo, los métodos usados y los principales resultados y conclusiones, con una extensión no mayor de (200) palabras y en un sólo párrafo **a un solo espacio**. Debajo de ambos resúmenes y en el idioma respectivo, se deben indicar no menos de tres descriptores **(03) o palabras clave y un máximo de (5) palabras clave** del

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

artículo/ensayo (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).

***\*El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.***

- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje de este, las posibles interrogantes y suposiciones que orientaron el trabajo, objetivo y el enfoque que el autor empleó.
- **Cuerpo (teoría y conceptos, metodología, análisis de resultados y discusión):** En esta sección se describe como se hizo el trabajo. Las actividades, materiales y procedimientos que se utilizaron o realizaron, se incorporan en la narración a medida que se explica el procedimiento seguido. En forma general, la secuencia para presentar los detalles podría ser: definición de la metodología, objeto y sujeto de estudio, procedimiento y forma de recolectar y analizar los resultados.
- **Conclusiones:** Aquí el autor extrae y formula con precisión las conclusiones a las que llegó en la discusión, pero sin exponer las razones que le permitieron llegar a ellas. Si el trabajo así lo permite, se pueden plantear recomendaciones. Al leer esta sección, cualquier persona puede conocer rápidamente los hallazgos obtenidos durante la investigación. Esta sección puede escribirse aparte o incorporarse en la discusión. También, según el criterio del autor, puede omitirse.

***\*No se harán conclusiones prematuras de trabajos todavía en curso.***

- **Referencias:** Las referencias deberán ajustarse a las **normas del sistema APA** (American Psychological Association), siguiendo las pautas que a continuación se señalan de manera general: Primer apellido, Inicial del primer Nombre. (año). **Título del artículo en negrita.** Ciudad y País donde se editó: Nombre de la Editorial, páginas

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

*\*Todo artículo debe contar con **Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y Referencias.***

*\*Todo ensayo debe contar con **Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias.***

### *Aceptación de originales*

- Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la **Comisión Editorial**, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa **Turnitin**, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.

**\*Parágrafo:** Los artículos o ensayos que no cumplan con los **Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido** y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.

- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la revista, implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la **Revista Científic** para incluirlo en su página electrónica.
- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361


Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)




	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

serán remitidos, para su dictamen o arbitraje, a dos dictaminadores o árbitros externos, con el **sistema de doble ciego**: el dictaminador no tendrá conocimiento de la identidad del autor y viceversa.

- Los trabajos aceptados con observaciones serán devueltos a sus autores, quienes deberán incorporar las modificaciones señaladas, las cuales serán verificadas por el Comité Editorial.
- Cada autor(a) o los autores(as) recibirán un ejemplar en formato PDF del número de la revista en el que se publique su artículo o ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto se emita la Carta de aceptación y publicación (La presentación debe cumplir con las fases señaladas en el **Proceso de edición y publicación**: 1. Cola de envíos; 2. Revisión del envío; 3. Edición del envío; 4. Gestión del número; y 5. Publicación).

### *Criterios de dictaminación*

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. **En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.**
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor o con la institución a la que pertenece.

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

**Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:**

- **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
- **Atención a la estructura general del trabajo.** La exposición se debe hacer con una **lógica coherente** y que logre su **cohesión analítica**.
- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, **cuidado en la redacción y la ortografía**.

**El dictamen final podrá ser:**

1. **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la revista. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
2. **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
3. **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser calendarizado para su publicación en la revista.
4. **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado. Los artículos o ensayos que sean considerados como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Revista Científic**, no hará ajustes y acuerdos de ningún tipo.

**\*La resolución de los dictaminadores es inapelable.**

### *Tiempo estimado de Publicación*

**\*El tiempo que transcurre entre la recepción del artículo y la primera respuesta de los árbitros, es de un (1) mes a dos (2) meses; y el tiempo entre la recepción y el tiempo que se estima para su publicación, es de tres (3) meses a seis (6) meses. Una vez que el artículo es finalmente aceptado se les envía a los autores una carta de aceptación de su artículo con la fecha en la que se publicará.**

- Los fascículos de la **Revista Científic**, se publican de forma periódica (trimestralmente) el día 05 (hábil) del mes de febrero, mayo, agosto y noviembre de cada año.

### *Ética de Publicación y Declaración de Negligencia*

- La **Revista Científic**, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de **calidad y ética**. Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, el editor de la revista, el revisor y la editorial.

**\*El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

### *Declaración de Acceso Abierto (Open Access)*

- La **Revista Cientific**, provee **acceso libre inmediato** a su contenido bajo el principio de poner a disposición del público de manera gratuita, la investigación y reflexión teórica, favoreciendo de esta manera el intercambio de conocimientos a través de la revista.

**\*La revista se encuentra incluida en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ.**

### *Políticas de Preservación Digital*

- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, patrocinador de la **Revista Cientific**, a través de métodos de **preservación digital**, asegura el contenido intelectual de los documentos electrónicos de archivo, por largos periodos de tiempo, manteniendo sus atributos como integridad, autenticidad, inalterabilidad, originalidad, fiabilidad y accesibilidad.

### *Sobre la Licencia Creative Commons (CC)*

- Los usuarios pueden mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestra publicación para fines no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia **CC-BY-NC-SA**. La **Revista Cientific**, deberá ser claramente identificada como propietaria de los derechos de autor de la publicación original. Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor.

**\*La Revista Cientific se publica bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

### *Aportes administrativos para la publicación*

- Publicar en la **Revista Cientific**, no involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración sus trabajos (la revista se financia con el aporte del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**). El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com), junto con los documentos solicitados al autor (tales como; la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la **Declaración de conflicto de interés**, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la imagen digital del documento nacional de identidad (a color) y el Artículo o Ensayo adaptado a la plantilla de la **Revista Cientific**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).
- La **Revista Cientific**, es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Esto quiere decir, que la revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos. **(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 01 de abril del año 2019).**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

### Formatos complementarios para el sometimiento de artículos

Para completar la documentación para sometimiento del artículo, se deben descargar los siguientes formatos que deben ser enviados completa y correctamente diligenciados a través de la plataforma **Open Journal Systems (OJS)** de la revista, siguiendo los pasos dados en la [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#). Adicionalmente, a través del correo de la revista [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com).

- [Formato Carta de Originalidad](#)
- [Formato Carta de Cesión de Derechos](#)
- [Formato Declaración de conflicto de Intereses](#)
- [Formato Hoja de vida autores](#)
- [Formato Declaración de programa o proyecto](#)
- [Formato Lista de revisión para sometimiento del artículo](#)
- [Normas APA para autores de la revista](#)

### Aviso de derechos de autor/a

- El/los Autor/a/es/as cede (ceden) los derechos de publicación al **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, para que reproduzca, edite, publique, distribuya y ponga a disposición a través de intranets, internet o CD dicha obra, sin limitación alguna de forma o tiempo y con la obligación expresa de respetar y mencionar el crédito que les corresponde en cualquier utilización que se haga de la misma. (El artículo no puede aparecer en ningún medio masivo de comunicación sin la autorización expresa del **INDTEC**).
- Los autores aceptan los términos de este [Aviso de derechos de autor](#), que se aplicará a este envío siempre y cuando sea publicado por esta revista.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


**Depósito Legal:** BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: [indtec.ca@gmail.com](mailto:indtec.ca@gmail.com)

	<b>NORMATIVA EDITORIAL</b>	
	<b>Macroproceso:</b> Investigación	<b>Proceso:</b> Difusión de conocimiento

### Declaración de privacidad

- Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.



Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

**P.D. Para más información consulte:** [www.scientific.com.ve](http://www.scientific.com.ve)



La **Revista Scientific**, se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)





Instituto Internacional de Investigación y  
Desarrollo Tecnológico Educativo

I  
N  
D  
T  
E  
C



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

# Revista *Scientific*

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

Reunirse es un comienzo,  
permanecer juntos es el progreso  
y trabajar juntos es el éxito

Henry Ford (1863-1947)

ISSN 25422987



9 772542 298054



15