

2020 VOL VI N. 11

ARETÉ



ENERO – JUNIO 2020

Revista Digital del DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN:2443-4566

DEPÓSITO LEGAL: PPI201502DC4615



Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad
Central de Venezuela

Vol. VI, N° 11. 2019

ISSN: 2443 - 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Director – Editor

Dr. Tulio Ramírez C.

Editor Asociado

Dr. Audy Salcedo

Comité Editorial

Dra. María Victoria Alzate Piedrahita, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

Dr. Jesús Arriaga, *Universidad Politécnica de Madrid, España*

Dra. Graciela María Carbone, *Universidad Nacional de Luján, Argentina*

Dr. Leonardo Carvajal, *Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela*

Dra. María Elena Del Valle Mejías, *Universidad de Vigo, España*

Dra. Ruth Díaz Bello, *Instituto para la Prevención del Riesgo Laboral, México*

Dr. Mariano Herrera, *Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Dr. José C. Marín Díaz, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dra. Ana Beatriz Martínez, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dra. Gabriela Ossenbach Sauter, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

Dra. Nacarid Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dra. Bettina Steren Dos Santos, *Pontificia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil*

Comité Científico

Dr. Julio Barroso, *Universidad de Sevilla, España*

Dr. Luis Calegari, *Universidad de la República, Uruguay*

Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Dra. Fabiola Faúndez, *Universidad de Talca, Chile*

Dra. Holanda García, *Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela*

Dra. Dora Nicolasa Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

Dra. Ivonne Harvey, *Naciones Unidas – UNOPS, Perú*

Dr. Carlos Manterola, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Jorge Mostany, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

Dra. Marina Polo, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Claudio Rama, *Universidad de la Empresa, Uruguay*

Dra. Doris Lilia Torres Cruz, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*

Apoyo técnico editorial de este número

Dr. Pedro Certad, *Universidad Metropolitana*

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela es una publicación científica con arbitraje externo, mediante el sistema doble ciego. Es de acceso abierto libre, con periodicidad semestral y tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de resultados de investigaciones originales de carácter educativo de habla hispana, aunque también recibe artículos en portugués. Puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente. Las ideas contenidas en los trabajos son de exclusiva responsabilidad del autor (es).

Los trabajos para publicar se deben enviar mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_areté. También se pueden hacer envíos por los correos revista.areté@ucv.ve o revista.aretéucv@gmail.com.

Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Piso 5 C.C. Los Chaguaramos. Los Chaguaramos, Caracas. 1040. Teléfono +58 212 6050347

Autoridades Universidad Central de Venezuela

Dra. Cecilia García Arocha, Rectora

Dr. Nicolás Bianco C., Vicerrector Académico

Dr. Bernardo Méndez, Vicerrector Administrativo

Dr. Amalio Belmonte, Secretario

Facultad de Humanidades y Educación

Dr. Vidal Sáez Sáez, Decano (e)

Dra. María del Pilar Puig, Coordinadora de Postgrado

Dra. María Gorety Rodríguez, Coordinadora del Área de Educación

Dr. José C. Marín Díaz, Coordinador del Doctorado en Educación

Esta revista se publica bajo los auspicios
del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
de la Universidad Central de Venezuela.

Ciudad Universitaria de Caracas,
Declarada por la UNESCO Patrimonio Mundial

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, se encuentra registrada en:

Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanas (CLASE) Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), DIALNET, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Electronic Journals Library (EZB), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex-Catálogo, Latindex-Directorio, Latinoamericana - Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales, MIAR, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinREV), WorldCat.

ARETÉ. REVISTA DIGITAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Vol. VI, N° 11. Enero – Junio, 2020

1. Efectos colaterales de la pandemia. *Tulio Ramírez C.* 7
2. Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de Ingeniería [Hybrid tasks: mediating practices for the conformation of the written academic discourse in engineering students]. *María Alejandra Ceballos Escalante y Emilia Márquez Montes* 11
3. Sociosemiótica de la transformación universitaria venezolana. Una mirada desde la complejidad [Socioemiótica of the venezuelan university transformation. A look from the complexity]. *Maeva Elena Hernández Pereira* 41
4. La feminidad desde las voces y haceres de estudiantes universitarias [Feminity from the voices and making of students universitarias]. *Rosa Di Domenico y Miriam Fajardo* 61
5. Análisis de un programa de licenciatura en la enseñanza del inglés desde la perspectiva de los estudiantes [Analysis of an english teaching licentiate program from the students' perspective]. *Jonnathan Salas Alvarado* 93
6. La educación universitaria durante el período 1999-2016: el surgimiento y desarrollo de la institucionalidad paralela [University education during period 1999-2016: the rise and development of parallel institutionalidad]. *Gilberto José Graffe, Isabel Medina Cuiñas y Enrique Silva* 123
7. La enseñanza tradicional e innovadora en Historia. Un análisis a través de los recuerdos de estudiantes de Comunicación Social [Tradition an innovation in the teaching of history: an analisis of social comunication student's recall of teaching strategies]. *Gianny Laybeth Lobo Bracho* 145
8. Competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología [Digital skills of microbiology university teachers]. *María Mercedes Panizo* 161
9. Teoria de ausubel e ensino de biologia: uma análise a partir dos eventos de aprendizagem significativa [Ausubel theory and biology teaching: an

	analysis from meaningful learning events]. <i>Airton José Vinholi Júnior, Juliana da Silva Cabreira y Daniel Pereira do Prado Dias</i>	199
10.	Intersubjetividad dialogica en el acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario. [Dialogue intersubjectivity in the pedagogical accompaniment of the instructor teacher academic]. <i>María Gorety Rodríguez</i>	217
11.	Resumen de tesis	201
12.	Normas para publicar en <i>Areté</i> [Rules for authors]	215
13.	Declaración de ética y buenas prácticas [Declaration of ethics and good practices]	227
14.	Pares evaluadores (árbitros) año 2019	259

EFFECTOS COLATERALES DE LA PANDEMIA

El término Sociedad del Conocimiento se ha hecho cotidiano en la comunidad científica. Ha pasado a ser parte de nuestra conversación cotidiana, también en las aulas de clase, en los conversatorios sobre ciencia e innovación tecnológica, en la literatura sobre sociología de la ciencia y hasta ha ocupado lugar importante en las discusiones filosóficas en torno al ser colectivo post siglo XX.

La pandemia trastocó la vida cotidiana en todo el mundo. El día a día de las personas sufrió un vuelco radical. Ahora, además de tomar todas las medidas para mantener la cuarentena y evitar que se propague el contagio, nos vemos obligados a establecer estrategias para darle continuidad a actividades que no pueden detenerse.

Una de estas actividades es la investigación científica. Los obstáculos que impiden permanecer en los laboratorios, centros de investigaciones o acudir al campo para recolectar los datos e información necesaria para culminar proyectos de investigación, se han magnificado hasta el punto que muchos de estas investigaciones se han paralizado o suspendidos hasta que mejoren las condiciones.

Luego de culminada la pandemia será interesante observar su impacto en la ejecución de investigaciones en todas las áreas de conocimiento. Debemos estar pendientes si la tendencia siempre ascendente de producción de artículos científicos en las diferentes áreas se vio impactada por estos casi 4 meses de cuarentena total o parcial.

Pero las diferencias a buscar podrían ser más interesantes. Habría que conocer si, de haber habido merma en la producción de artículos, esta se evidenció más en los países punta en materia de generación de ciencia y tecnología en comparación con los llamados países del tercer mundo. Y, en el caso de estos últimos, observar si el impacto fue diferenciado entre los países tradicionalmente líderes en esta materia con respecto a aquellos que han hecho importantes esfuerzos en los últimos años para asumentar su cuota de contribución a la producción mundial y regional de artículos científicos.

Habría que esperar a que culmine la pandemia para hacer este inventario. Lo que si es cierto es que las universidades están realizando sus actividades a distancia; los laboratorios, en caso de que algunos esten en funcionamiento, lo están haciendo al mínimo de su capacidad y muchos trabajos de campo se han suspendidos por el aislamiento social. Sin embargo, pese a estas limitaciones los investigadores se han reinventado y han recurrido al internet para continuar trabajando.

Paradójicamente, si bien en muchas áreas, las investigaciones en curso, por su naturaleza, se han detenido por las condiciones de aislamiento preventivo, en otras áreas ligadas a las ciencias sociales y humanidades pareciera que se han potenciado. Hemos sido testigos de la proliferación de encuestas por las redes, así como entrevistas por plataformas virtuales, y búsqueda de documentos por los índices más prestigiosos.

Estas investigaciones están girando en su mayoría sobre aspectos ligados a la pandemia. Por ejemplo en materia de educación, cómo estudiantes y profesores están enfrentando el reto que supone adaptarse a la educación a distancia; de igual manera

diagnosticos sobre competencias digitales de profesores y estudiantes para sobrellevar los estudios on line. Por otra parte, en el área de la psicología, hemos visto estudio sobre los mecanismos psicológicos de enfrentamiento a las condiciones de aislamiento y sus posibles consecuencias en la salud mental de la población. De igual manera han proliferado cursos, conferencias, webinars on line que mantienen activa a la población interesada en profundizar sobre asuntos en las diferentes áreas de conocimiento.

Las redes sociales y la tecnología en general nos han mantenido activos y hasta se podría decir, han aumentado las posibilidades de realizar investigaciones en el área social que trascienden las fronteras de los países. Esto confirma que la capacidad humana para crear oportunidades ante situaciones de adversas, es literalmente infinita.

Por supuesto, el empeño en cumplir con el compromiso de colocar a la vista del público las revistas científicas es también todo un reto. Este logro está asociado a la posibilidad de que los autores culminen sus producciones en tan angustiantes condiciones y que los árbitros accedan a las revisiones exhaustivas en situaciones donde la concentración está en como sobrevivir. Areté lo ha logrado. Presentamos en esta oportunidad el Número 11, correspondiente a enero-julio de 2020.

En este número María Alejandra Ceballos Escalante y Emilia Márquez Montes de la Universidad de Los Andes de Venezuela, nos presentan el artículo titulado “Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de Ingeniería”. Las autoras demuestran como la estrategia de las tareas híbridas potencian en los estudiantes cambios particulares en la composición escrita, incidiendo esto de manera positiva en los usos del discurso especializado.

Por su parte Maeva Elena Hernández Pereira de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas Bolivarianas, ubicada en Venezuela, nos presenta su artículo titulado “Sociosemiótica de la transformación universitaria venezolana. Una mirada desde la complejidad”. Hernández presenta los resultados del análisis semiótico que hizo sobre narrativas de estudiantes en torno a la transformación ocurrido en la institución universitaria arriba referida, durante los años 2010-2012.

El importante tema de la femineidad está presente en este número, Rosa Di Dominico y Miriam Fajardo, de la Universidad Central de Venezuela y el Colegio Universitario “May Hamilton”, también de Venezuela, nos muestran resultados de una investigación cualitativa que se propuso indagar sobre los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, le atribuyen mujeres venezolanas, adultas tempranas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, a la femineidad.

De la Universidad de Costa Rica, Jonnathan Salas Alvarado nos presenta los resultados de un estudio que consistió en analizar el programa de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, análisis realizado desde la perspectiva de los estudiantes. Sus hallazgos revelan una actitud crítica hacia la dinámica de esos estudios universitarios.

Nuevamente desde Venezuela, los investigadores Gilberto José Graffe, Isabel Medina Cuiñas y Enrique Silva, todos de la Universidad Central de Venezuela, presentan el artículo titulado “La educación universitaria durante el período 1999-2016: el surgimiento y

desarrollo de la institucionalidad paralela”. A través de una indagación de documentos oficiales se demuestra la intencionalidad del gobierno de Hugo Chávez y de su sucesor Nicolás Maduro por implantar en Venezuela una institucionalidad paralela en materia universitaria con miras a lograr el control político de este sector educativo.

Gianny Laybeth Lobo Bracho de la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, presenta un interesante estudio bajo el título “La enseñanza tradicional e innovadora en Historia”. Un análisis a través de los recuerdos de estudiantes de Comunicación Social. En el estudio se propuso analizar la forma de enseñanza utilizada por los profesores de historia, a partir de los recuerdos. Entrevisto a una muestra de estudiantes de la universidad, evidenciándose la prevalencia de una enseñanza tradicional de la Historia.

Por su parte María Mercedes Panizo de la Sociedad Venezolana de Microbiología, muestra los resultados de un estudio sobre las competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología. Panizo muestra una doble realidad, el convencimiento de los docentes entrevistados sobre la necesidad de incorporar las TIC a la enseñanza de la microbiología pero también la falta de una política institucional para acercar a estudiantes y profesores a estas competencias digitales.

De la Universidad Federal de Matto Grosso Do Soul en Brasil, Airton José Vinholi Júnior, Juliana Da Silva Cabreira y Daniel Pereira Do Prado Dias, presentan el artículo titulado Teoría de Ausubel e ensino de biología: uma análise a partir dos eventos de aprendizagem significativa. La investigación se propuso identificar en artículos académicos sobre la enseñanza de la Biología publicados después de siete ediciones del Encuentro Nacional de Aprendizajes Significativos organizados en Brasil desde 2005 al 2018. Los resultados muestran no solo las temáticas más recurrentes, sino las zonas del país desde donde, con mayor frecuencia, se produjeron tales aportes.

Finalmente María Goretti Rodríguez de la Universidad Central de Venezuela, presenta el artículo titulado “Intersubjetividad dialógica en el acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario”, cuyo propósito fue interpretar los eventos de la intersubjetividad asociados al acompañamiento pedagógico del docente instructor, en la Universidad Central de Venezuela, desde la mirada de los Tutores Académicos.

Son un total de nueve artículos producidos por investigadores de Centro y Suramérica colocados a la disposición de interesados en el tema educativo. *Areté*, cumple así con el compromiso semestral de visibilizar resultados de investigaciones con el fin de incrementar el acervo latinoamericano en esta materia.

Dr. Tulio Ramírez
Director – Editor

TAREAS HÍBRIDAS: PRÁCTICAS MEDIADORAS PARA CONFORMAR EL DISCURSO ESCRITO EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

HYBRID TASKS: MEDIATING PRACTICES FOR THE CONFORMATION OF THE WRITTEN ACADEMIC DISCOURSE IN ENGINEERING STUDENTS

MARÍA ALEJANDRA CEBALLOS ESCALANTE

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA

alejandraceballose@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5889-8528>

EMILIA MÁRQUEZ MONTES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA

emipau1512@gmail.com

Fecha de recepción: 29 noviembre 2019

Fecha de aceptación: 10 febrero 2020

RESUMEN

El objetivo que plantea esta investigación se dirige a distinguir en borradores de escritura producidos por estudiantes de Ingeniería, guiados por tareas híbridas, diseñadas y enfocadas en leer para escribir, componentes de escritura elaborativa y comunicativa en la conformación de un texto monográfico. El estudio se ubica en el paradigma cualitativo y el diseño obedece a un Estudio de Caso descriptivo-interpretativo, aplicando el análisis de contenido como técnica en las muestras de escritura de dos de las tareas híbridas desarrolladas. Los resultados desprendidos aseguran que proyectando maneras organizadas de acompañamiento al proceso de escritura, los estudiantes evidencian cambios particulares en la composición escrita, lo cual incide en los usos del discurso especializado. En cuanto a las tareas híbridas creadas hay un potencial en su aplicación, pues orientan el desarrollo lógico de la estructura textual, brindando un soporte para el andamiaje formal de las ideas a comunicar en la aproximación a la producción de textos académicos.

PALABRAS CLAVE: Escritura elaborativa y comunicativa; tareas híbridas; discurso académico en Ingeniería; escritura disciplinar; alfabetización académica.

ABSTRACT

The objective of this research is to distinguish between writing drafts produced by engineering students, guided by hybrid tasks, designed and focused on reading to write, components of elaborative and communicative writing in the conformation of a monographic text. The study is located in the qualitative paradigm and the design obeys a descriptive-interpretative Case Study, applying content analysis as a technique in the writing samples of two of the hybrid tasks developed. The detached results ensure that by projecting organized ways of accompanying the writing process, students show particular changes in written composition, which affects the uses of specialized discourse. As for the hybrid tasks created there is a potential in their application, as they

guide the logical development of the textual structure, providing support for the formal scaffolding of the ideas to be communicated in the approach to the production of academic texts.

KEY WORDS: Elaborative and communicative writing; hybrid tasks; academic discourse in Engineering; disciplinary writing; academic literacy.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta forma parte de una investigación de mayor alcance relacionada con la transformación del discurso académico escrito en estudiantes universitarios, mediada por tareas híbridas, enfocadas en leer para escribir durante la producción de un texto monográfico, propuesto en una universidad pública venezolana.

La problemática que se proyecta en esta oportunidad se circunscribe al escaso desarrollo de prácticas de lectura y escritura académicas con sentido comunicativo disciplinar en las carreras de Ingeniería, debido a que los usos del discurso escrito en ese ámbito se vinculan con frecuencia hacia “la escritura instrumental, es decir, esta se asocia a la copia de apuntes y la resolución de ejercicios matemáticos” (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 102), razón por la cual hay una exigua preocupación por el proceso de composición que además restringe a los futuros profesionales para que se desenvuelvan en el actual contexto tecnocientífico.

Probablemente, esto sucede porque existen aspectos en las concepciones tanto de profesores como de estudiantes alrededor de la producción escrita que no son considerados u orientados dentro de la dinámica académica, por ello la perspectiva instrumental o reproductiva mencionada gana espacios como cultura escrita en ese contexto. En la lectura, como hacen ver Bolívar y Beke (2011), tales particularidades abarcan el poco desarrollo de la capacidad para examinar las señales que brinda el escritor. Alrededor de la escritura advierten que existen dificultades relacionadas “con la apropiación de un lenguaje y discurso” disciplinar (Bolívar y Beke, 2011, p. 21).

Como efecto de este desajuste, los estudiantes de Ingeniería muestran desconocimiento cuando se les demanda producir textos que respondan al discurso académico de ese ámbito de formación, fundamentalmente en aquellos encargados de difundir los hallazgos provenientes de las investigaciones especializadas y científicas distintivas, así como de los que direccionan y regulan la adquisición y transformación del conocimiento, entre ellos la monografía. Por tanto, no perciben el proceso de escritura como una herramienta de apoyo que pueda aproximarlos al conocimiento mientras transitan en su profesionalización. Dada esta circunstancia, se infiere que al discurso especializado del ámbito ingenieril no se le da la debida importancia desde la enseñanza para el desarrollo y afianzamiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes, las cuales facilitarían generar procesos de escritura con sentido comunicativo, conforme con los contenidos o temas disciplinares y así ganar competencias en su uso durante el pregrado, cuestión que depende en gran medida del acompañamiento que interpone el docente universitario ante la idea de cumplir con los retos actuales de la alfabetización académica (Castelló, 2014).

Desde este foco, en la universidad el texto escrito se concibe como relativo al aprendizaje (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006), pues es mediante las diversas formas de comunicación que se fundamentan en él que el discurso cobra relevancia en ese ámbito. A partir de esta representación, la competencia discursiva escrita inherente a la alfabetización en el contexto universitario se afianza en el uso “*de y con la lectura y la escritura*” (Carlino, 2013, p. 355) como herramientas epistémicas para la estructuración del conocimiento y la divulgación de nuevas ideas en contextos socialmente situados (Castelló, Bañales y Vega, 2011). Este hecho en el aprendizaje requiere el dominio del lenguaje disciplinar o especializado de las carreras de Ingeniería, el cual está alejado de matices subjetivos y cargado de rasgos científicos-tecnológicos (Natale y Stagnaro, 2013) propios de ese ámbito que inciden en los modos de organizar y compartir información.

Por tanto, los procesos involucrados para afrontar estas exigencias escriturales, según proponen Castelló et al. (2011), convergen en diversos quehaceres combinados que han denominado tareas híbridas implicadas con “actividades de búsqueda, [leer múltiples documentos], comprensión, síntesis e integración de la información” (p. 98); acciones recursivas que descansan según las contribuciones de estos autores en un enfoque de escritura elaborativa y comunicativa para producir un texto académico, gestionando con ello la producción textual desde los diversos ángulos del lenguaje de las disciplinas.

En ese sentido, el debate aún vigente en la universidad consiste en que las prácticas pedagógicas, en este caso de Ingeniería, respondan a nuevos modos de utilización de los procesos leer y escribir desde las disciplinas, pues el contenido en torno a ellas:

deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita si de lo que se trata es de que los estudiantes comprendan y utilicen de manera eficiente los contenidos y discursos disciplinares (Castelló, 2014, p. 349)

En este contexto, las prácticas de lectura y la escritura académicas no son experiencias naturales o espontáneas que logran por sí solos los estudiantes durante la formación profesional y compete a los expertos, administradores de las disciplinas, acercarlos a estas convencionalidades para que se “desenvuelvan en el actual contexto tecnocientífico” (Díaz García, 2011, p. 3). En ese sentido, con el propósito de favorecer el proceso de escritura académica en las carreras de Ingeniería, se plantea un diseño de tareas híbridas, con la finalidad de guiar la producción de un texto monográfico significativo. Este tipo de texto en los estudios universitarios, admite un “aprendizaje general de conceptos o de una problemática, (...) y una serie de códigos específicos de algunas profesiones” (Torres, 2018, p. 119). En función de esta intención, el objetivo que orientó la investigación fue el siguiente:

1.1. Objetivos del estudio

Distinguir en borradores de escritura producidos por estudiantes de Ingeniería y guiados por tareas híbridas, componentes de escritura elaborativa y comunicativa en la conformación de un texto monográfico.

A continuación, se presenta en qué consistió el estudio y la fundamentación teórica que iluminó el análisis, para luego pasar a la aproximación metodológica propuesta, y finalizar con la exposición de los hallazgos y las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Alfabetización disciplinar especializada: enfoque sociocognitvista de los géneros discursivos

La práctica de la escritura académica actualmente se asocia con situaciones significativas de aprendizaje que permiten la adquisición de conocimientos disciplinares y es allí donde se encuentra su punto focal pedagógico para ser considerada como enseñanza esencial dentro de cualquier disciplina del contexto académico. En ese sentido, para “crear nuevos conocimientos a partir de ciertos hallazgos” (Marinkovich y Poblete, 2014, p. 281) en el ámbito universitario, la competencia discursiva es fundamental y debe revelarse en la elaboración textual autónoma en correspondencia con distintos rasgos de las estructuras discursivas, tipologías textuales propias de una comunidad académica, para que no permanezcan como agregados de una función de escritura instrumental y reproductiva. Por tal razón, Parodi (2008) propone una teoría sociocognitvista del discurso escrito que implica una “alfabetización especializada basada en géneros” (p. 34).

Esta proposición de Parodi, impulsa el acceso discursivo al entorno disciplinar, cuyo propósito es el desarrollo de la competencia discursiva para generar un proceso de construcción en el aprendizaje enmarcado por “el contexto cognitivo, discursivo, social y cultural” (p. 35) pues son dimensiones que asegura el autor, permiten la interacción al acceder al conocimiento especializado y en la producción escrita instan a comunicar el discernimiento personal hacia la comunidad académica. En ese orden de ideas, la pertinencia de esta perspectiva alude por una parte al entramado discursivo al que acceden los estudiantes buscando representar lo escrito, en el caso de este estudio bajo las características propias del texto monográfico; por la otra, abordar el sustento epistemológico que proporcionan las disciplinas para componer esa producción textual en coordenadas ajustadas al entorno académico de la Ingeniería.

En virtud de esta relación se puede entender la acción discursiva mediada por la escritura como un proceso que gradualmente enfrenta múltiples escenarios, producto de las dinámicas académicas y de las concepciones propias que los estudiantes poseen para adherirse al conocimiento. Razón por la cual, conviene considerar la postura de Carlino (2013), al sugerir la necesidad que “los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

El texto monográfico: género académico para la alfabetización disciplinar.

Las actividades que se plantean en el apartado anterior, particulares en la producción de géneros académicos-científicos proporcionan la “construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos y principiantes” (Cubo de Severino, 2014, p. 18), pues son acciones que distinguen a unos de otros debido a que en

el seno de la comunidad académica, tal como asegura la autora, existe una distinción entre los géneros para difundir el conocimiento, entre ellos: “artículo científico, abstract, ponencia, póster, reseña y conferencia” (p. 18) y los que sirven para la regulación de ese conocimiento en una disciplina, por su carácter y control evaluativo en la formación universitaria, estos son el “parcial presencial, parcial domiciliario, monografía, reseña, final oral, ponencia, lección magistral, presentación académica oral de un estudiante” (Cubo de Severino, 2014, p. 19).

Como se puede observar, la monografía es un género para la regulación epistémica en el nivel universitario, por tanto Moris y Pérez (2014) consideran que es “un ejercicio de escritura propositiva por parte del estudiante (...) que implica la ejecución de múltiples acciones discursivas” (p. 200) que involucra un “conjunto de procedimientos textuales y cognitivos complejos” (...) [por ello] su parentesco con la escritura de investigación” (Moris y Pérez, 2014, p. 191). De acuerdo con los autores, la monografía remite a una actividad de investigación en la que uno de sus “aspectos centrales es la posición del sujeto enunciador, la voz del texto, frente a las otras voces que pueblan y conforman el campo disciplinar” (p. 224) en la confección de sus apartados. Esta mirada sobre el portador textual monografía invita a considerarlo como una actividad de escritura compleja, pues da a conocer los resultados de una investigación documental, por ende requiere ser enseñada para poder dominar sus matices discursivos. En ese sentido, resulta oportuno señalar, siguiendo a Morales (2003), los elementos que la conforman: “Portada, incluye datos del autor, referentes institucionales y el título del trabajo; introducción, contextualiza la temática, (...) propósitos e importancia. Desarrollo, contiene la unidad temática; las conclusiones exhiben la síntesis de los resultados e implicaciones (...); finalmente, referencias, apéndices y anexos” (p. 6).

Se vislumbra en cada uno de los apartados que constituyen a este género académico, las exigentes transiciones discursivas relacionadas con las formas determinadas por la comunidad, para comunicar el conocimiento disciplinar, lo que muchas veces resulta ser un primer gran obstáculo en su elaboración. Por esta razón, la producción escrita como simple acto de copiar apuntes en la universidad, discrepa del verdadero fin que persigue la escritura académica, ya que su utilización implica, entre otras cosas, conocer la comunidad científica donde circula información de interés para el estudiante y para que este pueda producir de manera cónsona con el contexto en el cual se profesionaliza.

2.2. Escritura elaborativa y comunicativa, herramientas mediadoras para la transformación del discurso académico

La profesionalización implica múltiples exigencias que en toda medida están relacionadas con el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, comunicativo, epistemológico y social sobre lo que se investiga, desarrolla y administra desde la comunidad disciplinar. Sin lugar a dudas todas estas acciones vienen intervenidas por herramientas como la escritura, práctica de acción mediadora e imprescindible para adquirir y organizar el conocimiento, aclararlo, reformarlo, luego representarlo comunicativamente y diseminarlo en el ámbito universitario. La mediación, transferida a la escritura en el contexto académico, puede asociarse desde los aportes de Vygotsky (1979) con: “la (...) utilización de signos como método para resolver un problema (recordar, comparar algo,

relacionar, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos” (p. 88).

Es precisamente en la analogía que formula esta teoría donde se puede encontrar cómo ciertos instrumentos culturales, en este caso la escritura, interactúan entre sí con múltiples factores que proporcionan una situación particular, entre ellos, estudiantes, profesores, tareas académicas, variados epistémicos, para asociarlos a un determinado contexto y transformar lo que gira en torno al conocimiento durante la formación profesional. En ese sentido, la escritura se vislumbra como un recurso didáctico poderoso que permite además del acercamiento académico, por medio de tareas que plantean propósitos firmes de ser comunicados, la interacción social para el desarrollo humano.

Dentro de esta perspectiva, es condición indispensable mostrar a los estudiantes un camino en tareas híbridas que se enmarquen entre lo epistémico y comunicativo, para encontrar el propósito de la escritura como herramienta de aprendizaje mediadora en el ámbito universitario. En términos de esta utilidad, se consigue de forma adecuada y gradual el conocimiento epistémico desde lo que lee, esto genera un aprendizaje del contenido, pero también la posibilidad de brindar posicionamiento discursivo al escritor, aclarando argumentos en función de la nueva información que adquiere o transformando esas posturas en nuevos conocimientos.

Este preámbulo, admite situar cómo gestionar los procesos de lectura y escritura en el contexto universitario. Razón por la cual se considera el enfoque de escritura elaborativa y comunicativa ofrecido por Castelló et al. (2011) como acciones recurrentes que se aproximan al conocimiento mediante el discurso académico, transformándolo mientras se forjan actividades de lectura y escritura en correspondencia con tópicos disciplinares de una situación específica de aprendizaje, en este caso del área de Ingeniería. Para estos autores, la demanda de escritura exige de “unas tareas híbridas” (p. 98) por parte del escritor durante la composición, pues están enmarcadas en “un doble rol, el de autor y el de lector (de su propio texto y de los textos ajenos en que apoya su producción)” (Castelló et al., 2011, p. 162). Estos quehaceres se relacionan con la “representación de la situación comunicativa o actividades de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información de múltiples documentos” (p. 98) que durante la escritura implica a la lectura y se conjugan para lograr un texto con autenticidad, pues forja una identidad que surge como defienden Castelló et al. (2011) de “la comprensión de la información, precisamente porque [se] realiza esta actividad desde la posición de autor” (p. 98).

Esta perspectiva apunta a resignificar los usos que se le dan a las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario y converge en este enfoque el hecho de que los estudiantes conozcan y manejen la escritura como un proceso recursivo mediante fases que faciliten una producción organizada guiada por un propósito comunicativo disciplinar. En ese sentido, Barboza y Peña (2010) sugieren las siguientes: “antes durante y después de la escritura” (p. 58), las cuales median a través de la utilización de diversos recursos como un esquema o un mapa conceptual, realización de borradores de escritura, revisión de la bibliografía, visitar lo escrito para realizar cambios, que la escritura sea un proceso más fluido y consciente durante la producción del texto.

En consecuencia, en el enfoque que proporcionan Castelló et al. (2011) referido a la escritura elaborativa y comunicativa, se halla un asidero teórico para instaurar nuevas formas de manejar la escritura académica. Al respecto, sugieren una serie de acciones constantes en el aula que sirvan de pauta desde el inicio de la composición para lograr un producto escrito que pueda ser comunicado y por ende repercuta en la apropiación del conocimiento. Asimismo, los autores proponen múltiples acciones a ejecutar por parte del escritor-lector, quien “mediante la realización de diferentes tipos de resúmenes (intra e inter-texto) y sucesivas síntesis” (p. 108) que surgen “por la puesta en marcha de actividades de selección, elaboración, establecimiento de conexiones y reorganización de la información extraída de las lecturas” (Castelló et al., 2011, p. 107) podrá representar, relacionar y jerarquizar las ideas que provienen de variadas fuentes, apoyadas en sus conocimientos previos. Este proceso de organización preliminar a la producción textual final, junto con la correspondencia entre “los textos-fuente y [el] conocimiento previo [del escritor] (...) [a este proceso lo] denominan escritura elaborativa” (Castelló et al., 2011, p.108).

Sobre la escritura comunicativa, afirman “que tiene por finalidad comunicar al lector la integración personal de la información sintetizada” (p. 108), de acuerdo con el género textual en el cual se pretende situar la información, por ende involucra procesos que implican las tareas híbridas de lectura y escritura. Lo que resulta, según aseguran los autores, “imprescindible para construir un texto propio que vaya más allá de la yuxtaposición de la información recabada” (Castelló et al., 2011, p. 108).

3. METODOLOGÍA

La investigación que se detalla a continuación se emprendió desde una perspectiva cualitativa, por cuanto la inquietud no era “medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes” (Bernal, 2006, p. 57). En función de esta perspectiva, el diseño de este estudio se centró en un Estudio de Caso descriptivo-interpretativo con la finalidad de “estudiar a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional” (Bernal, 2006, p. 116), por tanto el caso seleccionado fue interpretado como parte de un conjunto integrado con particularidades propias mediante “procedimientos abiertos y flexibles y adaptables de recolección de datos en una situación concreta” atendiendo al objeto de estudio (Vásquez de Aprá, 2014, p. 123). Se tomó como referencia para la sistematización de este diseño, las fases postuladas por (Pérez Serrano, [1994] y Martínez Bonafé, [1990], citados en Álvarez y San Fabián, 2012) que guiaron el desarrollo del estudio propuesto, siguiendo esa clasificación estas se denominan: Fase preactiva, Fase interactiva y Fase postactiva. Los resultados que aquí se muestran formaron parte de la fase interactiva asociada con: [El] “trabajo de campo y los procedimientos” [para la recolección de los datos] (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 7).

En apoyo a esta metodología, se utilizó el análisis de contenido, el cual se configura “como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad” (Porta y Silva, 2003, p. 8).

En cuanto a los informantes clave que constituyen el corpus objeto de estudio (6 casos en total) fueron estudiantes del pregrado de las carreras de Ingeniería de una universidad pública venezolana. Seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

- ✓ Ubicación de los estudiantes en diferentes momentos de la formación académica dentro del pensum de estudios de las carreras de Ingeniería, cursantes de la asignatura Lengua y Comunicación I.
- ✓ Continuidad de los participantes en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación que permitió la aplicación de seis tareas híbridas creadas para esta investigación, bajo el enfoque de escritura elaborativa y comunicativa, las cuales se perfilan como un modelo de escritura académica en el contexto de la Ingeniería, pues coadyuvan en la producción textual.

Las razones que guiaron la construcción de ambos criterios correspondieron en primer lugar con la diversidad de especialidades de profesionalización que coinciden en las asignaturas mencionadas, debido al carácter de opción electiva que poseen dentro del pensum de estudios. En segundo lugar con la ubicación de los estudiantes en el recorrido académico inicio, intermedio y final de las carreras de Ingeniería para conseguir una aproximación amplia a los procesos de análisis involucrados.

Se planteó una codificación para cada caso, a fin de facilitar el procedimiento de análisis y resguardar la identidad de los informantes, esta surgió de la combinación de dos palabras, bajo la categoría gramatical de sustantivos, pero abreviadas para articular la relación con el estudio: Facultad e Ingeniería, lo que resultó en la palabra compuesta Facing acompañada de una denominación numérica ascendente para cada uno de los casos como se describe más adelante. No obstante, a modo ilustrativo como derivación de la investigación se hace mención solo a dos casos representativos Facing 3 y Facing 6 con el objetivo de dar cuenta sobre la evolución paulatina del discurso escrito y la conformación del texto mientras se desarrollaban los momentos antes y durante la escritura (fase interactiva) tras la ejecución de las tareas híbridas.

El trabajo académico, por su parte se centró en realizar una producción textual bajo el formato de la monografía, adoptando para este procedimiento el enfoque de escritura elaborativa y comunicativa y así producir un “texto académico ajustado a la situación de comunicación disciplinar” (Castelló et al., 2011, p. 98). Este camino según los autores convocados, trasciende al uso del discurso académico, pues requiere un posicionamiento “mixto entre lector y escritor” (p. 98) que resulta de involucrar tareas híbridas en su conformación; revela además, los vínculos que subyacen entre el aprendizaje y las actividades de lectura y escritura. Con la idea de acercar a los informantes al discurso tecnocientífico de la Ingeniería se diseñaron desde la perspectiva de leer para escribir, seis tareas híbridas que guiaron la composición, por cuanto en su diseño estos papeles de trabajo planteaban desde lo elaborativo, “escritura privada” (Carlino, 2006 p. 8), la aproximación preliminar a la planificación del texto y así conseguir procesualmente la confección de un monográfico que se acercara a la escritura comunicativa o como propone Carlino (2006) a la “escritura pública” (p. 8). Sin embargo para efecto del análisis y presentación de resultados en esta investigación se tomaron dos de ellas: las tareas híbridas N° 1 y 3 (TH1-

TH3), pues el instructivo particular de cada una, ofreció valorar el acercamiento preliminar al texto monográfico propuesto, por ello se consideró oportuno seleccionarlas, debido a la información que aportaban y así revelar los componentes de escritura elaborativa y comunicativa presentes.

3.1. Procedimientos y categorías de análisis

1. La fase interactiva permitió diseñar y proponer las tareas híbridas favorecedoras de la producción del texto monográfico. Las categorías y subcategorías de análisis surgieron de los elementos que conformaron las tareas híbridas propuestas.
2. Dado este contexto, para el proceso de análisis, a continuación se esboza el propósito de cada una y lo referente a su estructura:

3.1.1. *Representación mental de la tarea: estrategia estructural (TH1)*

El diseño de la tarea híbrida N°1, titulada representación mental de la tarea: estrategia estructural tuvo como propósito explicar de manera general la construcción de ideas preliminares, en torno a un tema de elección libre en correspondencia con el campo de conocimiento disciplinar del ámbito de la Ingeniería. En ese sentido, la tarea permitió la organización del contenido inicial fundamentado en los parámetros del género textual seleccionado con énfasis en el apartado de la Introducción, distinguiendo algunos elementos teóricos. Los aspectos constitutivos o subcategorías fueron: tópico de investigación, título tentativo de la investigación, problemática que se vislumbra, contexto donde se genera, causas y consecuencias que se dependen, importancia del estudio y aspectos teóricos a considerar, con la finalidad de ganar claridad discursiva.

Esta representación inicial además contempló en el análisis, la utilización de componentes de escritura elaborativa para la estructuración de la información basada en organizadores de contenido con la intención que el estudiante escritor se iniciara en la construcción estratégica del texto.

3.1.2. *Propuesta estructurada en etapas para la revisión de borradores, portador textual monografía (TH3)*

Por su parte, esta tarea híbrida tuvo como propósito centrar al estudiante en los distintos apartados que conforman el texto monografía, Introducción, Desarrollo y Conclusión (Morales, 2003), para lograr la aproximación estructural siguiendo sus elementos y conseguir mayor conciencia del proceso de escritura en función de lo que se deseaba comunicar ajustado a “coordenadas socioculturales, epistemológicas y disciplinares” (Castelló et al., 201, p. 109). El instructivo estuvo dividido en etapas que permitieron el acercamiento a los aspectos genéricos del texto. En primer lugar, la etapa 0 hizo referencia a la identificación de la temática de la investigación, el área disciplinar con la que se asocia y el título tentativo de la monografía. En segundo lugar, la etapa 1 se vinculó al apartado de la Introducción examinando la problemática percibida, el contexto donde se generó, las causas y consecuencias que se desprendieron e importancia del estudio. En tercer lugar, la etapa 2 se asoció con el apartado del Desarrollo, se planeó la construcción de las secciones en torno al tópico y propósito de la investigación. El último

apartado, las Conclusiones, representó la etapa 3, en ella se enunciaron recomendaciones o reflexiones preliminares en torno al tema a partir de la revisión documental.

Para el análisis de los datos recolectados en la etapa de producción textual (subfase 2), las categorías generales implicadas resultaron de los momentos de escritura, planteados por Barboza y Peña (2010) y mencionados con anterioridad, ajustados cada uno a la continua reelaboración de borradores de escritura sobre el portador textual propuesto para el estudio. Además, se incorporaron unidades de análisis que se desprendieron de los aportes de las tareas híbridas, las cuales fueron establecidas como subcategorías para lograr describir y comprender mediante el análisis de contenido la incidencia de estas pautas de escritura en la transformación del discurso escrito de los estudiantes (véase Figura 1). En ese sentido, cada tarea híbrida proporcionó varias subcategorías susceptibles de análisis, las cuales revelaron de manera progresiva los dominios referentes al proceso de producción escrita.

Categorías para el análisis. Portador textual monografía Subfase 2	Subcategorías para el análisis de la producción guiada por las Tareas híbridas. Portador textual monografía Subfase 2	Tareas Híbridas	Etapas de producción
Antes de la escritura Representa la estructura general de la temática Propósito comunicativo Representa la situación comunicativa global (género discursivo)	Adecuación de la temática al área de la Ingeniería (criterios de selección) Presentación de ideas iniciales jerarquizadas en función del tema seleccionado	Tareas híbridas 1 y 2	Primer borrador
	Convenciones del género: organización discursiva según género académico		
Durante la escritura Selección de fuentes primarias Rasgos léxicos gramaticales Representación del género monografía	Pertinencia de la bibliografía consultada Integración y desarrollo de conceptos relevantes Atribución de la información	Tareas híbridas 3 y 4	Segundo borrador
	Relaciones semánticas: coherencia en el planteamiento de las ideas Relaciones sintácticas: estructura lógica de la oraciones Transición desde lo elaborativo hacia lo comunicativo (incorporación de correcciones)		
Aproximación preliminar al texto final			

Figura 1. Categorías de análisis. Etapas de producción textual en función de tareas híbridas

4. RESULTADOS

Se presenta de manera general la información relativa al tópico de investigación y el título tentativo empleado por los informantes Facing 3 y Facing 6 durante la producción de la TH1 (véase Tabla 1). Cabe señalar que los datos fueron extraídos de esa tarea híbrida

proporcionada como primer acercamiento de escritura, por tanto la información se transcribió respetando las formas de expresión y los aspectos normativos empleados por los informantes, tal como aparecieron en el corpus.

Tabla 1. Tópicos de investigación y títulos tentativos presentados en la TH1 por los casos representativos

Caso Facing 3	Caso Facing 6
Tópicos de investigación	
<i>Energías renovables no convencionales</i>	<i>Variaciones en el voltaje</i>
Títulos tentativos de las investigaciones	
<i>Búsqueda de la localización óptima para la creación de una central eólica en el estado Mérida</i>	<i>Diseñar un estabilizador de voltaje como solución ante variaciones de voltaje en el sistema eléctrico para el sector Zona Nueva, Tucaní, Caracciolo Parra Olmedo</i>

Ambos Casos presentaron tópicos de investigación y títulos tentativos, en cada uno se pudo notar el traslado literal de ideas iniciales o palabras claves de los títulos al campo o área de conocimiento de formación, pues en Ingeniería, se vinculan con las especialidades de profesionalización para el ámbito laboral o de aplicación que ofrece la universidad en la cual se gestionó la investigación, estas son Eléctrica, Química, Geológica, Sistemas, Mecánica y Civil, lo que sugiere una vinculación temática preliminar apropiada. En ese sentido, Facing 3 y 6 articularon sus investigaciones con la especialidad de la Ingeniería Eléctrica en la cual se presume convergen intereses hacia el ámbito laboral o se relaciona con experiencias previas de aprendizaje de los casos, aunque estos no fueron explicitados en la TH1. Como se puede interpretar hay una estrecha relación entre el campo de conocimiento con respecto al campo de aplicación, por ello es importante que en el acercamiento investigativo que se direcciona desde el aula, se enfatice esta reciprocidad para que los futuros profesionales reconozcan hacia cuáles contextos de aplicación pueden apuntar sus proyectos y en ese vínculo también aflore la interdisciplinariedad que promueven las asignaturas.

Para completar el análisis de la TH1, se emplearon dos perspectivas asociadas con su diseño, una dirigida hacia la temática en general: aspectos de contenido relacionados con la presentación de ideas iniciales, jerarquizadas en función del tema seleccionado, y la otra concerniente a la organización de la información presentada. Seguidamente, para el análisis cualitativo de la TH3 se hizo énfasis en la conformación discursiva de los apartados constitutivos del texto monográfico. En ese sentido, el procedimiento seguido para la interpretación de los datos de ambas tareas consistió en la transcripción de fragmentos de contenido de las secciones desarrolladas y mostradas por cada informante, no obstante para efecto de este estudio se presentan extractos representativos de esas muestras de escritura.

4.1. Caso Facing 3

4.1.1. Representación mental de la tarea: estrategia estructural (TH1)

4.1.1.1. Aspectos de contenido

Este caso, presentó el tópico de investigación relacionado con las *Energías renovables no convencionales*, por lo que la temática se enmarcó dentro del campo de conocimiento de la Ingeniería Eléctrica, como lo dejó ver a través del título tentativo seleccionado:

Facing 3.

Búsqueda de la localización óptima para la creación de una central eólica en el estado Mérida

Sobre este aspecto se examinó su estructura preliminar, mostró una extensión de 16 palabras, las cuales se excedieron con respecto a la normativa sugerida American Psychological Association (APA, 2003) para la convencionalidad de la presentación del trabajo, sin embargo a nivel de contenido, este acercamiento al título reveló el posible resultado de la investigación, indicando la especificidad del tema a desarrollar y la espacialidad, pues fue posible rastrear el contexto de acción (Centty, 2010) el cual remitió al *estado Mérida*. Finalmente, el objeto de su estudio fue la localización de un espacio geográfico óptimo para el establecimiento de un sistema eléctrico industrial.

La inspección de la cohesión del título también reportó que inició con un sustantivo femenino (*Búsqueda*), el cual hizo énfasis en una exploración o indagación, situación pertinente para el rastreo documental y que de manera un tanto inexperta intentó reflejar lo que deseaba hacer, no obstante se planteó como un término que englobaba la generalidad del objetivo de su trabajo. Asimismo, se pudo observar en otras palabras (*óptima*) que conformaron el enunciado de su trabajo, la ausencia de la tilde como parte de las normas gramaticales.

Para la presentación de ideas iniciales jerarquizadas con respecto al tema, el informante del caso utilizó un resumen como organizador de contenido, cabe destacar que esta técnica sirve para exponer de “forma abreviada, las ideas principales o más importantes [de un] escrito original” (Prieto, 2012, p. 6). En ese sentido, la tarea híbrida fue presentada siguiendo de manera ordenada la estructura sugerida, circunstancia que permitió identificar los aspectos de contenido con claridad. Asimismo, fijó la problemática desde una perspectiva general alentando sobre la contaminación del planeta de la siguiente manera:

Facing 3. Algunos tipos de generación de energía eléctrica son contribuyentes a la producción de contaminantes y desechos tóxicos que dañan a nuestro planeta, sin embargo la electricidad es un componente esencial en el estilo de vida moderno, cada día es mayor el consumo energético (Garrido, 2009), es por ello que se hace necesario implantar energías alternativas en puntos claves que nos permitan obtener su mejor provecho, con el fin de abastecer la demanda energética que existe, sin contaminar el ambiente que nos rodea. De esta situación surge la duda de ¿Cuál sería el espacio geográfico perfecto para el desarrollo de un parque eólico en Mérida, Venezuela?

Se pudo inferir en este fragmento que el informante trató de mostrar una idea global sobre la generación de energía eléctrica y sus repercusiones. Además, empleó un marcador discursivo (subrayado) que articuló en un sentido adversativo para expresar la importancia

de la electricidad, proponiendo esta circunstancia mediante las opiniones de otros autores (subrayado), para lo cual usó el mecanismo de citación indirecto mediante la paráfrasis de una cita textual, sobre el autor escogido. Este procedimiento, siguiendo a Hugo, Leiva, Marchant, Gallegos y Toro (2018) “supone un proceso de reformulación de las ideas expresadas en el texto original, no van entrecomilladas y suelen llevar la información de los autores y, en algunos casos, el año de publicación” (p. 35). Esta acción desarrollada apuntó a una revisión más exhaustiva e interpretación del contenido por parte del informante, junto con el manejo del procedimiento para incorporar otras voces en su producción de escritura.

Esta versión sobre la problemática presentada en la TH1, también respaldó la importancia de las energías alternativas como opciones industriales de desarrollo mediante un interrogante que puso en evidencia el propósito que proyectó con su investigación (subrayado).

Con respecto al contexto donde se generó el estudio, el informante indicó lo siguiente:

Facing 3. La investigación se llevará a cabo en el estado Mérida, Venezuela, lugar que aún no posee parques eólicos importantes que generen energía suficiente para abastecer eléctricamente al estado, ya que “En la actualidad, tres proyectos de parques eólicos se están desarrollando en Venezuela, todos estos en las zonas costeras” (Gonzales, 2010, p.2)

Aclaró el panorama de acción y ubicó geográficamente el lugar de su interés a través de una afirmación que anunció la ausencia del objeto de estudio en la entidad poblacional referida en título tentativo, lo cual favoreció el desarrollo de su investigación, pues ratificó, mediante la aclaratoria de la cita textual (subrayado) que el Estado seleccionado para su investigación estaba fuera de lugar de aquellas zonas costeras en las cuales se desarrollan proyectos bajo estas características.

Al referirse a las causas señaló que:

Facing 3. El crecimiento de la demanda eléctrica, sumado a los esfuerzos internacionales por reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, conforman las dos principales razones que convocan el desarrollo de nuevas fuentes de generación eléctrica en base a energías renovables no convencionales. A pesar de contar con los recursos eólicos, en Mérida aún no existe un parque eólico de importancia, esto se debe al alto costo de la inversión, y el riesgo asociado a tal proyecto, esto último ligado a la falta experiencia en el desarrollo de cada una de las etapas que éste requiere, en especial lo que compete a la ubicación, decisión que depende de varios factores y requiere de numerosa información, que por el momento es dispersa, es por esta razón nace la necesidad de determinar el lugar idóneo para la instalación de un parque eólico en el estado Mérida con el fin de maximizar los ingresos de una futura obra y reducir sus costos de inversión.

Consideró dos causas predominantes (subrayado inicial) para el desarrollo de energías renovables no convencionales, sin embargo a lo largo del fragmento, el informante omitió autorías que validaran sus afirmaciones (subrayado), también relacionó las posibles causas generales con el espacio geográfico que se propuso para su estudio, asegurando las bondades que posee en energía eólica (subrayado), no obstante estas igualmente no presentaron autores que legitimaran esas características. Aunque se observó en el fragmento la ausencia de otras voces, se pudo inferir que el informante clave proyectó con claridad el origen general del problema y este a su vez se fue particularizando hacia su objeto de estudio.

Sobre las consecuencias planteó:

Facing 3. *Llevar a cabo esta investigación dejará abierto el espacio para la consideración del desarrollo de parques eólicos en el estado Mérida, así como un incentivo para la utilización de energías renovables no convencionales.*

Los efectos sobre lo que pretendía desarrollar se presentaron con cierta ambigüedad, incluso de manera análoga con las causas, no señaló autores u otras investigaciones que ayudaran a dar soporte teórico a sus aseveraciones y posturas.

Estableció la importancia de su investigación en función de demostrar lo siguiente:

Facing 3. *La energía eólica ofrece un modo de satisfacer las necesidades de la economía y el ambiente proveyendo “una fuente segura y abundante de energía limpia y renovable” (Gonzales, 2010, p.1), por esto, determinar la localización idónea para la instalación de un parque eólico en el estado Mérida, toma importancia, pues éste es un punto clave para que la generación de esta energía renovable no convencional sea factible en términos de inversión y generación eléctrica.*

La significación que el informante le dio al estudio se permeó de una orientación muy general, aunque intentó persuadir al lector sobre dos aspectos fundamentales de la ejecución (subrayado). En esta sección incluyó una cita textual con la que intentó contextualizar su visión en función de la utilización de este servicio social.

Por último, el informante vislumbró los siguientes aspectos teóricos a considerar para su investigación:

Facing 3.

- *Energía eólica*
- *El viento*
- *Cómo funciona la energía eólica*
- *Componentes de un aerogenerador*
- *Consideraciones para la construcción de un parque eólico*

En estas ideas preliminares, sobre los posibles constructos a desarrollar, se observó una relación estrecha con la temática planteada en la tarea híbrida, sin embargo no se precisó lo relacionado con los aspectos geográficos o topográficos particulares de la entidad, cuestión fundamental para este estudio.

Finalmente, en la TH1 desarrollada por el caso Facing 3, se ubicaron las Referencias en las que se evidenciaron las fuentes consultadas por el informante. Se pudo constatar que solo usó dos investigaciones de respaldo dispuestas a lo largo del desarrollo de la tarea y estas carecieron de algunos elementos que las conforman a nivel de estructuración, por ejemplo, en el caso del autor, el apellido no se halló completo como indica el texto original, situación constatada desde el análisis mediante una búsqueda en línea. Asimismo, el uso impreciso de las abreviaturas para ambos casos de los nombres de los autores y la omisión de los datos de publicación para ambas referencias.

4.1.1.2. Organización de la información presentada

La forma empleada para presentar la información fue un resumen. Esta organización permitió de manera secuencial señalar y desarrollar a groso modo los aspectos constitutivos de la TH1 para la investigación planteada.

En este participante se advirtieron unos cuantos desaciertos, entre ellos la organización del título, la utilización de autores e investigaciones que ayudaran a validar sus posturas en todas las secciones que estructuran la tarea híbrida, así como precisar los elementos que conforman las referencias. Aun así, se puede sostener que hubo una adecuación discursiva escrita cercana a las características del contexto académico y de investigación, pues empleó marcadores discursivos que advierten oposición u otros que establecen relación entre ideas. Asimismo, los mecanismos de citas directas e indirectas empleadas trataron de justificar su postura frente al tema, reconociendo con su aplicación que en el contexto de formación profesional se necesita de la voz de expertos para escribir bajo una perspectiva académica.

4.1.2. Propuesta estructura en etapas para la revisión de borradores, portador textual monografía (TH3)

El caso Facing 3 presentó la información en el orden de los elementos constitutivos de la tarea híbrida. Primero, planteó la etapa 0 en la que se hallaron cambios relacionados con la temática de la investigación, la cual fue más específica y en el área disciplinar elemento novedoso del instructivo, se observó amplitud para referirse al campo de conocimiento asociado con el estudio. Esto reveló que el estudiante fue puntualizando en su borrador de escritura aspectos inherentes al portador textual monografía. Respecto a los otros elementos de la etapa, el nuevo título presentó las siguientes características: Estudio factible para la instalación de una planta eólica en el estado Mérida, a nivel de contenido y extensión se evidenciaron progresos sustanciales, rasgos que no se distinguieron en la TH1. Al respecto, se enunció la finalidad que perseguía la investigación emprendida, al referir a estudio factible, proporcionando una “modalidad de investigación” (Dubs de Moya, 2003, p. 6) quizás con un propósito de utilización inmediata, asimismo, las unidades de estudio fueron explícitas junto con la delimitación del contexto investigativo.

En la Introducción proyectada en la propuesta estructurada se encontraron en su totalidad los aspectos orientados para su presentación, no obstante en este estudio se muestran extractos del planteamiento del problema:

TH3-Etapa 1: Introducción. Facing 3	
Elementos constitutivos de la TH3: planteamiento del problema	
Contenido elaborado por el informante	Interpretaciones realizadas
Citas representativas	
<p><i>La electricidad es un componente esencial en el estilo de vida moderno, (...) pues esta se ha convertido en “...el motor del desarrollo de la humanidad” (Garrido, 2009, p.1); no obstante la energía eléctrica se encuentra asociada a dos grandes problemas: la escases de los recursos energéticos y su impacto nocivo sobre el medio ambiente, es por ello que (...) las energías renovables no convencionales, ofrecen “...una opción limpia, segura y sobre todo inagotable de ingreso energético” (Jara, 2006, p.7).</i></p>	<p>✓ El participante del caso inició este apartado señalando al lector la relevancia que correspondía a la temática de la investigación. Asimismo, en este borrador de escritura a diferencia de la TH1 precisó el mecanismo de cita directa no integrada con sus elementos en dos momentos diferentes a lo largo del párrafo (subrayado).</p> <p>✓ También, se observó la combinación de otra cita no integrada, en esta oportunidad parafraseada (subrayado) que respalda los</p>

<p><u>La energía eólica es una de las fuentes de energía renovable que ha tenido un mayor crecimiento en los últimos años ya que es una fuente segura y abundante de energía limpia y renovable</u> (Jara, 2006), grandes potencias mundiales se han encargado de explotar el potencial de esta energía renovable, en ese sentido Griffa y Marcó (s.f.) aseguran que,</p> <p><u>Para el año 2016, el país con mayor capacidad instalada es China con 148,6 GW representando el 32% de la capacidad mundial.</u></p> <p>Venezuela, por su parte, tiene solo tres proyectos de parques eólicos, todos estos en las zonas costeras (Gonzales, 2010), el lento desarrollo de la energía eólica en el país puede ser atribuida "...al alto grado de estudios requeridos, tanto para implementarlas como para almacenarlas..." (Jara, 2006, p.14). Es decir, que para la instalación de un parque eólico se necesita de una gran cantidad de información previa, información que en Venezuela se encuentra dispersa; <u>un claro ejemplo de ello es que en la actualidad "Venezuela no dispone de un mapa eólico oficial, que permite definir de manera clara y específica el recurso eólico que puede ser aprovechado para la producción de electricidad"</u> (Gonzales, 2010, p.3).</p> <p>Por esta razón nace la necesidad realizar estudios en lugares que podrían ser candidatos a la instalación de una planta eólica, como lo es el estado Mérida, para así identificar el lugar como optimo o no óptimo para la generación de energía eólica.</p>	<p>beneficios y la aproximación conceptual en torno al objeto de estudio. Asimismo, mediante una cita directa en párrafo diferenciado, debido a la extensión, concretó datos que establecieron una perspectiva internacional sobre el problema. Se pudo advertir mediante la selección de estos mecanismos de citación y la variedad de autores utilizados, la presencia de "intertextualidad manifiesta, es decir la producción de textos a partir de distintas fuentes" (Hugo Leiva, Marchant, Gallegos y Toro, 2018, p. 31). Esto permitió suponer que el informante del caso en su rol de escritor otorgó a sus destinatarios, elementos de contenido y visuales asociados con la escritura comunicativa, pues se apoyó en autores para respaldar sus ideas, "reformular, relacionar e integrar información diversa de acuerdo con cierto propósito" (Hugo et al., 2018, p.31).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Igualmente, dejó ver la necesidad del estudio y el contexto general en el cual desarrollar la investigación, debido a los vacíos investigativos y las implicaciones que acarrea, basadas en los criterios de un autor asociado al campo de la investigación. ✓ Finalmente, en esta sección también se observaron marcadores discursivos, entre ellos, conectores de oposición, reformuladores explicativos y estructuradores de información (ordenadores). Del mismo modo, una <u>marca de modalización</u> que en palabras de Serrano de Moreno y Villalobos (2006) evidencia la "responsabilidad del locutor por lo que enuncia" (p. 83), lo que sugiere que en la producción escrita añaden la "perspectiva desde la cual el escritor considera el contenido de lo que dice" (Serrano de Moreno y Villalobos, 2006, p. 79).
--	--

En la etapa 2, asociada al apartado del Desarrollo, se encontró lo siguiente:

TH3-Etapa 2: Desarrollo. Facing 3	
Elementos constitutivos de la TH3: secciones preliminares constitutivas del apartado	
Contenido elaborado por el informante Citas representativas	Interpretaciones realizadas
<p><i>Energía eólica: Según la real academia de la ingeniería, se define como la energía contenida en la energía cinética del viento y aprovechable por el hombre.</i></p> <p><i>Energía cinética: Según el glosario de términos de la UNAM es una energía que surge en el fenómeno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentó un listado de términos técnicos a modo de glosario relacionados con el objeto de estudio. En el desarrollo de este apartado se mostró ausencia de aproximaciones teóricas asociadas al tema.

<i>del movimiento. Está definida como el trabajo necesario para acelerar un cuerpo de una masa dada desde su posición de equilibrio hasta una velocidad dada</i>	
--	--

En la etapa 3, asociada al apartado de la Conclusión se encontró:

TH3-Etapa 3: Conclusiones. Facing 3	
Elementos constitutivos de la TH3: conclusiones preliminares	
Contenido elaborado por el informante	Interpretaciones realizadas
Citas representativas	
<i>El enorme consumo energético que existe en el país, sumado a la tendencia ecologista que sigue el mundo moderno, lleva al país a tomar un nuevo rumbo en el ámbito de generación energética; es tiempo de modernizar a Venezuela e insertar energías renovables que no dañen el planeta tierra, pero para ello se debe analizar cuidadosamente la potencia del viento en distintos puntos de Venezuela.</i>	✓ Se observaron unas inferencias generales en torno a la problemática, quizás producto de una postura más consciente del tema desarrollado y producto de la revisión intertextual. Asimismo, en el primer párrafo completa ausencia de autores, pero con mayor seguridad sobre la intención comunicativa compartida.

Finalmente, las Referencias utilizadas mostraron los siguientes rasgos:

TH3- Etapa 3: Referencias. Facing 3	
Elementos constitutivos de la TH3: listado de Referencias	
Contenido elaborado por el informante	Interpretaciones realizadas
Citas representativas	
<i>Andressen L., R., y La Rosa, C. (2012). Energía eólica. Evaluación meteorológica de su aprovechamiento en Venezuela. Terra Nueva Etapa, XXVIII (43), 71-88.</i>	<p>El informante presentó en torno a esta sección 10 fuentes de información en apoyo a su trabajo monográfico. En ellas fue evidente el arqueo bibliográfico de variados documentos y sitios destacando: libros, diccionarios y glosarios en línea, artículos en revistas académicas, portales institucionales gubernamentales. Sin embargo, con el propósito de mostrar los alcances del informante y por cuestiones de extensión solo se presentó a modo ilustrativo un ejemplo de las fuentes utilizadas.</p> <p>✓ Se pudo observar en este caso que utilizó un artículo de revista institucional mostrando sus elementos. Sin embargo, en la fuente no precisó el enlace electrónico correspondiente. Al respecto, se puede indicar que la conveniencia de la fuente utilizada se mostró en correspondencia con el nivel que cursa el informante.</p>

Los extractos de la TH3 presentados por el caso Facing 3, en la sección de la Introducción, mostraron elementos correspondientes con la escritura elaborativa y comunicativa, en otras palabras, se evidenciaron rasgos que cobran relevancia en la

composición de un texto, pues ambas perspectivas tienen por finalidad desencadenar un incesante trabajo de búsqueda y selección de fuentes para articular entre ellas ideas que puedan ser comunicadas al lector en coordenadas de la organización textual planteada.

Asimismo, la propuesta estructurada reflejó un tratamiento inicial del discurso académico en función de recursos lingüísticos que lo definen, asociados también con la escritura comunicativa, concretamente los relacionados con marcadores discursivos y algunas marcas de modalización. Los primeros, en concordancia con Serrano de Moreno y Villalobos (2006) “marcan la orientación pragmática específicamente argumentativa de los componentes (...) del texto” (...) (p. 69) con el fin de guiar al lector hacia el entramado lógico del discurso escrito. Las segundas, siguiendo las perspectivas de los autores referidos “permiten al locutor situarse respecto a su interlocutor, con el propósito de establecer la verdadera comunicación” (p. 78), de mostrar sus impresiones o percepciones sobre lo que enuncia. Situación que permite insinuar la adopción inicial de una postura mixta lector-escritor, como sugieren (Castelló et al., 2011).

4.2. Caso Facing 6

4.2.1. Representación mental de la tarea: estrategia estructural (TH1)

4.2.1.1. Aspectos de contenido

Este caso, también presentó tópico de investigación como puede notarse en la Tabla 1, relacionado con *Variaciones en el voltaje*. El tema se enmarcó dentro del campo de conocimiento de la Ingeniería Eléctrica, pues se inclinó por el diseño y construcción de sistemas de generación, transmisión y distribución de la electricidad. El título tentativo elegido por el informante fue:

Facing 6.

Diseñar un estabilizador de voltaje como solución ante variaciones de voltaje en el sistema eléctrico para el sector Zona Nueva, Tucaní, Caracciolo Parra Olmedo

Se examinó su extensión y estructura preliminar. Exhibió una amplitud de 24 palabras, las cuales se excedieron con respecto a la normativa sugerida (APA, 2003). A nivel de contenido, este enunciado inició con un verbo en infinitivo, el cual desde el análisis puntualiza una acción que no resulta adecuada para la redacción del título, pues esta categoría gramatical responde con mayor exactitud al diseño de los objetivos de la investigación. Pese a este uso, el informante intentó en el borrador de escritura, formular un posible resultado de la investigación, indicando la especificidad del tema a desarrollar. Su objeto de estudio fue el diseño de un estabilizador de voltaje como alternativa al sistema convencional y la espacialidad referida al contexto de acción (Centty, 2010) se delimitó al sector Zona Nueva, Tucaní, municipio Caracciolo Parra Olmedo. Por último, en la cohesión del título se encontró una idea clara sobre el contenido de la investigación planteada, además del uso de las mayúsculas como convenciones de escritura.

En cuanto a las ideas iniciales, jerarquizadas con respecto al tema, el informante clave eligió un mapa de concepto como organizador de la información, en él hizo referencia a los elementos sugeridos para la conformación de la TH1 e incorporó otros que respondieron desde el análisis a categorías emergentes para la organización del discurso. En

ese sentido, inicialmente planteó una definición, a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué es eso?*

Facing 6.

*Un estabilizador de voltaje es un dispositivo electrónico que regula la salida de voltaje, de esta forma si **Incrementa**(un incremento de voltaje, supone una cantidad de energía superior a la necesitada) o **disminuye**(es el caso mas frecuente, caracterizado por la llegada de menos energía a los aparatos electrónicos) el dispositivo tendrá por función mantener el voltaje en un nivel estándar.(Huircán, 2012)*

Con esta pregunta, el informante trató de situar al lector, a partir de una concepción teórica preliminar sobre el objeto de estudio, noción que se adapta al lenguaje del campo de conocimiento de la Ingeniería Eléctrica. Asimismo, se pudo notar la incorporación del uso de una fuente para dar respaldo a las ideas nocionales, sin embargo fue imprecisa la información en cuanto al uso del mecanismo de la cita, pues se consideró desde el análisis como literal y no fueron empleados algunos elementos de su conformación, por ejemplo la señalización de las comillas y el número de la página. Además, el fragmento mostró en algunos casos (subrayado) que no hubo espaciado entre las palabras, así como la utilización de mayúsculas desajustadas de la convención. Finalmente, no empleó la tilde para la palabra “mas” por lo que su significado no fue congruente con la información del contenido del párrafo.

Seguidamente, refirió a la problemática utilizando un verbo en presente indicativo (se ubica en el fragmento entre comillas) al manifestar que las variaciones de voltaje:

Facing 6.

“Ocasianan” Inestabilidad en redes de distribución de baja tensión ocasionan incremento y decremento en el voltaje de una estación local, suministrando cantidades variables de energía a dispositivos y electrodomésticos, lo que trae como consecuencia un funcionamiento anormal y un posible daño permanente.

El informante asignó como problemática a los que pudieron ser los motivos que originaron las variaciones del voltaje, por lo que pareció reiterativo en función de las causas. En ese sentido, mediante la información suministrada, este caso mostró ausencia del problema de investigación.

En cuanto a las causas planteó:

Facing 6.

(Ortiz, 2012) afirma que algunos factores que ocasionan inestabilidad en ell voltaje son:

- *Aumento de la demanda de cargas en un circuito de distribución.*
- *Sistema de potencia fuertemente sobrecargado.*
- *Limitaciones en la producción de potencia.*
- *Grandes pérdidas en líneas de transmisión fuertemente cargadas.*
- *Acción de los cambiadores de “taps” de los transformadores.*

En torno a las consecuencias, proyectó que:

Facing 6.

[Los] Aparatos, electrodomésticos y dispositivos eléctricos que no cuenten con protectores de voltaje trabajan forzadamente, algunos dejan de funcionar por sobrecargas hasta llegar a causar un daño permanente en el funcionamiento interno del equipo, lo que ocasiona múltiples molestias a los usuarios

del sistema eléctrico cuando estos terminan dañándose por completo.

En ambas secciones de la tarea híbrida, se pudo notar que el informante manejó una visión muy general de la situación y no delimitó ni contextualizó las circunstancias que caracterizaban el posible problema. Asimismo fue evidente la ausencia parcial del uso de las fuentes, pues solo manejó un autor como soporte a sus explicaciones (referido en las causas).

El contexto donde se genera la investigación apuntó a:

Facing 6.

El Sector zona nueva de tucaní, se ve fuertemente afectado con este problema en el que a horas pico el voltaje disminuye abruptamente.

En esta información, se explicitó la contextualización del lugar, sin embargo se emplearon enunciados como “*a horas pico*” posiblemente asociados con un lenguaje oral coloquial que el informante trasladó a la composición escrita, para referirse a los momentos del día en el que ocurren las variaciones del voltaje, por lo que desde el análisis quedó indeterminado. Esto puede darse porque consideró que el lector entendería el uso particular de esta expresión, situación que permite inferir que no reflexionó sobre la audiencia a quien va dirigido el organizador de contenido.

Finalmente, anunció la importancia de la investigación a partir de la siguiente pregunta: *¿Para qué?* y seguidamente planteó la sección de las Referencias. En ese sentido, para la justificación del trabajo señaló:

Facing 6.

Mejorar y normalizar el voltaje en el sistema de distribución de alta y baja tensión evitando múltiples e irreparables daños a equipos eléctricos, así como gasto innecesario a la economía de los ciudadanos de dicho sector, ante este latente problema eléctrico.

Nuevamente, dejó ver la ausencia de fuentes de información para validar sus apreciaciones sobre la problemática que intentó mostrar. En cuanto a las Referencias, enlistó dos autores, presentes en la sección de las causas y las ideas conceptuales, que respondieron a la noción teórica sobre el estabilizador. También, se encontró que no hizo uso correcto de los elementos que conforman a las fuentes de información, entre ellos, organización de los datos del autor y de la publicación.

4.2.1.2. Organización de la información presentada

El organizador de contenido seleccionado fue un mapa de concepto, el cual presentó algunos elementos acordes con los requerimientos de su conformación, formas geométricas rectangulares, líneas y la utilización de palabras para tratar de relacionar las ideas. Cabe destacar, la incorporación de otras categorías que resultaron emergentes para organizar las ideas en función de preguntas, las cuales no fueron orientadas en la tarea híbrida y situaron el marco conceptual del problema. Sin embargo, mostró inconsistencia en la forma de la organización, pues los elementos de la tarea se ubicaron en el organizador sin considerar la jerarquía de las secciones, es decir, las causas se presentaron en un rango superior y de ellas al mismo nivel, el título y la problemática, lo cual interfirió desde el análisis en su lectura y comprensión.

Se pudo deducir a partir de la revisión de la tarea híbrida de este caso que el manejo del discurso trató de mostrar una intención explicativa, a partir de los interrogantes planteadas para emprender y configurar el problema de investigación, sin embargo se revelaron varias inconsistencias, relacionadas con expresiones imprecisas distanciándose de la esencia del trabajo. Por su parte, la organización del mapa se convirtió en un factor que limitó la comprensión de la temática. Finalmente, se pudo notar la ausencia del problema y de los aspectos teóricos a considerar, así como algunos elementos que estructuran las citas directas para confirmar sus afirmaciones.

4.2.2. *Propuesta estructura en etapas para la revisión de borradores, portador textual monografía (TH3)*

El caso Facing 6 presentó la información en el orden de los elementos constitutivos de la tarea híbrida. Primero, planteó la etapa 0 en la que se advirtieron los siguientes cambios: en el área disciplinar, se indicó la relación con el campo de conocimiento en el cual se insertó el estudio. Respecto a los otros elementos de la etapa, el nuevo título presentó las siguientes características: *Diseño de estabilizador de Voltaje Como alternativa equilibradora al sistema Eléctrico de Distribución. Caso: Sector Zona Nueva, Tucaní, Caracciolo Parra Olmedo*. A nivel de contenido y extensión se evidenciaron cambios sustanciales, rasgos que no se mostraron en la TH1, entre ellos el cambio del verbo en infinitivo al inicio y la transformación del título en uno compuesto representado por el punto y seguido como signo de puntuación que marca dicha diferencia, sin embargo fue notorio el abuso de mayúsculas durante la redacción al inicio de cada palabra. Por último, se anunció la finalidad que perseguía la investigación emprendida mediante las unidades de estudio, las cuales fueron explícitas junto con la delimitación del contexto investigativo.

La Introducción preparada en la propuesta estructurada reveló en su conjunto los aspectos conducentes a su desarrollo, sin embargo en este estudio se muestran extractos referidos al planteamiento del problema:

TH3-Etapa 1: Introducción. Facing 6	
Elementos constitutivos de la TH3: planteamiento del problema	
Contenido elaborado por el informante Citas representativas	Interpretaciones realizadas
Planteamiento del problema <i>“El servicio eléctrico está reconocido a nivel mundial como uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo y bienestar social de las naciones” (Acevedo, 2013, p.535). En efecto, la energía eléctrica impulsa el planeta y todo está relacionado a esta. Sin embargo producirla y mantenerla en niveles óptimos y estables carece de sencillez, puesto que los sistemas eléctricos requieren de un amplio conjunto de sistemas, redes de transmisión y distribución para llegar al consumidor final (...), siempre y cuando todos los componentes del sistema</i>	✓ El participante del caso inició este apartado señalando al lector la relevancia que corresponde a la temática de la investigación. Asimismo, en este borrador de escritura precisó el mecanismo de cita directa no integrada con sus elementos, al inicio del párrafo, mientras que finalizando utilizó dos citas indirectas, pero también no integradas (subrayado). Se pudo advertir mediante la selección de estos mecanismos de citación y la variedad de autores utilizados, la presencia de intertextualidad manifiesta, a partir de voces citadas (Hugo et al., 2018). Esto permitió

<p><i>eléctrico trabajen en sincronía, de lo contrario ocurren colapsos en la red y/o variaciones en el voltaje (Ortiz, 2012). Los primeros problemas de estabilidad en el voltaje tuvieron sus comienzos en generadores accionados por máquinas a vapor, donde las oscilaciones no eran completamente estables, (...) dejando como resultado una frecuencia de voltaje anormal (López y Osorio, 2008).</i></p> <p><i>En Venezuela el sistema eléctrico nacional ha estado en un continuo declive, la falta de inversión, equipos obsoletos, redes deterioradas y tomas ilegales son algunos factores que inciden en el decadente sistema eléctrico, como consecuencia las fallas presentes en la red, así como desconexiones eléctricas que reflejan la pérdida de calidad del Servicio Eléctrico Nacional (Villegas, Aller, Oliveira, Martínez, Díaz, Salazar, Molina y González, 2010). Lo que afecta el confort de los beneficiarios cuando sus equipos eléctricos dejan de funcionar (Ortega, 2008).</i></p>	<p>suponer que el informante del caso en su rol de escritor otorgó a sus destinatarios, elementos de contenido y visuales asociados con la escritura comunicativa, pues “las citas pueden funcionar como un recurso sobreentendido para localizar la investigación dentro de un marco de conocimiento y vincularla a determinadas tendencias o posiciones” (Hugo et al., 2018, p. 36).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ También, dejó ver la necesidad del estudio y el contexto general en el cual desarrollar la investigación, debido a los deterioros y las implicaciones que acarrea, basado en los criterios de varios autores asociados al campo de la investigación. ✓ Finalmente, en esta sección se observaron faltas en torno al uso de la tilde en algunas palabras que por normativa van acentuadas. Asimismo, marcadores discursivos, entre ellos, conectores consecutivos, de oposición y de causa que en palabras de Serrano de Moreno y Villalobos (2006) evidencian la “responsabilidad del locutor por lo que enuncia” (p. 83), lo que sugiere que en la producción escrita añaden la “perspectiva desde la cual el escritor considera el contenido de lo que dice” (Serrano de Moreno y Villalobos, 2006, p. 79).
---	--

En la etapa 2, asociada al apartado del Desarrollo, se encontró lo siguiente:

TH3-Etapa 2: Desarrollo. Facing 6	
Elementos constitutivos de la TH3: secciones preliminares constitutivas del apartado	
Contenido elaborado por el informante Citas representativas	Interpretaciones realizadas
<p>COMPONENTES DE UN SISTEMA ELÉCTRICO:</p> <p>1.1 SISTEMA DE GENERACIÓN:</p> <p><i>Conjunto de elementos que interactúan organizadamente entre sí para cumplir con los procesos asociados a la producción de energía eléctrica. (Acevedo, 2013).</i></p> <p>1.2 SISTEMA DE TRANSMISIÓN:</p> <p><i>Conjunto de elementos que interactúan organizadamente entre sí para transportar grandes bloques de potencia desde los centros de generación hasta los centros de distribución, (Acevedo, 2013).</i></p> <p>2. LA ESTABILIDAD E INESTABILIDAD DE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentó dos constructos teóricos muy generales, asociados con la temática, pero carentes de la contextualización del tema. ✓ Asimismo, en torno a ellos un listado de términos técnicos a modo de glosario relacionados con el objeto de estudio. ✓ También fue notoria la utilización de citas indirectas no integradas.

<p>VOLTAJE EN SISTEMAS DE POTENCIA</p> <p>2.1 LA ESTABILIDAD DE VOLTAJE</p> <p><i>Se define la estabilidad de un sistema de potencia como la capacidad que el sistema tiene de mantener un punto de equilibrio sobre condiciones normales de operación Lopez y Osorio(2008).</i></p>	
--	--

La etapa 3, vinculada al apartado de la Conclusión se encontró:

TH3-Etapa 3: Conclusiones. Facing 6	
Elementos constitutivos de la TH3: conclusiones preliminares	
Contenido elaborado por el informante	Interpretaciones realizadas
Citas representativas	
No fueron explicitadas en la propuesta estructurada por el participante del caso	*

Finalmente, en las Referencias se pudieron rastrear los siguientes aspectos:

TH3- Etapa 3: Referencias. Facing 6	
Elementos constitutivos de la TH3: listado de Referencias	
Contenido elaborado por el informante	Interpretaciones realizadas
Citas representativas	
<p><i>Acevedo, R. (7, julio, 2013). Análisis de la criticidad de los sistemas de distribución como parte fundamental en la prestación del servicio eléctrico. Redalyc. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33928556010</i></p>	<p>El informante presentó en torno a esta sección 9 fuentes de información en apoyo a su trabajo monográfico. En ellas fue evidente el arqueo bibliográfico de variados documentos y sitios, entre ellos: tesis de pregrado, folletos técnicos en línea y artículos en revistas académicas. No obstante, con el propósito de mostrar los alcances del informante y por cuestiones de extensión solo se presentó a modo ilustrativo un ejemplo de las fuentes utilizadas.</p> <p>✓ Se pudo observar en este caso que el informante utilizó un artículo de revista académica, alojada en una red de base de datos reconocida. A pesar de ello, no precisó algunos elementos, como la identificación editorial, volumen, número y páginas del texto consultado. Al respecto, se puede indicar que la conveniencia de la fuente utilizada y el sitio del cual se extrajo, se mostró en correspondencia con el nivel que cursa. Sin embargo, se distinguió imprecisión en los elementos que la conforman.</p>

Los extractos iniciales de la TH3 presentada por el caso Facing 6, mostraron elementos de escritura elaborativa y comunicativa, sobre todo en el apartado de la Introducción, es decir se evidenciaron características en cuanto al discurso que son indispensables para la composición de un texto académico, pues el borrador de escritura ofreció el manejo de diversas fuentes para el andamiaje de las ideas en torno al tema de

investigación y ser comunicadas al lector en función de la estructura textual escogida. Este dato reveló de forma visible el manejo del mecanismo de la citación bajo características más completas, pues “tienen un papel protagónico en mediar la relación entre la propuesta del escritor y el discurso de su comunidad (...) [así como] en los modos de aproximarse a la investigación” (Hugo et al., 2018, p. 35)

También, reflejaron un tratamiento preliminar en función de recursos lingüísticos relacionados con los marcadores discursivos “que actúan como refuerzo argumentativo” (Serrano de Moreno y Villalobos, 2006, p. 69). Situación que permite insinuar la adopción inicial de una postura mixta lector-escritor, como sugieren (Castelló et al., 2011).

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso distinguir en borradores de escritura producidos por estudiantes de Ingeniería los componentes de escritura elaborativa y comunicativa durante la conformación de un texto monográfico mediado por tareas híbridas.

Estimando que la escritura académica requiere del apoyo del docente para que esta se produzca con propósitos disciplinares y disminuya su uso reproductivo, este trabajo a través del diseño de un estudio de caso demostró que proyectando maneras organizadas de acompañamiento al proceso de escritura, los estudiantes evidencian cambios particulares en su composición, lo cual incide en los modos de utilización del discurso especializado durante la formación profesional. En ese sentido, en este apartado se plantea un balance de las Tareas Híbridas N° 1 y N°3 (TH1, TH3) desarrolladas por los casos representativos con la intención de ofrecer al lector una síntesis general sobre el efecto de los papeles de trabajo o instructivos diseñados para esta investigación.

A lo largo de la revisión del corpus, asociado con la tarea híbrida N°1 se pudo notar que:

- El caso Facing 6 empleó el mapa de concepto como formato de notación intertextual para la organización de contenido, vislumbrándose como un elemento de escritura elaborativa, pues siguiendo a Castelló et al. (2011) este recurso y otros como las “tablas, matrices comparativas, esquemas, líneas de tiempo” (p. 108), ayudan a estructurar la información inicial o preliminar, facilitando “el establecimiento espacial (...) de conexiones entre las ideas durante la lectura y que, además cumplen funciones de (...) memoria externa durante la producción del propio texto académico” (Castelló et al., 2011, p. 108). Sin embargo, durante el análisis se hizo evidente que las actividades de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información que determinan a las tareas híbridas (Castelló et al., 2011) se realizaron de manera superficial sin la complejidad a la que invitan, leer para escribir, pues el caso analizado mostró en la diagramación y organización del mapa de concepto ausencia de las fuentes de información para validar las afirmaciones, por ende omisión de la sección de las referencias.

- Por su parte, el caso Facing 3 asumió el resumen como el organizador de contenido idóneo para el desarrollo de la tarea. Al respecto, Castelló et al. (2011) también lo consideran asociado con la escritura elaborativa, pues va perfilando la conformación del rol lector-escritor, mientras se produce la composición debido a que desde este desempeño se asume progresivamente una postura mixta “llevada a cabo mediante los resúmenes (intra e inter-texto) y sucesivas síntesis para relacionar ideas de los texto-fuente y su conocimiento previo” (p. 108). En este organizador de contenido, el caso analizado demostró mayor dominio sobre las conexiones intertextuales y de ideas, asociadas con la citación a partir de la incorporación de sus elementos. De igual modo, con la estructuración del tipo de tarea y los aspectos de su conformación. Se pudo inferir a través del análisis que esta disposición fue de mayor provecho como estrategia de representación mental del tópico de investigación, pues se visualizó considerable comprensión, manejo de la información mediante la intertextualidad y organización del discurso, porque la producción textual atendió al propósito de escritura encaminado. Finalmente, en la muestra de escritura los hallazgos revelaron mayor influencia de las características vinculadas a la escritura académica, por lo que se presume que las actividades de lectura y escritura se hicieron desde las cualidades de su función: híbrida y compleja.

En definitiva, los organizadores de contenido seleccionados por los casos, objeto de estudio, se mostraron apropiados al contexto de formación, mapa de concepto y resumen, aunque se pudo notar diferencias de su uso entre uno y otro como se explicó anteriormente.

Respecto a las tareas híbridas N° 3 presentadas por los casos Facing 3 y 6 su análisis se realizó desde las perspectivas de cada etapa (Etapas 0, 1, 2 y 3). En ese sentido, los datos revelaron lo siguiente:

- Ambos casos hicieron cambios significativos en cuanto a los títulos tentativos ofrecidos de forma preliminar. Esas modificaciones consideraron aspectos relacionados con el contenido y el manejo de la extensión.
- Asimismo, presentaron los aspectos asociados al área disciplinar y el tópico de investigación en atribución al campo de formación de la Ingeniería.
- En cuanto a la etapa 1, concerniente a la Introducción, los casos analizados mostraron los aspectos constitutivos de la estructura propuesta en consonancia con el género discursivo emprendido. Así como la utilización de recursos lingüísticos articulados como componentes de escritura comunicativa, pues “estas unidades tienen como propósito en el discurso, guiar de acuerdo con las propiedades semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan” (Serrano de Moreno, 2004, p. 130), pudiendo considerarse como rasgos hacia una alfabetización en escritura académica.

En ese sentido, los datos revelaron el uso de marcadores discursivos en cada caso, entre ellos, conectores de oposición, consecutivos, causales, contraargumentativos y de consecuencia, además estructuradores de información como ordenadores y comentadores;

por último reformuladores recapitulativos y explicativos siguiendo la clasificación de Portolés (citado por Serrano de Moreno y Villalobos, 2006).

Sobre la intertextualidad manifiesta se observó un auge en la TH3 por el manejo e incorporación de autores, lo que permite advertir en los informantes mayor conciencia del manejo de la escritura mediante el dominio de los elementos de propiedad intelectual.

- Sobre la etapa 2, relacionada con el apartado del Desarrollo, se halló en ambos casos que los datos ofrecieron inseguridades en torno a la organización de constructos contextualizados en función de las temáticas presentadas por los informantes clave. Al respecto presentaron un listado de términos a modo de glosario sobre los aspectos teóricos a considerar o secciones teóricas muy generales en torno a la temática propuesta. Esto revela escaso manejo de la correspondencia entre la temática y la fundamentación teórica que guía la investigación.
- Por último, en la etapa 3 asociada al apartado de las Conclusiones, el corpus revisado presentó insuficiencias o ausencia de esta sección en la producción textual de los informantes.

La propuesta estructurada en borradores para la conformación preliminar del texto monográfico (TH3) alentó en los informantes el acercamiento organizado hacia este género discursivo, así como la mediación en el manejo e inclusión de fuentes de información que progresivamente perfilaron sus posturas en torno a la temática escogida. Esto dejó ver un proceso de composición ligado a estrategias de escritura académica, pues en estas características de carácter complejo expresadas por Castelló et al. (2011) se pueden entre ver cambios significativos en el discurso escrito, aunque incipientes, pero de mayor consolidación con respecto a las perspectivas de escritura reproductivas precedentes.

Como consecuencia del análisis, se reconoce que las tareas híbridas diseñadas orientan el desarrollo lógico de la estructura textual, brindan un soporte seguro como andamiaje sobre lo que se desea comunicar, estimulan la organización de ideas bajo la revisión intra e intertextual, acentúan el manejo de fuentes mediante los mecanismos de la citación, favorecen la selección de temáticas ajustadas al contexto de profesionalización y área disciplinar. Es decir, que en su función mediadora estratégica y pedagógica se van adicionando aspectos incorporados a la comunidad discursiva que direccionan la selección de textos a leer y el manejo de una escritura no lineal, sino recursiva con mayor conciencia hacia una alfabetización disciplinar basada en el género discursivo propuesto para este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está enmarcado dentro del proyecto de investigación: Escritura elaborativa y comunicativa como herramientas mediadoras para la transformación del discurso académico en estudiantes de Ingeniería, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, bajo el código H-1512-17-04 ED.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2003). APA on line. Recuperado de: <http://www.apa.org/>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* 28 (1). [Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>]
- Barboza, F. y Peña, J. (2010). Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica. *Educere* 14(48), 53-61. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720006>]
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *La lectura y la escritura para la investigación* (pp. 15 - 40). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Escuela de Educación. Series "Documentos de trabajo" N° 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. [Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>]
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 355-381. [Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf]
- Castelló, M., Bañales G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas* 22 (1), 97-114. [Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643290>]
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19 (2). [Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256>]
- Centy Villafuerte, D. (2010). *Manual metodológico para el investigador científico*. Nuevo Mundo Investigadores & Consultores. [Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/816/index.htm>]
- Cubo De Severino, L. (2014). Escritura de formación universitaria. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. [Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5958963.pdf>]
- Díaz, I. y García, M. (2011). Más allá del paradigma de alfabetización. La adquisición de cultura científica como reto educativo. *Formación Universitaria*, 4 (2), 3-14. [Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v4n2/art02.pdf>]

- Dubs De Moya, R. (2003). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*. [Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030203.pdf>]
- Hugo, E., Leiva, N., Marchant, M., Gallegos, C. y Toro, P. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *ONOMÁZEIN* 41, 29-56. [Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N41/41_10-Hugo.pdf]
- Marinkovich, J. y Poblete, C. (2014). Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización”, *ONOMÁZEIN* 30, 269-285. [Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N30/30_20_Marinkovich_FINAL.pdf.]
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En: Espinoza, N. y Rincón, A. (Eds.), *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, (pp. 1-14). Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. [Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf?sequence=1]
- Moris, J. y Pérez, I. (2014). La monografía. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. [Recuperado de: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades%20-%20Federico%20Navarro.pdf>]
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos* 7 (7), 11-28. [Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282774752_Alfabetizacion_profesional_durante_la_carrera_universitaria_entre_la_universidad_y_la_empresa]
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. [Recuperado de: http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf]
- Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Fénix Boalm. [Recuperado de: http://boalm.com.mx/index_archivos/ARCHIVOS/cuad.pdf]
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. [Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>]
- Serrano De Moreno, M. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. Tesis de doctorado, Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela. [Recuperado de: http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/tesis_dra_serrano.pdf]
- Serrano De Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

- Serrano, M., Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere* 53 (16), 93-108. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>]
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Investigación Educativa* 23 (76), 95-124. [Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100095&script=sci_abstract]
- Solé, I., Castell, N., Gràcia, M. y Espino, S. (2006). Aprender psicología a partir de los textos. *Anuario de Psicología* 37(1y2), 157-176. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/970/97012824015.pdf>]
- Vásquez de Aprá, A. (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

María Alejandra Ceballos Escalante. Doctora en Educación egresada de la Universidad de Los Andes (ULA). Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación, Universidad Santa María (USM). Profesora Asistente adscrita al Departamento de Ciencias Aplicadas y Humanísticas, Escuela Básica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes. Docente investigadora ONCTI- PPI, A-1. Líneas de investigación: discurso académico, alfabetización en escritura académica. Publicaciones: Mitos y realidades en torno a la escritura. *Legenda*, Vol. 18, N°19, julio-diciembre, 2014. En coautoría con Márquez, E. Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere*, Año, 19, N° 64, 2015. En coautoría con Reinozo, M., Contreras, I. Fernández, M. Modalidades de Egreso en la Facultad de Ingeniería y el Perfil del Egresado. *Aprendizaje Digital*, Vol. 1, N°2, 2016. MUN, Modelo para las Naciones Unidas: alternativa pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de temas históricos en el nivel de Educación Básica. *Legenda*, Vol. 21, N°24, 2017. En coautoría con Reinozo, M. y Fernández, M. Los Mapas de Concepto: Estrategia Metodológica para Transformar el Conocimiento en Estudiantes de Ingeniería. *Visus*, Vol. 2, N°1, 2018.

Emilia Márquez. Doctora en Educación, egresada de la Universidad de Los Andes (ULA). Magister en Educación. Docente Asociado de la Universidad de Los Andes. Adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica. Docente investigadora ONCTI- PPI del Postgrado de Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación. Coordinadora de Proyectos CDCHTA. Comisión de Educación. Tutora de tesis de pregrado y postgrado. Área de investigación: Práctica docente, Lectura y Escritura académica y Promoción de Lectura. Publicaciones: Las metáforas del saber. *Voz y Escritura*. *Revista de Estudios Literarios*. N° 15. Nueva Etapa enero - diciembre 2007 El registro docente: producción escrita para redefinir la práctica pedagógica. *Legenda*, Vol. 16, Núm. 14, 2012 En coautoría con Ceballos, M. Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere*, Año, 19, N° 64, 2015.

Identidad, Significado Personal y Escritura: Escribir para reconocerse. *ACTUAL Investigación*. N°74, año 46, n°01, 2015.

SOCIOSEMIÓTICA DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

SOCIOEMIÓTICA OF THE VENEZUELAN UNIVERSITY TRANSFORMATION. A LOOK FROM THE COMPLEXITY

MAEVA ELENA HERNÁNDEZ PEREIRA

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA FUERZAS ARMADA BOLIVARIANA, VENEZUELA

maevaunefa2012@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7120-1999>

Fecha de recepción: 10 octubre 2019

Fecha de aceptación: 10 febrero 2020

RESUMEN

La sociosemiótica de la transformación universitaria es un constructo que facilita el entendimiento de la problemática de asignación de sentidos atribuidos por la sociedad venezolana al proceso de transformación universitaria en el período 2010 – 2012. Sus hipótesis emergen del procesamiento de 20 discursos utilizando el método de análisis interdiscursivos y las técnicas: codificación axial, selectiva, comparación teórica constante y distante de la teoría fundamentada con apoyo del software Atla.ti. Ello plantea variadas formas de interpretar la discursividad sobre la transformación que originan los interrogantes de la presente investigación entre ellas: ¿por qué en discursos con sentidos semejantes la transformación se comprendería como Acuerdos Escalares Progresivos?, ¿por qué con sentidos opuestos, la misma se comprendería como una Acción colectiva Focalizadora?, ¿por qué con sentidos contradictorios o antagónicos se comprendería como Diálogos Pactuales? Esta investigación tiene como objetivo fundamentar desde los aportes de la complejidad dichos supuestos discursivos, para ello se aplicó el método analítico en tres fases: i) Identificación de los aportes de la Complejidad equivalentes con la Sociosemiótica de la transformación venezolana; ii) Comparación de conceptos claves entre las formas de interpretar la discursiva de la Sociosemiótica y la Complejidad; iii) Diseño desde la complejidad de los argumentos que fundamentan las formas de interpretar la discursividad sobre la transformación universitaria venezolana. De forma que los principios y procesos complejos tales como: auto-eco-organización, auto-referente, principio de identidad, bucle tetralógico, la auto-producción y auto-eco-organización; la dialógica retroactiva positiva regulativa y las inter-retro-acciones culturales, fundamentan dichos supuestos. Además la complejidad se recomienda para comprender la co-interdependencia entre los sentidos de: modernización, reforma y cambio radical de la transformación universitaria venezolana.

PALABRAS CLAVE: aplicación pensamiento complejo; transformación universitaria venezolana; sociosemiótica universitaria venezolana.

ABSTRACT

The socioemiótica of the university transformation is a construct that facilitates the understanding of the problem of assigning senses attributed by the Venezuelan society to the process of university transformation in the period 2010 - 2012. Their hypotheses emerge from the processing of 20

speeches using the method of analysis interdiscursive and techniques: axial, selective coding, constant and distant theoretical comparison of grounded theory supported by Atla.ti. This raises various ways of interpreting the discursiveness about the transformation that originate the questions of the present investigation among them: why in speeches with similar senses the transformation would be understood as Progressive Scalar Agreements ?, why with opposite senses, it would it be understood as a collective Focalizing Action? Why, with contradictory or antagonistic senses, would it be understood as Pactual Dialogues? This research aims to base these discursive assumptions from the complexity contributions, for this purpose the analytical method was applied in three phases: i) Identification of the contributions of the Complexity equivalent to the Sociosemiótica of the Venezuelan transformation; ii) Comparison of key concepts between the ways of interpreting the discourse of Sociosemiótica and Complexity; iii) Design from the complexity of the arguments underlying the ways of interpreting discursiveness about the Venezuelan university transformation. So that complex principles and processes such as: self-eco-organization, self-referent, identity principle, tetralogical loop, self-production and self-eco-organization; Regulatory positive retroactive dialogic and cultural inter-retro-actions support these assumptions. In addition, complexity is recommended to understand the co-interdependence between the senses of: modernization, reform and radical change of the Venezuelan university transformation

KEYWORDS: complex thinking application; venezuelan university transformation; Venezuelan university socioemiotic.

1. INTRODUCCIÓN

La sociosemiótica de la transformación universitaria como aproximación teórica señala Hernández. (2015):

Es un primer intento de reconstruir el sentido social o semiosis social de la transformación Universitaria Venezolana, desde las huellas existentes en los discursos generados en dicha semiosis, con una visión no lingüística, porque reconoce e incluye, como parte discursiva, las condiciones socio históricas culturales en la cual emergen los significados asignados al fenómeno estudiado (pág. 127).

Ella emerge para comprender e interpretar la diversidad de discursos desarrollados en Venezuela durante el período comprendido entre 2010 – 2012 momento en el cual se debatían varios proyectos para transformar la Ley de Universidades (1970) presentados por diversas asociaciones, así como propuestas desarrolladas en jornadas, debates, encuentros a nivel nacional e internacional sobre el deber ser de la Universidad venezolana, el tipo de conocimiento deseado, el sujeto esperado, los valores éticos morales que deberían construirse, entre otros.

Dicha sociosemiótica según Hernández (2015) resultó del análisis de 20 discursos representativos de la problemática del momento procedentes de autores reconocidos por la comunidad científica universitaria. Agrupados en dos corpus denominados: por una lado, discursos Legislativo (A) e Institucional (B) constituido por propuestas de leyes que representan los discursos centrales: de producción legislativo y de reconocimiento institucional legitimados consensualmente en la cotidianidad de la vida nacional como

representativos del fenómeno en estudio. Y por otro lado, el corpus denominado Eventos Académicos y Espacios Públicos, constituidos por 18 discursos ponencias desarrollados por: 3 expertos nacionales; 3 expertos internacionales, 9 docentes y 3 estudiantes ubicados en reconocimiento en relación al corpus legislativo e institucional.

Para el procesamiento de los mismos, según Hernández (2015) se utilizó el método de análisis interdiscursivos de Verón. (1996) y las técnicas de: codificación axial, codificación selectiva, análisis cualitativo del dato, análisis cualitativo del concepto, comparación teórica constante y distante propuesta por Strauss y Corbin (2002) acompañado de los siguientes procedimientos metodológicos: a) Para el análisis del *corpus legislativo e institucional* se procedió, según Hernández (2015): i) lectura analítica de los discursos (A) y (B) identificando ideas generales; ii) postulación de 10 premisas y 139 operadores sintéticos sobre la condiciones socio históricas y económicas de la producción de dichos discursos; descripción de 10 gramáticas: 5 de producción y 5 de reconocimiento en cada uno de los Discursos (A) y (B) mediante la articulación de 423 categorías significantes en la comparación entre ambos discursos y 265 categorías de reconocimiento de impactos en la interacción entre ambos que clasificaron y orientaron los sentidos sobre la transformación universitarias para los discursos constitutivos del primer corpus.

Para el segundo corpus discursos ponencias presentados en Eventos Académicos y Espacios Públicos, señala Hernández (2015) se utilizó el esquema de codificación axial y operadores categoriales e hiperónimos procedentes del primer corpus, generando 57 macro categorías y subcategorías axiales utilizando el software *Atlas.Ti* y aplicando las técnicas de análisis cualitativo del dato y conceptual; de igual modo se generaron 18 mapas semánticos, los cuales articulados e interrelacionados entre sí, resultaron las gramáticas de los discursos ponencias constitutivos del segundo corpus. Los supuestos funcionales de la sociosemiótica fueron elaborados mediante la interpretación fusionada de los tipos de sentidos encontradas sobre la transformación universitaria venezolana en sus diversos niveles y dinámicas.

Dicha sociosemiótica postula, según Hernández (2015) que los discursos sobre la transformación universitaria venezolana se mueven en una relación trídica de sentidos sobre tres ejes fundamentales el Ser – Conocimiento-Principios Éticos Morales en movimiento complejo ascendente y descendente, de complementariedad y antagonismo.

Ello significa que mientras los discursos imperantes mantengan algún eje ausente de los planteados en esa trídica, la propuesta de transformación representará simples cambios carentes de transformaciones profunda [Modernización]. Aún, si en la propuesta estuvieran al menos dos de los elementos trídicos, se estaría en presencia de cambios de bajo perfil [Reforma]...Para que la transformación sea radical y profunda debieran de mantenerse discursos cuyos significados trídicos sean antagónicos entre sí (págs.153-154).

En cuanto a la forma de materializarse los discursos sobre la transformación de la Universidad venezolana, según Hernández (2015) los mismos se caracterizan por poseer “significados asociados a procesos, acciones, estrategias, toma de decisiones [sobre la transformación universitaria]” (pág. 150) presentando al menos tres formas discursivas de

materialización de los sentidos asignados en la sociedad venezolana a dicha transformación, dando origen a las interrogantes de la presente investigación:

¿Por qué en discursos con sentidos semejantes la transformación se comprendería como Acuerdos Escalares Progresivos?; ¿por qué con sentidos opuestos se comprendería como Acción colectiva Focalizadora?; ¿por qué con sentidos contradictorios o antagónicos se comprendería como Diálogos Pactuales? Finalmente, ¿cómo desde los aportes de la complejidad de Morín (1977, 1998,2002) se fundamentarían dichos supuestos discursivos?

2. OBJETIVOS, ALCANCE E IMPORTANCIA

Es por ello que la presente investigación tiene como objetivos: Fundamentar los supuestos discursivos antes señalados de la Sociosemiótica de la Transformación Universitaria desde los aportes de la Complejidad de Morín, (1977, 1998, 2002) específicamente: Interpretar desde dichos aportes la discursividad de la transformación universitaria sus formas típicas: i) sentidos semejantes de acuerdos escalares progresivos, ii) sentidos opuestos de acciones colectivas focalizadas; y sentidos contradictorios antagónicos en diálogos pactuales.

La selección de Morín (1977, 1998, 2002) se debe a que la Complejidad incorpora lo multidiverso, lo caótico, reivindicando lo ecológico, ético, moral, donde la realidad es construida entre lo material e inmaterial; admitiendo la incertidumbre, el caos y la organización en todas sus vertientes; reconociendo como parte del proceso los antagonismos, complementariedades y entramados, elementos estos muy característicos de los discursos sobre la transformación universitaria venezolana.

Fundamentar los supuestos antes mencionados facilitaría una comprensión e interpretación en un nivel de abstracción y transcendencia, al quedar argumentadas filosóficamente las huellas existentes en los discursos generados sobre la temática, quedando al descubierto lo que “realmente está en juego” en la transformación universitaria venezolana.

Además, asignaría a dicha semiótica un cuerpo teórico a esos supuestos emergentes de datos empíricos, tal como lo exige Strauss y Corbin (2002). Contribuiría a la comprensión multidisciplinaria de los discursos en torno a la transformación universitaria en una situación social actual saturada de intolerancia y falta de acuerdo sobre el dialogo. Además, ofrecería a los sujetos interesados en la temática reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonar sobre la transformación universitaria al facilitarle elementos para repensar la transformación desde su propia raíz y sustancia de la naturaleza humana, más allá de cambios gerenciales o estructuras jerárquicas de poder.

El abordaje complejo aquí propuesto no busca solucionar la problemática de las universidades, tampoco señalar formas adecuadas de transformar la universidad, sino fundamentar teóricamente los sentidos asignados a dicha transformación en los discursos predominantes de la sociedad venezolana.

Finalmente, a nivel académico es importante porque: i) vincula el nuevo conocimiento y los conocimientos ya existentes en la Comunidad Científica; ii) contribuye

con una visión integral e integradora sobre la transformación universitarias capaz de ser interpretada desde diferentes disciplinas, iii) ofrece a los sujetos interesados en la temática reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonar sobre la transformación universitaria.

3. REFERENCIA TEÓRICA

Los aportes de la complejidad propuesta por Morín (1977,1998, 2002) permiten la visibilización de la interacción entre las partes y el todo, debilitando el departamentalismo para así integrar y organizar el conocimiento desde su propia contextualidad. La concepción transdisciplinaria y comprehensiva que enfrenta el desafío de las teorías emergentes en la globalidad actual requiere entender el universo como campo de acción en relaciones dialógicas de antagonismo competitivo y complementario entre orden, desorden y organización, en donde el determinismo hay que comprenderlo acompañado de la incertidumbre y es que entender e interpretar la interdiscursividad implica contextualizar y fragmentar al mismo tiempo, organizando al mismo tiempo para que se interprete la incertidumbre.

A lo cual añade Ugas (2006) que ello es posible si en dicha interpretación se incorporan los principios de la complejidad propuestos por Morín, tales como: i) Dialogización: relaciona ideas procedentes de dos lógicas antagónicas, afronta permanentemente la contradicción en donde cada lógica por separado resulta insuficiente, ii)Recursión, es decir, auto-producción y auto-reconocimiento, iii)Hologramático, cada parte contiene dentro de sí el todo, una parte del todo se expresa en él, iv)Emergencia, no se puede sacrificar el todo a la parte, tampoco la parte al todo; v)Auto-eco-organización, la explicación considera dos lógicas: la interna al sistema y la externa a éste; vi)Borrosidad, capacidad de superar dicotomías, mediante el razonamiento de enunciados y conceptos inciertos o indecibles.

Para la autora, tales principios visibilizarían los discursos sobre la transformación universitaria, y su integralidad por la naturaleza explicativa de las relaciones antagónicas y explicarían al mismo tiempo lo complementario existente en los sentidos asignados a la transformación. Advirtiendo Balza (2011) que ello

Constituye un desafío intelectual incitador a la dialéctica y a la crítica para la construcción de nuevos saberes fundados en juicios reflexionantes acerca de aquello que concebimos como realidad, en tanto que ello ayude a comprender e interpretar los múltiples modos de pensarla en la aventura de construir nuevos conocimientos científicos (pág. 34)

Es decir, dichos principios acompañados de juicios y reflexiones (dialéctica crítica) facilitarían interpretar la transformación universitaria, tal y como lo sugiere Morín (1998) incorporar la contradicción, aceptarla y asumirla representa un mejor entendimiento del razonamiento del asunto social estudiado.

Además, de lo considerado anteriormente García (2006) señala que la complejidad demanda una observancia y análisis de los componentes, características y dinámica de los

sistemas que la constituyen, sin olvidar que los sistemas complejos carecen de condiciones de límites y siempre tienden a interactúan con los elementos no considerados dependiendo de la escala temporal del fenómeno, de la velocidad para su transformación. Lo que equivale a comprender el fenómeno desde su interdependencia retroalimentaria heterogénea, a lo interno y en su contexto.

Otros elementos centrales de la complejidad de Morín (1977) se observan en los seis tomos de *El Método*, en los cuales se aprecian las explicaciones que dicho autor da sobre cada uno de los principios y procesos que conforman su pensamiento. Por ejemplo en el Método I titulado: “La Naturaleza de la Naturaleza” analiza la organización desde el estructuralismo, la cibernética, la teoría de sistemas, explicando los procesos de interdependencia existentes en toda organización, en donde el orden, desorden y la auto-organización son claves para el equilibrio organizativo de todo hecho social, porque de sus dinámicas internas emergen nuevas informaciones organizadoras, nuevas combinaciones de información que ordena lo inicialmente desordenado. De allí su constante afirmación que el todo es más que la suma de las partes porque existen propiedades emergentes y también que el todo es menos que la suma de las partes en razón a que la organización del conjunto inhibe propiedades de las partes.

En el Método II titulado “La vida de la vida” Morín (1977) reflexiona sobre la revolución biológica de la vida y su relación de autonomía y dependencia entre cada organización y su medio ambiente, emergiendo el concepto de retroalimentación como causalidad no lineal, en donde toda causa es al mismo tiempo efecto y viceversa y toda relación de autonomía mantiene una dependencia con sus elementos interno y con su medio ambiente. Afirma que todos los sistemas abiertos se caracterizan por ser dependientes de su medio ambiente y estar sometidos a las aleatoriedades existentes, tanto a lo interno como a lo externo

El Método III titulado: “El conocimiento del conocimiento” Morín (1977) aborda el acto de conocer desde varias miradas con énfasis en lo antropológico, explicando el concepto de auto- regeneración o auto-poiesis, como proceso en donde toda organización se auto- genera a sí misma, porque la generatividad depende de la degeneratividad de los componentes de esa organización, los cuales están constantemente degradándose e imperfeccionándose, por lo que la organización busca equilibrio y orden, generando sus componentes o toda ella si es requisito para su existencia, al generar nuevas categorías aplicables al orden biológico y al orden humano.

El Método IV titulado: “ Las ideas” Morín (1977) plantea y explica _ a partir de las nociones filosóficas de lenguaje, lógica y paradigma de la dimensión colectiva social del conocimiento_ el proceso dinámico existente entre la auto reorganización y la auto-poiesis y su necesidad de «ruido» en donde la organización genera internamente desorden para poder generar organización y equilibrio hacia su entorno; orden viviente que da sus mejores resultados en la medida que la organización mantenga una flexibilidad adaptativa respecto a ese entorno.

En el Método V titulado: “La humanidad de la humanidad” Morín (1977) explica la humanidad como encuentros llenos de contradicciones entre libertad vs egoísmo, moralidad

vs. Barbarie entre otros. De donde emergen los principios dialógicos, como nociones antagónicas, al mismo tiempo que se repelan, son indisolubles e indispensables para la organización de cualquier fenómeno. Otro principio dialógico lo representa la recursión organizativa se refiere a que productos y efectos son causantes y productores al mismo tiempo, ambos necesarios para la regeneración del sistema y su existencia, por ende su auto-producción y auto-organización es una emergencia de sí misma, de la organización, ejemplo de ello es el ser humano, autónomo, con propia identidad, retro actúa generando otro ser humano homólogo a él y al mismo tiempo diferente de él.

Otro principio dialógico propuesto, lo representa el principio hologramático que lo interpreta Morín (1977) como la totalidad de todo el patrimonio genético de la humanidad la cual está presente en cada célula individual, al igual que el individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo como un todo, a través de su lengua, su cultura, normas, entre otros.

El último tomo El Método VI titulado: “Ética” Morín (1977) plantea la ética, como el dispositivo que activa todo los principios y procesos constitutivos de la complejidad, dado que la conciencia moral no se deduce de lo intelectual sino que requiere de constante reflexión coyuntural, circunstancial de la interacción del todo y la parte con esas especificidades del entorno. Cada individuo tiene una ética que interactúa con las éticas de las culturas, en circunstancias y coyunturas específicas.

Otra de las obras claves de Morín (1998) titulada: “Introducción al Pensamiento Complejo” representa una compilación de ensayos que plantean las creencias falsas sobre la complejidad, y la complejidad para dicho autor sería un modo de pensar, un proceso cognitivo de ver y accionar en el mundo. Reflexiona sobre los procesos sociales en movimiento incluyendo lo ético como un proceso evolutivo que moviliza todo lo anterior. Emplea nociones provenientes de disciplinas diversas que aborden los niveles antroposocial y psico-mitológicos, plantea estrategias para un pensar complejo en donde la interdisciplinaridad visibiliza la necesidad de los principios de: complementariedad, antagonismo, orden, desorden, causalidades, recursividad y circularidad, todas ellas son formas de articular entre sí diferentes dominios disciplinarios fracturados por pensamientos disgregados, implica reconocer los lazos existentes entre entidades diferentes que no pueden aislarse, porque el todo, las partes y el contexto son uno multidimensional y multidiverso.

Finalmente, Morín (2002) en la obra titulada: “*La cabeza bien puesta*” realiza una reflexión acerca del ser humano y su entorno de aprendizaje, esta propuesta se relaciona con la presente investigación pues destaca que cualquier proceso académico tiene que transformar el estado mental fragmentado disciplinar, en una integración de saberes común a un todo, cada organización educativa se presenta como un saber fragmentado, sin integrar lo cultural como un todo. El conocimiento es una construcción y reconstrucción de saberes, una reforma del pensamiento que implica conocer las partes para conocer el todo; reconocer y analizar el fenómeno social de manera multidimensional sin aislar, sin mutilar las partes, respetando lo diverso y reconociendo la unidad (Morín, 2002)

Reformar implica unir el conocimiento explicativo con el conocimiento comprensivo, integrar el pensamiento con siete principios tales como: i) principio sistémico: vincular el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, ii) principio hologramático: no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está inscripto en las partes, iii) principio del bucle retroactivo o retroalimentación: procesos de autorregulación, la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, iv) principio de bucle recursivo: autoproducción y auto-organización, los productos y los efectos son los mismos, v) principio de autonomía / dependencia auto-eco-organización, el desarrollo de autonomía en dependencia cultural y viceversa, vi) principio dialógico: orden – desorden-organización, representa dos continuidades, cuando se considera la especie el individuo desaparece, cuando se considera el individuo, la especie y la sociedad desaparece; vii) principio de reintroducción, todo conocimiento es una reconstrucción / traducción que hace la mente en una cultura y tiempo determinado (Morín, 2002)

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación, método y procedimientos metodológicos

La investigación aquí propuesta no es confirmatoria debido a que no será verificada, por vía experiencial, sino que será una investigación cualitativa analítica en la medida que identifica los aportes de la complejidad que fundamentarían los supuestos funcionales de la Sociosemiótica de la transformación universitaria (Hurtado, 2008).

Se utiliza el método analítico propuesto por Taylor y Bogdan (1987) consiste en descomponer en sus partes o elementos un texto, empleando criterios de análisis para volverle a componer desde un enfoque determinado, ello incluye procesos de entendimiento, crítica, contraste e incorporación permitiendo la reconstrucción del saber que implícitamente o explícitamente tiene el otro dejando ver sus similitudes estructurales y las formas de entrecruzamiento.

Dicho método permite desintegrar y descomponer en todas sus partes los supuestos funcionales de la teoría de la transformación universitaria para comprenderlos en profundidad, sentar las bases de los conocimientos postulados desde los aportes de la complejidad de Morín (1977,1998, 2002). Este método de análisis se caracteriza por partir de lo concreto a lo abstracto, es decir aplica aportes filosóficos a los supuestos derivados de datos empíricos para plantear argumentos más generales y abstractos.

La ventaja del método es que recurre a diversas fuentes de información que se comparan entre ellas seleccionando la más frecuente, hallando así los elementos que tienen más probabilidad de aciertos, su principal desventaja que no aborda todos los datos requeridos para argumentaciones o conclusiones finales en torno al fenómeno estudiado. Para amortiguar esta debilidad, su validez está dada por la coherencia entre los argumentos confirmatorios de los supuestos o hipótesis en referencia y los aportes procedentes de autores o teorías reconocidas.

4.2. Tipos de técnicas y diseño de investigación

Para ello se utilizan varios tipos de técnicas: análisis genérico que identifica el concepto clave, análisis diferencial distingue el significado básico del concepto con la idea central que abarca el concepto; y análisis de condiciones, identifica los requisitos necesarios para el uso apropiado del concepto (Taylor y Bogdan, 1987).

La aplicación del método analítico requirió las fases siguientes: i) Identificación de los aportes de la Complejidad equivalentes con la Sociosemiótica de la transformación venezolana; ii) Comparación de conceptos claves entre las formas de interpretar la discursiva de la Sociosemiótica y la Complejidad y iii) Diseño desde la complejidad de los argumentos que fundamentan las formas de interpretar la discursividad sobre la transformación de las universidades venezolanas.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADO

5.1. Aportes de la complejidad equivalentes con la sociosiosemiótica de la transformación universitaria venezolana

Para Morín (1998) la complejidad “es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables... de interacciones, retroacciones, azares, ambigüedades e incertidumbres” (p.33) que a la luz del concepto de Sociosemiosis de la transformación definida como: Relaciones triádicas dialécticas interdiscursivas con significados asignados al ser Humano y el conocimiento, en donde los principio Éticos – Morales actúan como mediadores y propulsores por una parte, de las condiciones interdiscursivas de producción (nuevos significados) y por la otra de las condiciones de reconocimiento (efectos generados) construyendo y reconstruyendo modelos de sentidos o representaciones sociales sobre la transformación universitaria en los discursos de sociedades polarizadas.

Es abrirse a la cotidianidad de la vida como un proceso dialógico entre lo simple y lo complejo, que se mueve en la tríada similitud-oposición-antagonismo como componente de un todo sistémico de asociaciones combinatoria de elementos diferentes, que le permiten al sistema mantenerse en un aparente equilibrio, gracias a que sus elementos constituyentes se encuentran cambiando constantemente.

Ello implica que todo evento social es un sistema que interactúa con su medio ambiente esto es lo que Morín (1998) denomina auto-eco-organización, capacidad de todo evento social de alcanzar y proponer metas mediante el incremento de apertura e intercambio, interacciones e interferencias con el contexto en donde se encuentran, respondiendo a incertidumbre, orden y desorden, permitiendo al evento multiplicarse en diversas acciones multidimensionales.

En ese sistema, el objeto y sujeto, señala Morín (1998) librados cada uno a sí mismo son insuficientes...el objeto es espejo para el sujeto...sujeto y objeto se vuelven mutuamente interrelacionados, aunque permanecen incongruentes uno para el otro...“pág. 68-69) es decir, en la red interdiscursiva sobre la transformación universitaria venezolana, los discursos son constitutivos uno del otro y al mismo tiempo auto-crítico y auto-referente, generando objetividades y subjetividades en torno a la problemática subyacente sobre qué

tipo de conocimiento, qué tipo de sujeto y qué tipo de valores deben entregarse como resultados de la transformación universitaria.

La Universidad y su transformación tiene multiplicidad de discursos de identidad al mismo tiempo que tiene una identidad reconocida por el Otro; Diría Morín (1998) que “el sujeto es al mismo tiempo cultural y meta-biológico [que] vive en un universo de lenguaje, de ideas y consciencia... en donde el principio de simplicidad obliga a reducir y desunir...pero el uno no puede vivir sin el otro” (pág. 89)

Esa diversidad de tipos de discursos sobre la transformación, contienen tanto en su interior como en su relación con el resto de los tipos discursivos orden / desorden al mismo tiempo porque ello garantizan la organización de la Universidad, como señala Morín (1977)

Las instituciones constituyen orden y desorden. Los encuentros son aleatorios pero los efectos de esos encuentros fundan orden de las leyes. Las interacciones relacionantes son generadoras de formas y organización, hacen nacer y perdurar sistemas... se convierten en la placa giratoria entre desorden, orden y organización, están unidos y no pueden concebirse el uno sin el otro, son complementarios, concurrentes y antagónicos al mismo tiempo (El Método 1, págs. 70 y 71)

De allí que cada cierto tiempo las universidades venezolanas generan discursos de transformación produciendo infinidad de propuestas que por momento desintegran las misiones y visiones existentes sobre el deber ser de las universidades, para finalizar organizando todos esos discurso en ajustes, pequeñas modernizaciones y reformas en áreas específicas de esa triada Ser-Conocimiento-Moral y Ética.

Otros aportes de la complejidad equivalentes a la Sociosemiótica de la Transformación son i) la *Dialógica* “aquella que mantiene la dualidad en el seno de la unidad, asociando dos términos a la vez complementarios y antagónicos” (El Método I, pág. 106), tal como lo representa los discursos antagónicos en donde la tríada Ser-Conocimiento-Valores Ético Morales, uno o dos elementos se comportan de manera opuesta mientras que el tercer elemento se comporta antagónicamente. Por ejemplo, el Conocimiento y el Ser esperado de la transformación se manifiestan antagónicamente en relación a los valores morales esperado según la relación existente entre ese tipo de Ser - Conocimiento.

La tríada discursiva integrada por ser-conocimiento-valores éticos existentes en todos los significados atribuidos a la transformación universitaria, es fundamentada desde la complejidad por el *bucle tetralógico* que refiere Morín (1977,) “... [En donde] las interacciones son inconcebibles sin desigualdades, turbulencias...el cuerpo se expande sólo cuando el orden se define por el desorden y viceversa...” (El Método I pág. 75).

Recordando el movimiento ascendente y descendentes en el interior de la triada Ser-Conocimiento- Valores Éticos en los significados asignados a la transformación universitaria, el Conocimiento esperado producto de la transformación incrementa progresivamente en la medida que disminuye la complejidad asignada al Ser y viceversa, siendo los Valores Éticos Morales lo que asignan la direccionalidad interpretativa del discurso en cuestión.

Morín (1977) explica el conocimiento como conjunto de "... competencias y actividades cognitivas que se desarrollan dentro de una cultura que ha producido, conservado, transmitido en lenguaje, la lógica que se desarrolla en interacciones complementarias y antagónicas con la ética, el mito, la religión..." (El Método III .pág. 20) es decir, el conocimiento es multidimensional en interacción con todas las dimensiones del ser humano, sólo que el conocimiento aclara Morín (1977) "...excluye al que conoce de su propio conocimiento...debe afrontar la paradoja de no ser su propio objeto..." (El Método III,pág. 31)

Ello fundamenta las estructuras cognitivas discursivas tríadicas representadas por el trinomio estructura-sistema-función (símbolos e iconos de contextos históricos y clásicos) y la integración – eclecticismo-focalización (símbolos e iconos de problemas específicos, coyunturales o locales). Los dispositivos discursivos éticos morales promotores de los discursos del Ser y del Conocimiento en la transformación universitaria son comprendidos por la complejidad así lo explica Morín (1977) "... la idea de bucle permite unir complejidad conceptual, complejidad causal, complejidad ontológica... es una idea dinámica que remite siempre a un proceso de interacciones complejas " (El Método III, pág. 434) entonces el principio recursivo rotativo es definido por Morín (1998) como "aquel en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce" (p.106). Ello es observado en los discursos sobre Autonomía en las universidades no gubernamentales, que al mismo tiempo fr representa libertad de expresión, representa dependencia presupuestaria gubernamental significando esto relaciones antagónicas.

Los movimientos que asignan la direccionalidad interpretativa impulsada por la presencia de valores éticos morales actúan como regulación, homeostasis y reorganizadoras de todos los discursos de transformación universitaria, son fundamentados por Morín (1977) desde el principio de recursión "es un proceso cuyos efectos y/o productos son necesarios para generación-de-si, la constitución de-si, la formación y el mantenimiento del Ser " (El Método II, pág. 392). En esos procesos inter-bucles señalados por Morín (1977) aparecen emergencias recursivas que dan origen a nuevas formas, auto-producción, morfogénesis y metamorfosis, dando origen a transformación y reformas de las universidades.

Los significados comunes, tales como: modo de construir el conocimiento producto de la transformación; la forma de acceder al sistema educativo de parte de los estudiantes aspirantes y el concepto de conocimiento, predominante en la red interdiscursiva sobre la transformación universitaria, desde los aportes de Morín (2002) tienen su fundamentación en la premisa de que "cada parte contiene el todo y el todo es más que la suma de las parte" (pág. 98). La dinámica interactiva entre discursos deja huellas significativas en su interacción con el Otro, conteniendo en cada discurso elementos de los discursos con los cuales ha interactuado, diferenciándose entre ellos, pero a su vez constituyendo el todo esperado de la transformación universitaria.

Otro aporte de la complejidad como el principio del bucle recursivo (Morín, 2002) "en el que los productos y los efectos son en sí mismo productores y causantes de los que produce" (pág. 99), fundamenta los significados asignado a módulos para salidas

intermedias, cuyos contenidos académicos inter-retro accionan en donde la carrera actúa como efecto de la salida intermedia, al mismo tiempo que esta salida se convierte en causa que produce la carrera.

El principio dialógico de la complejidad entendido por Morín (2002) como la forma de “asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (pág. 101), permite comprender los sentidos contradictorios de los significados asignados en los discursos sobre la transformación. Mientras que el principio hologramático definido por Morín (2002) describe como “el ser humano desarrolla su autonomía dependiendo de su cultura, y para las sociedades, que se desarrollan en dependencia de su entorno geo ecológico” (pág. 100), permite comprender los sentidos asignados a la Misión de la Universidad según el tipo de sociedad esperada a futuro.

Tales principios, dialógico y hologramático interpretan el significado que las universidades asignan a su Misión y Visión lo que es reflejo de los grupos sociales y contexto socio – cultural al cual pertenecen y del cual depende su entorno geo-ecológico; al mismo tiempo refleja la conceptualización que tiene la Universidad de sí misma. Cada discurso sobre la misión universitaria, está reflejando la misión asignada a la Sociedad, en términos de Ser Social, Conocimiento y Valores Éticos Morales.

El principio organizativo en Morín (1977, El Método I) señala que toda organización es producto de interacciones que crean sistemas que retro actúan sobre las partes que la conforman; y que a su vez retro actúan sobre la totalidad del sistema; por lo que, toda orden oculta dentro de sí el desorden. Ello explica las dinámicas interdiscursivas de la sociosemiótica, específicamente las de semejanza – complementariedad, ellas retro actúan manteniendo orden. Mientras que las dinámicas interdiscursivas de sentidos opuestos complementarios, retro actúan a su vez contra las dinámicas de semejanzas, generando los sentidos asignados al Conocimiento Científico como mecanismos de conectividad interactiva entre universidades vs. el significado asignado a los Docentes como mecanismo de fortalecimiento del sistema universitario; entre otros.

A su vez, estos pares de dinámicas retro actúan entre sí generando dinámica interdiscursivas antagónicas que se encuentran en los iconos históricos sobre la evolución universitaria con significados contradictorios a lo socialmente atribuido a dicha evolución; o la razón de ser de las universidades, que para unos significa producción de conocimiento científico y para otros mecanismos de apoyo gubernamental. La coexistencia entre dinámicas interdiscursivas en el hecho social de la transformación universitaria venezolana es fundamentada por Morín (1977, El Método II) como bucles organizacionales que unen sus oposiciones sin anularlas, porque actúan como regulación, autonomía, diversidad y conflictos de todo sistema, “un universo sin antagonismo no puede producir nada...una existencia sin conflictos no es existencia” (pág. 422)

Gracias a esos discursos que se generan de tiempo en tiempo, la universidad como sistema se ajusta internamente y externamente a los nuevos tiempos para mantenerse con pequeñas modernizaciones o reformas en áreas muy específicas. Así por ejemplo, los discursos sobre modernización y reforma son interpretados desde la complejidad como

principio de identidad, en donde la Modernización equivale a simple repetición y la vuelta a lo mismo es una sencilla renovación, una reproducción del pasado cercano, una reducción igualitaria de lo mismo, mientras que los discursos sobre reforma universitaria son interpretados como procesos que desde los aportes de Morín (1977) se interpretarían como “integrar lo que se quisiera transformar y se transformaría ella misma al integrarse en la conservación...” (El Método II, pág. 400).

Es decir, la Universidad se regenera permanentemente a sí misma consolidando el orden existente y reabsorbe todo discurso emergente que se presente como reaccionario. Los discursos de reforma universitaria se integran a las repeticiones del sistema, sin alterar los bucles fundamentales de la socio-eco-re-organización, unen la meta a la morfogénesis del sistema, en donde el discurso emergente, creativo, nuevo es reabsorbido por la repetición de los discursos antiguos y permanentemente entra en ciclo de recomenzarse, reconstruirse, regenerarse sin cesar, dando paso a lo nuevo solamente en un área determinada.

Al contrario de lo anterior, el sentido sociosemiótico de la transformación desde la complejidad es un proceso regenerativo, re-organizativo y reproductivo, es decir según Morín (1977) “auto-(geno-feno-ego)-eco.re-organizacional... [Aquel compuesto por] bucles recursivos que se multiplican, enjambran, diseminan, metamorfosean en forma enmarañada en miríadas y miríadas de espirales auto, eco, socio-organizadoras” (El Método II, pág. 401). Es decir, en dicha transformación compuesta por la presencia de todas las dinámicas interdiscursivas retro-actuándose mutuamente, al mismo tiempo que se presentan de manera antagónica y opuesta la tríada significativa ser-conocimiento-valores éticos morales, todo ello adquiere múltiples formas y combinaciones.

Quedando explicado el proceso auto- (geno-feno-ego)-eco-re-organizacional Morín (1977) como: “bucles recursivos... que al mismo tiempo que se repiten, pueden multiplicarse, enjambrarse, diseminarse, metamorfosearse de forma enmarañada, en miríadas y miríadas de espirales auto, eco, socio-organizadoras” (El Método II, pág. 441)

Es decir, cuando todos los discursos predominantes sobre la transformación universitaria venezolana, encuentran su integración dialéctica y creativa, manteniendo el mismo estatus en enunciados opuestos y aparentemente antitéticos, pero con espacio y razón de ser de esas múltiples lógicas que presentan los sentidos asignados a la transformación, todas tienen tareas y funciones múltiples válidas.

Porque cada tipo de discurso sobre la transformación universitaria venezolana, mantiene su proceso autopoietico como acto de construcción y reestructuración de su propio mundo circundante; es la interacción con otros y con el contexto lo que le permite su propia sobrevivencia y acoplamiento estructural (Maturana y Varela, 1994). A lo cual agrega Morín (1977) “... se trata de transformación cuando los elementos transformados en partes de un todo pierden cualidades y adquieren otras nuevas... crean un continuum allí en donde estaba el discontinuo...transforma cada uno de los elementos...” (El Método II pág. 156).

Es decir, que los discursos sobre la transformación es una diversidad de sentidos desordenados sobre el deber ser de la universidad venezolana que al organizarlos emergen las interacciones creadoras (poiesis) la generación de un tipo de universidad que sustituye

el existente. Significa cambio de formas, funciones, estructura, des-formación y metamorfosis de lo existente una nueva creación o producción.

Dicha producción creadora genera nuevos movimientos, nuevas formas y nociones sobre el tipo de conocimiento, ser y valores que deberían generar la transformación universitaria, que no dejaría de ser interdependientes de las formas predominantes del pasado cercano al presente, porque toda organización conforta al mismo tiempo, transformación, producción y conservación (Morín, 1977, El Método II)

Siendo de importancia los sentidos éticos y morales asignados a la transformación debido a que ellos actúan, según la complejidad, renovando la fuerza y forma de los elementos / eventos que conforman el circuito universitario venezolano, haciendo que retro actúen sobre el todo y sobre las partes, asegurando la autonomía de la Universidad, y al mismo tiempo su auto-regulación y organización –de-sí, asegurando así su existencia, tal como lo afirma Morín (1977) “es el fundamento lógico de la generatividad, es una regeneración y reorganización permanente” (El Método I, pág. 216).

5.2. Comparación de conceptos claves entre las formas de interpretar la discursiva de la sociosemiótica de la transformación universitaria venezolana y la complejidad

La tabla 1 muestra los principios y procesos de la Complejidad de Morín_ en las diferentes obras aquí citadas_ que fundamentan las formas interdiscursivas de comprender los sentidos asignados a la transformación universitaria venezolana como: Acción Colectiva Focalizada; Acuerdos Escalares Progresivos y Diálogos Pactuales

Tabla 1. Procesos y principios de la complejidad que fundamentan las formas de interpretar la interdiscursividad planteada por la sociosemiótica de la transformación universitaria venezolana

Procesos y Principios de la Complejidad de Edgar Morín	Formas interdiscursivas de la sociosemiótica de la transformación
Procesos de: comunicación (Morín,2002); cultural (Morín, 1977, El Método IV) y el Principio inter-retroactivo (Morín, 1977, El Método II)	Discurso con sentidos semejantes comprendería la transformación como Acuerdos Escalares Progresivos
Procesos de auto-producción y auto-eco-organización (Morín,1998); Principios Degradación/Desorganización (Morín,1977, El Método I)	Discursos con sentidos complementarios comprendería la transformación como Acción Colectiva Focalizada
Proceso dialógico retroactivo positivo regulativo; primer principio ecologista de la acción; y el Principio orden-desorden-organización (Morín, 1977, El Método I)	Discurso con sentidos contradictorios o antagónicos comprendería la transformación como Dialogo Pactual

5.3. Argumentos de la complejidad que fundamentan las formas de interpretar la discursividad sobre la transformación de las universidades venezolanas

Esta sección formula los argumentos que dan respuestas a las interrogantes origen de la presente investigación

5.3.1. *¿Por qué, en discursos con sentidos semejantes (ajustes sencillos entendidos como modernización, la transformación universitaria venezolana se comprendería como acuerdos escalares progresivos?)*

Desde la mirada de la complejidad señala Morín (1977) cada discurso no podría formarse y desarrollarse si no estuviera ubicado en una misma cultura la cual sólo adquiere vida a partir de las inter-retro-acciones entre discursos semejantes culturalmente.

En la medida que los discursos posean significados culturales similares que los alimentan, al mismo tiempo que estos alimentan la cultura, sus progresos se van dando por inter-retroacciones que avanzan progresivamente poco a poco en la medida que cada una y todas las universidades tengan una misma naturaleza como es la de impartir conocimientos. Ello hace que sus discursos se comuniquen entre sí, por ende, cada discurso lleva en su interior elemento del otro discurso, lo que hace posible la mutua comprensión y por ende diría Morín (2002)

Permite considerar al otro no sólo como alter ego, otro individuo sujeto, sino también como alter ego, otro yo-mismo con el cual me comunico, simpatizo, comulgo...El principio de comunicación, por lo tanto, está incluido en el principio de identidad y se manifiesta en el principio de inclusión (pág. 135).

En estos tipos de discursos sobre la transformación universitaria venezolana suele predominar un solo eje de la mencionada tríada Ser-Conocimiento-Principios Éticos Morales, en torno a dicho eje se realizan múltiples proposiciones que retro acciona dentro de sí mismo y con un contexto específico que le sirve de referencia a sus diversos significados retroactivos. Dicho eje actúa en cada argumentación sobre la transformación progresivamente regulando, controlando y adaptando a dicho contexto los avances sobre los ajustes necesarios de la universidad. En donde cada argumento es causa y consecuencia del ajuste propuesto, compartiendo significados con otros discursos sobre el eje triádico tratado. Siendo los ajustes propuestos pequeñas modernizaciones.

5.3.2. *¿Por qué en discursos con sentidos opuestos (cambios en varias áreas de la organización entendidos como reforma), la transformación universitaria se entiende como acción colectiva focalizadora?*

Desde la complejidad, los principios de: auto-producción y auto-eco-organización, expuestos por Morín (1998) señalarían que cada discurso se regenera a sí mismo durante su interacción con el espacio, el tiempo o saber, en donde se encuentre. Al mismo tiempo que se nutre de su entorno, éste sufre transformación porque ninguna de las dos partes puede escapar a la degradación y desorganización que cada una le genera a la otra, “produciéndose la una a la otra, pues la praxis produce transformaciones que producen realidades y movimientos”. (El Método I, pág. 217).

Cada discurso se encuentra ubicado en determinado ambiente exterior o entorno específico, el cual a su vez, se encuentra en un sistema con el cual interactúa, e integra sus elementos interiores con ese entorno, develando hasta cierto punto un holograma, cada elemento interior del discurso posee la casi-totalidad de la información del todo.

Estos discursos sobre la transformación universitaria venezolana se caracterizan por la presencia mutuamente complementaria y opuesta al mismo tiempo de sentidos en los tres ejes tríadicos Ser – Conocimiento – Principios Éticos Morales que frente a demandas del entorno de cambios radicales, presentan argumentaciones tríadicas que además de reconfigurar los significados del entorno genera en alguna zona focalizada de su organización universitaria, una auto-organización, especie de reforma en dicha área sea académica, administrativa, estructural, entre otras, derivando en ésta una forma de eco dependencia externa que mantiene el equilibrio con la demanda de transformación universitaria exigida por la sociedad venezolana.

Esa auto organización focalizada en determinada área del sistema universitario venezolano reconfigura todo lo existente en el sistema liberando los desacuerdos, disgustos y frustraciones existentes a lo interno entre; estudiantes, docentes, autoridades, obreros, empleados; éste drenaje que temporalmente pareciese degradar la estructura y funcionamiento de la universidad permite reforzar la resistencia al cambio reabsorbiendo dogmas y tradiciones socioculturales, tal como lo explica los procesos de degradación y desorganización anteriormente expuesto por Morín.

5.3.3. ¿Por qué en discursos con sentidos contradictorios o antagónicos (entendidos como cambios radicales transcendentales) la transformación universitaria venezolana se comprendería como diálogos pactuales?

Ello se fundamenta desde la dialógica retroactiva positiva regulativa de Morín (1977)

[Todo sistema] es a la vez genésico, genérico, generativo, asegura el nacimiento, existencia y autonomía [de los pactos]...nace espontáneamente de la unión que se vuelve complementaria de dos movimientos antagonistas, asegurando la retroacción negativa y regulación” (El Método I, pág. 214).

Es decir, en los discursos de transformación universitaria venezolana con presencia de sentidos complementarios, opuestos y antagónicos en la tríada Ser-Conocimiento-Principios Éticos Morales. en donde sus significados se mueven en dinámica ascendentes y descendentes en el desarrollo de la narrativa impulsadas por valores, la propuesta de transformación universitaria presenta cambios radicales transcendentales, cuya magnitud activa y mantiene diálogos que retroactivan al mismo tiempo, regulan significados en redes interdiscursivas, a tal punto que imposibilitan la reconfiguración o resignificación cultural de significados, emergiendo de este modo nuevos sentidos que adquieren legitimidad en la medida que van generando pactos y acuerdos sobre la forma de entender los nuevos sentidos propuestos.

Ello quedaría explicado por el proceso dialógico retroactivo positivo regulativo propuesto por Morín (1977) en donde el orden - desorden son necesarios para la

organización, esa coexistencia de contrarios permite el equilibrio de la universidad, tanto en su interior como con el exterior. Esas partes comunes se re-generan en cada discurso por separado, uniendo y asociando lo que de otro modo sería divergente. El efecto de cada discurso retro actúa informacionalmente sobre el discurso que lo generó incrementando la autonomía del discurso productor.

Mientras que los discursos de reconocimientos (efectos) actúan como mecanismos de reducción de la desviación o de la tendencia (retroacciones negativas), estabilizando y equilibrando la universidad como sistema. Ello ocurre gracias a que al rompimiento de la regulación de los discursos predominantes, permite el nacimiento de discursos que representan acuerdos y pactos sobre la nueva formas de regular y mantener el equilibrio del sistema. Así estos nuevos sentidos pactuales reorganizan y regulan permanente todo el sistema, dando nacimiento, sólo a nivel discursivo, de cambios radicales profundos sobre el deber ser de la universidad venezolana.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación abordó la dinámica de los sentidos: complementarios (Acuerdos Escalares Progresivos), opuestos (Acción Colectiva Focalizadora) y antagónicos (Diálogos Pactuales) asignados al proceso de transformación universitaria en Venezuela en el período comprendido entre 2010 – 2012.

Su abordaje desde los aportes de la complejidad de Morín (1977,1998, 2002) facilito comprender, desde el principio inter-retro-activo, la dinámica de los sentidos complementarios (modernización) sobre la transformación universitaria venezolana, asignados desde uno de los ejes de la tríada Ser-Conocimiento-Valores Éticos Morales. Mientras que desde los procesos de auto-producción, auto-eco-organización y la degradación / desorganización se comprenden los sentidos opuestos (reformas) entre la dinámica del ser esperado, el conocimiento necesario y los valores morales condicionantes de esa dinámica.

Finalmente, la presencia de sentidos antagónicos en los discursos sobre la transformación universitaria venezolana interpretables desde significados de cambios radicales trascendentales creadores de nuevos sentidos son comprendidos desde procesos dialógico retro-activo- regulativo acompañados simultáneamente de principios de orden – desorden-organización propuestos por Morín en sus diversas obras.

Los aportes de la complejidad resultan recomendables en la sociosemiótica porque facilitan la visibilización de lo que está en juego detrás de los discursos de la transformación universitaria venezolana. De igual modo, se recomienda que aproximaciones teórica derivada de datos empíricos sean validadas teóricamente desde los aportes de la complejidad, quedando a futura investigación la validación de estas fundamentaciones teóricas con hechos empíricos – prácticos.

REFERENCIA

- Balza, A. (2011). Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. Los caminos de la nueva Ciencia. San Juan de los Morros – Guárico: Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (APUNESR)
- García, R. (2006). Sistemas Complejos. Barcelona, España: Editorial Gediza.
- Hernández, M. (2015-07-15). Una Aproximación Teórica Hacia la Transformación Universitaria Venezolana. Tesis Doctoral. Universidad Central de Venezuela. [Tesis Doctoral en línea] Universidad Central de Venezuela, Caracas: Saber UCV. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=caelum.ucv.ve+%E2%80%BA+bitstream+%E2%80%BA+tesis+MAEVA+HERNANDEZ+sept+2015>
- Hurtado, J. (2008). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Venezuela: Quirón, Sypal
- Ley de Universidades (1970). República de Venezuela, Gaceta Oficial 1.429, Extraordinaria del 8 de septiembre.
- Maturana H. y Varela F. (1994). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morín E. (1977). El Método 1 La Naturaleza de la Naturaleza. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1977). El Método 2 La vida de la vida. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1977). El Método 4 Las ideas. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1977). El Método 5 La humanidad de la humanidad. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1977). El Método 3 El conocimiento del conocimiento. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1977). El Método 6 Ética. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- Morín, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una Reforma Educativa (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires- Argentina: Ediciones Buena Visión.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación la búsqueda de significados. Barcelona- España: Editorial Paidós.
- Ugas, G. (2006). La Complejidad un modo de pensar. Táchira: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Verón, E. (1996). La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona – España: Colección el Mamífero Parlante, Gedisa Editorial.

Maeva Elena Hernández Pereira. Licenciada en Sociología (UCAB), Especialista en Gerencia General, Maestría en Ciencias Administrativa y Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela –UCV; Profesora Agregada ordinaria (UNEFA). Participante de la línea de investigación postdoctoral de la facultad de Educación - UCV. Profesora actual de la asignatura psicología social comunitaria en la Licenciatura de Turismo en la UNEFA. Ha publicado artículos como: El sentido del Poder Popular en el Discurso Legislativo Venezolano; Tecnología para fortalecer Redes Sociales virtuales involucradas en Programas de Inversión Social; La dimensión tecnológica y sus efectos de sentido. El discurso del Poder Popular, entre otros.

LA FEMINIDAD DESDE LAS VOCES Y HACERES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

FEMINITY FROM THE VOICES AND MAKING OF STUDENTS UNIVERSITARIAS.

ROSA DI DOMENICO

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

rosadi.domenico@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0574-209X>

MIRIAM FAJARDO

COLEGIO UNIVERSITARIO DE REHABILITACIÓN "MAY HAMILTON", VENEZUELA

fajardo252@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2280-5534>

Fecha de recepción: 12 noviembre 2019

Fecha de aceptación: 17 febrero 2020

RESUMEN

El género como categoría de análisis permite conocer, dentro de complejos procesos sociales, cómo se estructuran y expresan lo femenino y lo masculino. (Castañeda, 2003; Faur, 2003). La feminidad se refiere a una construcción histórico social, que se va incorporando en la subjetividad de las personas, orientando su desenvolvimiento de acuerdo con una serie de atribuciones de género. (Dio Bleichmar, 2002; Lagarde, 2002; Tubert, 2012). En esta investigación, cualitativa, constructivista, con un enfoque fenomenológico, se indagó ¿Cuáles son los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, le atribuyen mujeres venezolanas, adultas tempranas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, a la feminidad? El objetivo general fue develar los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, mujeres adultas tempranas, venezolanas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, le atribuyeron a la feminidad. Se analizaron estos significados como elementos de la identidad de género femenino construidos durante el proceso de socialización con el fin de elaborar, reconstruir y complementar conceptualizaciones sobre el tema. El estudio se llevó a cabo con entrevistas semi estructuradas a diez mujeres venezolanas, entre 20 y 33 años, estudiantes universitarias residentes en Caracas, seleccionadas de manera intencional. La planificación fue flexible. Se obtuvo la saturación de gran parte de la información. La comprensión e interpretación de los datos se realizó mediante la *Teoría Fundamentada*, con la utilización del *Método de Comparación Constante* y la determinación de la categoría central. Como resultados resaltan que la feminidad tiene que ver tanto con mantener los roles de género tradicionalmente atribuidos a la mujer ligados a la crianza de los hijos y cuidado del hogar, como con la construcción de un modelo alternativo en el que el trabajo en la calle y el crecimiento personal y profesional son importantes en la definición de su identidad femenina.

PALABRAS CLAVE: género; feminidad; significados; cualitativa; teoría fundamentada.

ABSTRACT

Gender as a category of analysis allows knowing, within complex social processes, how the feminine and masculine are structured and expressed. (Castañeda, 2003; Faur, 2003). Femininity refers to a social historical construction, which is incorporated into the subjectivity of people, guiding their development according to a series of gender attributions. (Dio Bleichmar, 2002; Lagarde, 2002; Tubert, 2012). In this qualitative, constructivist research, with a phenomenological approach, it was inquired What are the meanings that, from their experiences and subjective experiences, Venezuelan women, early adults, university students, residents of the city of Caracas, are attributed to femininity? The general objective was to reveal the meanings that, from their experiences and subjective experiences, early adult women, Venezuelans, university students, residents in the city of Caracas, attributed to femininity. These meanings were analyzed as elements of the female gender identity constructed during the socialization process in order to elaborate, reconstruct and complement conceptualizations on the subject. The study was carried out with semi-structured interviews with ten Venezuelan women, between 20 and 33 years old, university students residing in Caracas, selected intentionally. The planning was flexible. Saturation of much of the information was obtained. The understanding and interpretation of the data was carried out through the *Grounded Theory*, with the use of the *Constant Comparison Method* and the determination of the central category. As a result, they highlight that femininity has to do both with maintaining the gender roles traditionally attributed to women linked to child rearing and home care, and with the construction of an alternative model in which street work and personal and professional growth are important in defining their female identity.

KEYWORDS: gender; femininity; meanings; qualitative; grounded theory.

1. INTRODUCCIÓN

La adultez temprana, de acuerdo con Craig (1998) e Izquierdo (2007), es el período del ciclo vital humano comprendido entre los 20 y los 40 años de edad. En esta etapa las personas buscan realizarse en diferentes áreas que incluyen la personal, la laboral y la profesional. Aspiran lograr una profesión, tener un trabajo estable y gratificante y formar familia con una persona que les dé apoyo y comparta sus objetivos. Es por ello que se van a ir generando transformaciones vitales debido a las responsabilidades que va adquiriendo el adulto en esos ámbitos, que incluyen el separarse de su núcleo familiar originario y que se insertan en un contexto socio histórico que le va a dar diferentes características. Por ejemplo, en esta sociedad es muy común que los adultos jóvenes se sientan presionados, preocupándose por la falta de tiempo para realizar diversas actividades y cumplir compromisos tanto laborales y profesionales así como familiares y personales. Caricote (2006), en concordancia con otros autores, explica que el sexo, es esencialmente biológico y natural, en tanto que el género es una elaboración simbólica y cultural que estereotipa, norma y condiciona la conducta de los individuos. A través de su construcción, la sociedad clasifica, nombra y reproduce las ideas dominantes de lo que deben ser y la forma de actuar los hombres y las mujeres. En este contexto, la feminidad es concebida como una construcción social, que va más allá de lo biológico y se organiza en mujeres y hombres dentro de un contexto determinado y en una compleja trama de relaciones humanas. A partir de las elaboraciones conceptuales de distintos autores como Dio Bleichmar (2002), Lagarde (2002) y Tubert (2012), entre otros, queda claramente establecido, desde una

perspectiva de género, como este concepto se incorpora de manera interrelacionada en la subjetividad de mujeres y hombres formando parte importante de su concepción de la realidad y de su praxis. De tal manera que lo masculino y lo femenino son considerados como construcciones sociales de carácter cultural e histórico. Tomando en cuenta estas consideraciones, la presente investigación cualitativa, constructivista, con un enfoque fenomenológico, se interesó en indagar ¿Cuáles son los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, le atribuyen a la feminidad un grupo de mujeres venezolanas, estudiantes universitarias de la ciudad de Caracas? El objetivo general fue develar los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, mujeres adultas tempranas, venezolanas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, le atribuyeron a la feminidad. Esto con el fin de elaborar, reconstruir y complementar conceptualizaciones sobre el tema indagado. El estudio se llevó a cabo mediante un diseño emergente y flexible, realizando entrevistas semi estructuradas que fueron analizadas utilizando la Teoría Fundamentada y el Método de las Comparaciones Constantes.

Esta investigación forma parte de una línea de trabajo sobre las características de la familia venezolana desde la perspectiva de sus integrantes de la que se han derivado cuatro productos, Di Domenico (2001, 2006, 2012 y 2017). En este último se amplió la mencionada temática, incorporando la perspectiva del género lo que se continuó en este proyecto atendiendo a dos aspectos principales. En primer lugar, a las recomendaciones de la autora en cuanto a trabajar con personas de otras edades y características. En segundo lugar, intentando profundizar sobre el tema de la feminidad que aparece poco estudiado en la bibliografía consultada y que es fundamental en el reconocimiento de la identidad de la mujer, particularmente la venezolana.

En este orden de ideas, en el presente trabajo nos enfocamos en la experiencia femenina ya que sus voces aparecen poco presentes en los estudios realizados en torno a esta temática en la revisión bibliográfica realizada. Si bien en el área de la feminidad hay construcciones teóricas como las de Burin (1999), Burin y Meler (2000), Dio Bleichmar (2002) y Tubert (2010, 2012), entre otros, se presenta la necesidad de ampliar y profundizar los conocimientos en la misma en nuestro país por ser tan fundamentales en la construcción de la identidad femenina. Asimismo, al considerar los datos que emergieron desde la perspectiva de género se pudieron entender e interpretar diversos procesos integrados en la identidad de las participantes, tanto desde el patriarcado y de parte de sus cuidadores, como de otros actores sociales, diversas instituciones y medios de comunicación, tal como señalan Quezada (1996), Molina (2003) y Gamba (2008).

2. CONTEXTO TEÓRICO

2.1. La perspectiva de género. El género, una categoría de análisis

De acuerdo con Gamba (2008.), la perspectiva de género está referida a los marcos teóricos que se consideran para realizar una investigación, formación o elaboración de programas y políticas, implica:

- a. Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres

- b. Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas
- c. Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (p.2).

Al considerar la perspectiva de género, se enfoca el problema desde una “concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder” (Gamba, 2008, p.2). De esta forma, se entiende que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen consecuencias, generando y reproduciendo “la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia” (Gamba, 2008, p.2).

En este trabajo, abordado desde una perspectiva de género, éste se concibe como una categoría de análisis que “permite conocer complejos procesos sociales para explicar cómo se estructuran y expresan los ámbitos de lo femenino y lo masculino y cuáles son los símbolos y características que los definen y representan como construcciones culturales opuestas y simétricas” (Quezada, 1996, p. 23). Estos aspectos se enmarcan dentro de los estudios de género, que se entienden, según Gomariz (1992), como un área de la construcción del conocimiento cuya tarea es estudiar este campo de la experiencia del ser humano.

Destaca Entel (2002) que los estudios de género, incluyen tanto la teoría de género y la perspectiva de género como situaciones más específicas que tienen que ver por ejemplo, con la situación política, económica y social de la mujer. Estas temáticas han sido consideradas, en su mayoría, por mujeres del movimiento feminista que provienen del contexto académico pero también por especialistas en derechos humanos y desarrollo.

2.1.1. Aproximación a la definición de género

En la revisión bibliográfica realizada, se observan, a nivel general, coincidencias entre los autores en cuanto a la definición de género, al considerarlo una construcción social, enfatizando el aspecto relacional entre hombres y mujeres. Tal como señala Castañeda (2003), existen diversas conceptualizaciones pero todas hacen referencia a la construcción entre lo cultural, lo normado y lo esperado.

En la misma línea, para Faur (2003) el género se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual y supone:

Definiciones que abarcan tanto la esfera individual-incluyendo la subjetividad, la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino-, como la esfera social- que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre unos y otras (p.39).

Este autor enfatiza que actualmente coexisten diversos modelos de género dentro de una misma comunidad, de acuerdo con lo aprendido y experimentado por las generaciones y clases sociales y sus posibilidades concretas de poner en práctica esquemas de diverso grado de flexibilidad en contraste con los patrones tradicionales de su entorno:

Puede observarse... que si bien las definiciones culturales acerca de lo femenino y lo masculino son variables y se modifican a lo largo del tiempo, su ritmo de cambio no es parejo ni se extiende en el conjunto de cada sociedad del mismo modo. Pueden producirse cambios en algunas dimensiones o en algunos grupos más tempranamente que en otros. Pueden también, ocurrir mayores avances en el discurso que en ciertas prácticas sociales e institucionales (Faur, 2003., p.45).

En concordancia con otros autores, Caricote (2006), destaca que el sexo, es una condición biológica y natural, mientras que el género es una elaboración simbólica y cultural que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de los individuos. Mediante su construcción, la sociedad clasifica, nombra y reproduce las ideas dominantes de lo que deben ser y como deben actuar los hombres y las mujeres. Tanto Garrido (2015) como Castañeda-Rentería y Contreras (20017) sostienen esta misma apreciación.

Esto lo refleja Burin (1999), cuando dice que,

Los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros más que tener una base natural e invariable se deben a construcciones sociales y familiares afirmadas de manera diferenciada a mujeres y hombres, por medio de tal afirmación... incorporan ciertas pautas de configuración psíquica y social que dan origen a la feminidad y a la masculinidad (p. 42).

De acuerdo con Tuñón y Eroza (2001), el género se entiende como “sexo socialmente construido y es una categoría que da sentido al comportamiento de hombres y mujeres, en tanto seres socialmente sexuados” (p. 210) Por su parte Mouffe (1993) lo concibe como una forma de desigualdad social. Las identidades son diversas y dependen del lugar en que se ubica el sujeto. Los individuos están inmersos en múltiples relaciones sociales estructurales y son portadores de diversas identidades que los remiten tanto a una multidimensión de opresiones como a una extensa gama de oportunidades y de limitantes.

2.1.2. *Los estudios del género*

Fernández (1997) describe los antecedentes fundamentales en los Estudios del Género a partir de los años cincuenta “consolidándose tres importantes ejes de visibilidad” (p.3) que van a posibilitar pensar a la mujer como ser social:

La transformación de la vida cotidiana debido a una serie de hechos que serán de suma importancia para la vida de las mujeres.

su irrupción masiva al mercado laboral, su acceso a la educación secundaria y terciaria, cierta adquisición de códigos públicos, las transformaciones tanto en las formas de los contactos conyugales como en sus regímenes de fidelidad, nuevas modalidades de vivir su erotismo, la problematización de la vida doméstica, la desnaturalización de que esta sea una tarea necesariamente femenina... (Fernández, 1997, p. 3)

Todo esto va a conllevar una crítica profunda a los roles, funciones y modelos atribuidos socialmente y de manera diferencial a mujeres y hombres (Cabral y García, 2001)

La fuerte emergencia del movimiento feminista y las luchas de las mujeres en distintos contextos de actuación política y las necesidades de las mujeres,

su lucha sistemática en el plano legal y laboral por leyes y normativas más justas para las mujeres, su denuncia permanente de la discriminación de género tanto en sus formas más evidentes como en aquellas más invisibles, la institución de grupos de ayuda, etc, han constituido un factor decisivo en la lucha contra la opresión de las mujeres (Fernández, 1997, p.2).

Cabral y García (2001) destacan que lo anterior se ha convertido en “una verdadera cruzada de sororidad/solidaridad, denuncia, defensa y luchas contra las diferentes formas de opresión y discriminaciones de las mujeres” (p. 6).

De acuerdo con dichas autoras, el feminismo ha venido expresando nuevos paradigmas de cuestionamiento social, mediante los cuales “se investiga y propone otras maneras de constitución del sujeto femenino e incluso, nuevas formas de relaciones humanas (entre las mismas mujeres, varones y mujeres, entre los mismos hombres y, en el seno de la familia).” (Cabral y García, 2001, p. 6)

Las mujeres desde la academia, que en las últimas décadas hacen vida en las universidades más importantes,

Analizando la ausencia de la dimensión de género en sus respectivas disciplinas, así como sus respectivas consecuencias. De tal forma que los estudios de la mujer y posteriormente los estudios de género... han posibilitado que comiencen a manifestarse los sesgos sexistas en cada una de las ciencias. Este análisis deconstructivo es acompañado de significativos, aunque incipientes trabajos de reconstrucción teórico y metodológico de las mismas. (Fernández, 1997, p. 3)

Destacan Cabral y García (2001) que esto ha permitido que se estén elaborando variados modos de teorización y metodologías alternativas que han hecho posible reformular viejas preguntas y replantear temáticas que alimentan el debate y la investigación. En este sentido, se cuestionan las teorías, metodologías y prácticas en las instituciones y espacios académicos que fortalecen y reproducen los sesgos sexistas, como el androcentrismo.

De acuerdo con Cabral y García (2001) “la incorporación y desarrollo de la categoría de género a la academia, ha sido y es, un verdadero movimiento de reflexión/acción en una persistente tarea de investigación teórico-metodológica y deconstructiva/reconstructiva” (p. 7) y que en la actualidad y tomando en cuenta la praxis política, implica la tarea de comprender y reflexionar la construcción de las subjetividades de mujeres y hombres.

Cabral y García (2001) expresan que estos tres ejes permiten apreciar cómo ha ido desarrollándose el género como categoría de análisis que permite indagar y cambiar las “relaciones sociales en la vida cotidiana, en la cultura, en lo político, en la educación y, en la academia; que aun llevando las implicaciones de su propias contradicciones, conflictos, retrocesos y avances” (p. 7)

De esta manera, el género, desde esta perspectiva, pone en evidencia la discriminación en distintos contextos y prácticas sociales,

Contribuyendo a desnaturalizar las prácticas socioculturales establecidas, consideradas naturales, esenciales, fijas, inmutables y universales; denunciando, trastocando, desestabilizando y comenzando (tímidamente) a generar cambios en el imaginario sociosimbólico, -ese espacio privilegiado- donde se cristalizan las representaciones sociales de las desigualdades e injusticias entre hombres y mujeres sobre la base de sus diferencias, como la gran excusa biohistórica para racionalizar la construcción cultural de las inequidades de género. (Cabral y García, 2001, p. 7)

Así, para Cabral y García (2001) es un instrumento, una herramienta conceptual de múltiples dimensiones analíticas que considera las vivencias cotidianas a nivel existencial y que en el plano teórico se concibe de análisis, “con el mismo estatus epistemológico de clase social, etnia, edad, generación, credo religioso etc...” (p. 8). Y prosiguen señalando,

El género como categoría de análisis se transforma y evoluciona a partir de las significaciones que le son inherentes, como parte de la experiencia de vida de varones y mujeres en sus particulares maneras de ser, identificarse, estar y relacionarse en y con el mundo, como géneros no sólo diferenciados a partir de los sexos sino socializados desigualmente - (no hay una sola manera de ser mujer o de ser hombre) y, por otro lado, (como ya hemos esbozado) desde la academia se ha contribuido notablemente a complejizar el género como concepto y categoría. (Cabral y García, 2001, p. 8)

En las diferentes disciplinas en las que el género es considerado como categoría de análisis como herramienta teórico/conceptual va a suponer, de acuerdo con Cabral y García (2001):

- La construcción de conocimiento a través de la reflexión y la comprensión
- “Una hermenéutica del género” (Cabral y García, 2001, p. 9) que se abre a distintas perspectivas de análisis e interpretación simbólica, de desenmascaramiento y desmitificación.
- Una praxis que va a deconstruir la lógica del pensamiento occidental, que es patriarcal y falocéntrica.
- Como referencia teórica que redefine las relaciones hombre/mujer y posibilita la reflexión sobre la conciencia personal que va más allá de las desigualdades de género. De esta forma el género se concibe

Como experiencia de vida organizador de las relaciones sociales entre los sexos y, pasa a constituirse en una categoría de análisis de densidad teórica, proyección metodológica y múltiples dimensiones como perspectiva de estudio, con autonomía epistemológica (atraviesa todas las categorías tradicionales de análisis), ahora incluso exigida y demandada por los organismos de decisión internacionales y asumidos por las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (Cabral y García, 2001, p. 9).

2.2. La feminidad como construcción histórico social

La feminidad concebida como construcción social, trasciende el ámbito de lo biológico y se estructura en mujeres y hombres dentro de un contexto determinado y en una compleja trama de relaciones humanas. A partir de los aportes de diversos autores como Dio Bleichmar (2002), Lagarde (2002) y Tubert (2012), entre otros, queda claramente establecido, desde una perspectiva de género, como este concepto se incorpora de manera interrelacionada en la subjetividad de mujeres y hombres formando parte importante de su concepción de la realidad y de su praxis.

De esta forma, lo masculino y lo femenino son considerados como construcciones sociales de carácter cultural e histórico. Adquirir la identidad de género es un proceso que se inserta tanto en la relación entre padres e hijos como en la sociedad en su conjunto donde éstos son mediadores. En su vínculo con sus padres, los(as) niños(as) reciben mandatos sociales que son cambiantes por ello, “así como las sociedades no son entidades estáticas, las identidades tampoco lo son” (Carrillo y Duarte, 2009, p. 264).

Asimismo, la identidad se adquiere por identificación con los otros y a su vez porque la persona, se asume y va comprendiendo el papel que desempeña ante ellos. Señalan Carrillo y Duarte (2009) que la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas es principalmente el resultado de complejas influencias culturales cambiantes, elementos económicos, familiares, escolares, ideológicos y sociales. De esta forma, hombres y mujeres reciben procesos socializadores distintos, ya que a partir de las diferencias sexuales se construyen culturalmente entre unas y otros desigualdades a nivel personal y social. Así, destacan estos autores, que la mujer va desarrollando desde pequeña su identidad genérica a partir de una serie de atribuciones en las que, por ejemplo, la maternidad constituye el núcleo estructurante que la define como tal dentro de la sociedad patriarcal.

De acuerdo con Delgado y otros (2007) la feminidad es un constructo social que tiene que ver tanto con los comportamientos que se consideran los adecuados como con el modo de ser mujeres relacionado con la identidad de género. En esto se incorporan representaciones que se elaboran y se transforman dentro del contexto sociocultural dinámico. Resaltan que las mujeres se identifican con patrones y estereotipos de género como la maternidad, que conlleva adicionalmente la entrega total, el sacrificio, la postergación de las propias necesidades, la responsabilidad muchas veces en soledad o bien compartida por la pareja en relación con el bienestar de los hijos, y la culpa si no se responde a estas expectativas.

2.2.1. Visiones sobre la feminidad como construcción histórico social

La construcción del tema de la feminidad a partir de la bibliografía revisada, implicó un intento de sistematización de los diversos puntos de vista que se han desarrollado sobre el mismo y que se presentan seguidamente. Freud (1932/1945), consideraba a la mujer un continente oscuro, un enigma que contenía una pregunta sin respuesta en relación a lo que deseaba. Ubicándolo en su contexto histórico cultural, sus teorizaciones responden a un ámbito dominado y controlado por lo masculino en el que la mujer era invisibilizada y relegada a la vida doméstica. Freud (1932/1945)) consideraba

que la feminidad se establecía en el momento en que la niña, presa de la envidia del pene, se daba cuenta y asumía que no lo tenía, o sea, a partir de diferenciarse del niño. Esta carencia solo la colmaría más tarde la maternidad, ya que el hijo la completaría, representando simbólicamente un sustituto del miembro ausente. De esta forma, la feminidad queda asociada a dos elementos fundamentales: a una carencia y a la maternidad como anhelo de completitud, que lo cubre de manera especial un hijo varón. Adicionalmente, Freud (1932/1945) le otorga a lo femenino características tales como pasividad, necesidad de ternura, docilidad, dependencia y masoquismo. Éste último como atributo esencial y propio de la mujer que se origina tanto de su propia constitución como de la sociedad, ya que ambos le imponen reprimir y controlar la agresión, la que se transformaría en tendencias autodestructivas. Posteriormente, algunas psicoanalistas comenzaron a cuestionar estas ideas freudianas desde una perspectiva crítica que no fue bien vista dentro de los círculos de la disciplina. Una de ellas, pionera en este sentido, fue Horney (1967), quien destacó los efectos de la cultura en la conformación de la personalidad, rechazando que la feminidad se estructure sobre la envidia del pene y el complejo de castración.

Para Horney (1967) la insistencia de los hombres por el éxito y el anhelo de que sus apellidos perduren en el tiempo luego de su muerte, son compensaciones de su imposibilidad de perpetuarse a sí mismos a través del embarazo, el amamantamiento y la crianza. En este sentido, sienten envidia del útero y la vagina que representan las habilidades de la mujer para tener y cuidar los hijos, con más intensidad de la que las mujeres experimentan la envidia del pene, y destaca que ambos sentimientos son construcciones sociales y no rasgos innatos. Asimismo, para Horney (1923/1967) la identidad femenina se iría conformando dentro de un contexto socio-cultural a partir de influencias innatas y de la identificación de la hija con la madre, siendo éste un proceso muy primario y precoz. De esta forma, los sentimientos de inferioridad que podía tener una mujer eran de origen cultural y no provenían de sus atributos anatómico-genitales.

Dio Bleichmar (2002), una psicoanalista feminista cuyas ideas se enmarcan dentro de la perspectiva del género, crítica al psicoanálisis por considerar que

no es sino una de las instituciones de lo simbólico que ha contribuido a situar las representaciones de la mujer en tanto subordinada... el feminismo considera que las propuestas freudianas son esencialistas, que condenan a la feminidad al destino fijado por la anatomía, a ser considerada una desviación, una reproducción o un déficit del patrón androcéntrico que opera como norma de desarrollo (Dio Bleichmar, 2002, p. 1).

Destaca que tanto la sexualidad como su ubicación en un continuo de la masculinidad-feminidad, son construcciones históricas que en primera instancia pasarían por lo biológico pero que lo trascienden. En este sentido, a nivel somático se establecen diferencias entre hombres y mujeres, que se instalan en sus cuerpos y en su psiquismo y sobre las que se van a apoyar y construirse los estereotipos culturalmente adjudicados como masculino y femenino. A quien se ubique o se sienta por fuera de estos lugares se le considera, desde la psiquiatría y la psicología clínica, como poseedor de un trastorno. De esta forma, lo masculino y lo femenino se construyen y se enuncian desde lo social, el

mundo subjetivo se conecta con lo establecido y lo reproduce y con ello los estereotipos, prejuicios y la discriminación correspondientes. Se presentan como construcciones sociales, filtro cultural, constitución subjetiva e interpretación del mundo. El género es estructural y orienta la personalidad, determinando en última instancia, la definición sexual. Este proceso se inicia antes de los dos años. Propone que se contrarreste la premisa de que el rechazo a la autoridad patriarcal sea la única vía de la liberación, modificando las concepciones dominantes impuestas por la ciencia y la sociedad y que “constituyen mitos ideológicos de sistemas encubiertos de dominación que nos coloca en el camino de un verdadero reconocimiento mutuo entre el hombre y la mujer” (Dio Bleichmar, 2002, p. 13).

Por su parte, la psicoanalista Tubert (2010) explica que la feminidad “no responde a ninguna esencia natural; lo que la mujer parece ser resulta de las ideas y prácticas discursivas sobre la feminidad, que varían su significación en distintas épocas y sociedades” (Tubert, 2010, p. 162). Para dicha autora, la feminidad es una construcción histórica y cultural. Aún cuando han ocurrido transformaciones en los escenarios familiares, laborales, políticos y sociales y en la forma de relacionarse los géneros entre sí, las ideas, significados y representaciones de la mujer y la feminidad, aún permanecen los ideales que perjudican la vida de las mujeres. De acuerdo con Tubert (2010) la perspectiva de género ha mostrado como la sociedad patriarcal se sustenta en la sumisión de las mujeres, explotándolas y adueñándose de su capacidad creadora y productiva, relegándola al campo doméstico en el que su actividad no es reconocida como un trabajo. Asimismo, ha evidenciado la necesidad de investigar las diferentes formas de representar a la mujer y las maneras como se estructuran, resaltando que ninguna se corresponde con “un objeto realmente existente en el campo natural o social. Es decir, es necesario analizar la construcción de la mujer misma como representación y sus efectos alienantes” (Tubert, 2010, p. 10). Estas consecuencias son resultado de las denigrantes y falsas representaciones de la mujer dentro de la sociedad patriarcal. Asimismo, la insistencia de relacionar lo femenino con determinados ideales es una forma de violencia en contra de la mujer ya que, “La feminidad no consiste en un contenido fijado de una vez para siempre sino en una multiplicidad y diversidad de formas en que la mujer se construye como tal” (Tubert, 2010, p. 10).

Desde la perspectiva del feminismo, para la antropóloga Lagarde (2012), la identidad se define por “el qué, el cuánto y el cómo de los otros tiene el sujeto, y por lo que no posee de otros. ¿Quién soy Yo y quiénes son los otros?” (p. 1) y se deriva de una primera gran tipificación de los géneros en hombre y mujer. Los aspectos relativos al género son puntos de referencia que van conformando la identidad a partir de los cuales se van organizando otros aspectos que la caracterizan “como los derivados de la pertenencia real y subjetiva a la clase, al mundo urbano o rural, a una comunidad étnica, nacional, lingüística, religiosa o política” (Lagarde, 2012, p. 1). Asimismo, en la identidad se van a ir incorporando la pertenencia a grupos de acuerdo con las afinidades o no de los intereses, edad y actividades comunes que la persona realiza. En las mujeres, “la identidad es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida.” (Lagarde, 2012, p. 1) Sus vivencias están relacionadas con las condiciones de vida en las que se incorpora su concepción acerca del mundo, la conciencia de sí misma y los “límites de su persona y los límites de su

conocimiento, de su sabiduría, y de los confines de su universo” (Lagarde, 2012, p. 1). Estos son hechos que le dan existencia a las mujeres.

Basaglia (1983) señala que la condición de mujer involucra los sucesos, rasgos y cualidades fundamentales que la caracterizan como ser social, como existir para y ser de-los-otros. El deseo que organiza la identidad femenina, es el deseo por los otros. Esto tiene un sentido histórico y no natural, se opone a la ideología de la naturaleza femenina, así, para Lagarde (2012) esto implica un conjunto de características relacionadas con la sexualidad femenina que incluyen al cuerpo, modos de actuar, ideas, habilidades cognitivas y físicas, su ubicación en la organización económica y social y las formas de sometimiento. Para el patriarcado, lo relativo a la génesis y desarrollo de la situación de la mujer no tiene que ver con la historia y se fundamenta en determinantes biológicos e innatos que no pueden modificarse. La situación vital de las mujeres “es el conjunto de características que tienen a partir de su condición genérica, en circunstancias históricas específicas” (Lagarde, 2012, p. 2). Tiene que ver y manifiesta la forma como las mujeres se desenvuelve en sus condiciones específicas de vida. En este sentido, cada mujer se constituye dentro de una estructura socio histórica, marcada por relaciones de producción y que incluye el estrato social, las actividades y labores que realiza, los vínculos que establece con mujeres y hombres, con el poder, su sexualidad y erotismo, la cultura y la religión, entre otros.

Lagarde (2012) destaca que todas las mujeres tienen en común iguales condiciones históricas como género pero se diferencian en sus situaciones individuales, formas y modos de vida, sus concepciones del mundo y los niveles de sometimiento. Ortner (1979) llamó a esta situación la universalidad de la subordinación femenina y explicó que en todas las culturas conocidas la mujer está en una situación de inferioridad con relación al hombre y tienen rasgos comunes en cuanto a la manera como conciben su condición, que son los siguientes: 1) una ideología que se manifiesta en un lenguaje que descalifica a las mujeres y le otorga menos valor, reputación y autoridad a sus actividades, funciones y formas de actuar socialmente, que a los hombres; 2) representaciones simbólicas con un sentido peyorativo hacia las mujeres y sus tareas, implícita o explícitamente mostrados, en los productos culturales como mitos, leyendas y otros; 3) Exclusión de las mujeres de determinados espacios de poder político, cultural o económico. En este orden de ideas, Facio y Fries (2005), tomando como base lo expresado por Ortner (1979), señalan que la subordinación que impone el patriarcado a las mujeres tiene un carácter universal, que las iguala e involucra “los ámbitos de la sexualidad, la afectividad, la economía y la política en todas las sociedades, independientemente de sus grados de complejidad” (p. 259). Adicionalmente, Lagarde (2012) expresa que ninguna mujer puede con el peso de los atributos de género impuestos por la sociedad patriarcal. Constantemente deben realizar tareas y su conducta, emociones, formas de pensar y relacionarse deben evidenciar que son mujeres de acuerdo a dichas atribuciones. Esto representa una sobrecarga con características opresivas que le ocasionan dificultades y conflictos en su identidad femenina. Se producen contradicciones por la distancia entre los modelos de mujer ideal impuestos por la sociedad patriarcal que dan origen a una identidad asignada, en cuanto al cuerpo, sexualidad, trabajo y relaciones, y la identidad experimentada y vivenciada en su práctica. “La identidad y los hechos vividos por las mujeres son evaluados y contrastados,

además, con lo que en su círculo cultural se considera masculino o femenino” (Lagarde, 2012, p. 3).

Así, el género establecido, el género ejecutado y el conocimiento de los eventos no se relacionan. Las mujeres son constantemente evaluadas a partir de estereotipos rígidos, que no consideran sus formas de vida y a partir de allí se les define como buenas, malas, locas, enfermas o raras. Esta falta de congruencia entre el deber ser asignado y el real, va ocasionando conflictos y dificultades ya que las mujeres los van a experimentar como el resultado de su “incapacidad personal para ser mujeres, como pérdida y como muerte. Otras pueden encontrar, además, simultánea y contradictoriamente, posibilidades de búsqueda y construcción propia y colectiva gratificantes” (Lagarde, 2012, p. 3). De esta forma, se trata de concebir la situación de la mujer contemporánea como una transformación profunda de la sociedad, en la que las mujeres irían dejando el modelo de ser para los demás al de ser activas protagonistas de su existencia y de la historia. En diversas sociedades actuales se está deconstruyendo la identidad femenina patriarcal. Hay transformaciones en diversas áreas del quehacer humano, sociales, culturales, jurídicos, entre otros, que van incorporándose a las modificaciones en la forma de concebirse la feminidad y la condición de ser mujer. “Dichos cambios han ocurrido a las mujeres, a los hombres, a la organización genérica, en la sociedad, en las instituciones civiles y políticas, y en la cultura” (Lagarde, 2012, p. 4). Oponiéndose al mundo patriarcal va emergiendo una nueva cultura en que la identidad femenina es fundamental. Al revalorizarse, la mujer ha cuestionado aquello que la rodea y define, develando lo que le ocasiona malestar y la somete: en los hombres, el sistema, costumbres, entre otros, de esta forma va comprendiendo su lugar en el mundo. Así se van elaborando nuevas concepciones, ideas y conocimientos sobre la condición femenina. Es evidente que estos cambios han ocasionado miedos colectivos e individuales ante la imposibilidad de pensar en la diversidad, la libertad. En este sentido, el creer que si la mujer realiza tareas específicas y mantiene determinadas relaciones o muestra comportamientos atribuidos a los hombres va a ocasionar una pérdida de su feminidad es una premisa errónea. Esto ya que al transformar los eventos que enuncian la identidad de género va a cambiar ésta también pero no hacia la dimensión contraria sino hacia una nueva forma de concebir y definir la feminidad. Estas transformaciones pueden dar origen a nuevas categorías que desplacen las existentes y el surgimiento de nuevos escenarios y condiciones de vida para los géneros.

2.3. La adultez temprana. Una etapa de consolidaciones

Este apartado versa sobre el tema de la adultez temprana, como una etapa en la que el ser humano busca su realización en diferentes ámbitos que comprenden lo personal, social y laboral, y abarca, de acuerdo con Craig (1998) e Izquierdo (2007), el período del ciclo vital humano entre los 20 y los 40 años. Según estos autores, es el momento en que las personas aspiran lograr una profesión, tener un trabajo estable y gratificante y formar familia con una persona que les dé apoyo y comparta sus objetivos. Es por ello que se van a ir generando transformaciones vitales debido a las responsabilidades que va adquiriendo el adulto en esos ámbitos, que incluyen el separarse de su núcleo familiar originario y que se insertan en un contexto socio histórico que le va a dar diferentes características. Por ejemplo, en esta sociedad es muy común que los adultos jóvenes se sientan presionados y

se preocupen por la falta de tiempo para realizar diversas actividades y cumplir compromisos tanto laborales y profesionales así como familiares y personales.

Craig (1998) destaca que las características más resaltantes en esta etapa son:

- a) Desarrollo Físico: la persona posee energía y resistencia, fuerza muscular y, en general, un buen funcionamiento de los sentidos. Suelen gozar de bienestar y salud, no obstante deben estar atentos a determinadas situaciones como la obesidad, el colesterol y la diabetes. Evitar vicios como el tabaquismo, el alcoholismo, consume de drogas y contraer infecciones de transmisión sexual.
- b) Desarrollo Intelectual: es el momento en que se desarrolla la inteligencia práctica y la capacidad de resolver problemas, utilizando las estrategias más eficientes para lograr sus objetivos. El tipo de pensamiento que va a usar estará determinado por sus experiencias, estado emocional, expectativas, errores, aciertos y logros previos. El conocimiento va a permitir mayor independencia y alcanzar metas precisas.
- c) Desarrollo Psico-Social: la socialización es fundamental ya que la persona formará una familia, con nuevas responsabilidades y deberes, estructurando una vida nueva, cambiando su status social, relaciones y conductas. Serán las exigencias y expectativas de rol las que en gran parte irán determinando el modo de desenvolverse de cada quien.
- d) Relaciones íntimas y familiares: la adultez temprana es una época de cambios drásticos en las relaciones personales. Los individuos buscan intimidad emocional y física en las relaciones con los pares y las parejas románticas. La mayoría de los tienen amigos, pero cuentan con un tiempo cada vez limitado para estar con ellos. Hay variaciones en la forma en que las parejas dividen el sostén de la familia y el trabajo de la casa así como en los efectos psicológicos de esas decisiones, ya que cada vez es más frecuente que los padres, y particularmente la madre, trabajen fuera del hogar y los hijos permanezcan al cuidado de alguien más. Debido al incremento en los divorcios, se ha reestructurado la familia, principalmente cuando se contraen segundas nupcias, conformándose una estructura que incorpora los hijos de las uniones anteriores con los actuales.

Adicionalmente, Craig (1998) señala que existen una serie de factores que van a ir marcando el tránsito por la vida adulta, tales como la procreación, que implica una importante decisión de la pareja y conlleva una responsabilidad en el ejercicio de la maternidad y la paternidad. Tener hijos enfrenta a las personas a un cambio de roles, de relaciones y de su propia personalidad. Deben ajustarse a nuevos papeles y exigencias, transformaciones, y conflictos internos. Otro elemento tiene que ver con equilibrar las demandas tanto del trabajo como de la familia, ya que ambos aspectos ejercen importante presión sobre los individuos. Por lo general, se tiende a dedicar más tiempo y energía al trabajo lo que redundará en un descuido o abandono del ámbito familiar con consecuencias en la salud, bienestar y desenvolvimiento de sus miembros, resultando en una fuente de stress e insatisfacción.

El conflicto trabajo-familia puede verse generado por una serie de presiones en el trabajo, tales como las características del horario laboral, los estresores de rol, el estatus dentro de la organización o las características de la tarea. Si las fuentes del conflicto surgen en la familia (conflicto familia trabajo), se ha encontrado que los estresores pueden ser los asociados a la evolución natural del ciclo familiar, como el nacimiento de un hijo, las tareas domésticas o la muerte de algún miembro de la familia. Existe un tercer tipo de conflicto bidireccional, el conflicto interrol, que surge en la familia y el trabajo y que afecta tanto a la familia como al trabajo. (Rodríguez y Nouvilla, 2008, p.1).

Es por esto que la edad adulta además de ser una etapa de consolidación en diversas áreas, debe ser también un período para equilibrar demandas con el fin de poder culminar el ciclo vital con una vejez satisfactoria.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema se sustentó sobre tres bases principales, los antecedentes teóricos relacionados con la temática objeto de este trabajo. En este sentido se pueden mencionar los trabajos de Burin (1999), Burin y Meler (2000), Dio Bleichmar (2002), Delgado y otros (2007) y Tubert (2010, 2012). Estos autores elaboraron teorizaciones interesantes acerca de la construcción de lo femenino dentro del contexto sociocultural y patriarcal. Adicionalmente, la revisión de la literatura evidenció la necesidad de profundizar el tema y, en tercer lugar, las inquietudes de las autoras atendiendo a las recomendaciones formuladas por Di Domenico (2017) en cuanto a indagar la femineidad en mujeres de otras edades, ya que su investigación se centró en adolescentes. De tal manera que el problema formulado es el siguiente:

¿Cuáles son los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, le atribuyen mujeres venezolanas, adultas tempranas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, a la femineidad?

Estos significados se relacionan con la manera en que la persona ha experimentado, comprendido e interpretado, en interacción con quienes lo rodean, dentro de un determinado contexto socio-histórico-cultural, los diversos objetos, acontecimientos y eventos vitales, tanto internos como externos, construyendo y deconstruyendo ideas, conceptos, visiones, percepciones, motivaciones, valores, entre otros, a lo largo de su proceso de desarrollo y en cada uno de sus momentos. (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010). Por tanto, Bruner (1991) resalta que el desarrollo de los seres humanos está en estrecha vinculación con la cultura y es relevante el estudio de los procesos de construcción y uso de los significados que los conectan con ella. El significado en el proceso de interacción se hace público y se comparte, por ello la manera como un individuo actúa dentro de su contexto depende de esos significados y conceptos compartidos. Cabe resaltar, nuevamente, que mediante este trabajo se intentó rescatar las voces de mujeres venezolanas con el fin de construir elementos teóricos acerca de aspectos de su subjetividad relacionados estrechamente con su realidad. Ellas se desenvuelven dentro de un contexto patriarcal cuyos mandatos apuntan a su sometimiento y control, la invisibilización de sus

puntos de vista y su restricción al ámbito de lo doméstico o, en su defecto, la realización de una agobiante doble jornada. Esta, se concibe socialmente como progreso pero suele esconder una situación de explotación, en la que, además, muchas veces se le coloca un techo de cristal a la mujer, objetiva o subjetivamente, que le obstaculiza lograr sus anhelos y metas. Estos asuntos han sido ampliamente reseñados en diversos trabajos como los de Scott (1990), Molina (2003) y Lagarde (2012), entre otros.

3.1. Objetivos

3.1.1. *Objetivo general*

Develar los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, mujeres adultas tempranas, venezolanas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, le atribuyen a la feminidad.

3.1.2. *Objetivos específicos*

- Comprender los significados que, desde sus experiencias y vivencias subjetivas, mujeres adultas tempranas venezolanas, estudiantes universitarias, residentes en la ciudad de Caracas, le atribuyen a la feminidad.
- Interpretar los significados dichas mujeres le atribuyen a la feminidad, desde sus voces y haceres.
- Elaborar conceptualizaciones sobre el tema a partir de tales significados.
- Complementar con dichas conceptualizaciones los hallazgos de otras investigaciones.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. La investigación

Se realizó una investigación cualitativa con un diseño emergente, enmarcada en el paradigma constructivista. (Valles, 2000). Respondió a tres supuestos: ontológico, epistemológico y metodológico. (Guba y Lincoln, 1994) El primero, se refiere a “...la creencia que mantiene el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada” (Valles, 2000, p.49). En esta investigación, la adultez se concibió como una construcción cuyas características se organizan en un mundo de interrelaciones y significados socialmente establecidos. Igualmente, las mujeres fueron consideradas como personas que se desenvolvían dentro de un contexto sociocultural particular, con una serie de vivencias y experiencias que fueron construyendo a lo largo de sus vidas en relación con la feminidad. Esta se intentó comprender como una realidad elaborada dentro de un contexto particular, expresada a través de los discursos que emergieron y que representaban el mundo subjetivo de cada entrevistada. En relación con el supuesto epistemológico, Guba y Lincoln (1994) destacan que hay una interacción entre quien investiga y el investigado, por ello asumen una postura subjetivista, en la que los resultados de un trabajo emergen de una construcción entre ambos. En este trabajo, como se ha dicho, se trató de construir y reconstruir algunos conocimientos teóricos acerca de las vivencias de las participantes, comprendiendo,

interpretando y reflexionando sobre los elementos personales, subjetivos y particulares que emergieron en sus discursos con relación al tema indagado. Durante el proceso, hubo una interrelación permanente entre las mujeres y las investigadoras, en la que estuvieron presentes los valores, las creencias, vivencias y experiencias de ambas que seguramente influyeron tanto en la forma como se condujo el trabajo como en la construcción de dichos elementos teóricos. Por último, en cuanto supuesto metodológico, se intentó analizar y entender las construcciones de las jóvenes, para ello, se hizo uso de un método interpretativo y dialéctico, el que, de acuerdo con Flores (2004) se trata de comprender y explicar aquello que las personas han construido en sus vivencias cotidianas y las relaciones con su entorno. Lo dialéctico consistió en ir comparando estas construcciones tanto con las de todos los participantes como de las investigadoras, quienes se encontraban en continua interacción, lo que permitió elaborar nuevas realidades en consenso entre ellos. En este sentido, la Teoría Fundamentada es el instrumento esencial que posibilita que se elabore el conocimiento mediante la interpretación, considerando las experiencias que han ido internalizado en la subjetividad las personas. Asimismo, se utilizó un diseño emergente que brindó flexibilidad para la recolección y análisis de los datos.

4.2. Las participantes.

Se entrevistaron diez mujeres venezolanas, adultas tempranas, entre 20 y 33 años, estudiantes universitarias residentes en la ciudad de Caracas. La selección fue intencional de acuerdo con las características de aquellas cuyas vivencias se deseaba indagar. En la siguiente tabla se presentan las características de las entrevistadas, identificadas con una inicial a efectos de preservar el anonimato.

R, 29 años, tesista de una carrera del área de la salud, vive con su pareja, es madre.
A, 30 años, estudia el último semestre de una carrera del área de la salud, separada, vive con una pareja estable, no tiene hijos. Trabaja.
T, 22 años, estudia el tercer semestre de una carrera del área de la salud, soltera pero tiene pareja. Vive con sus padres. No tiene hijos. Trabaja.
M, 24 años, estudia el último semestre de una carrera humanista, tiene pareja pero es soltera, vive con su mamá ya que sus padres son separados, conoce y trata a su padre, no tiene hijos. Trabaja.
D, 33 años, estudia el último semestre de una carrera del área de salud, casada, dos hijos. Trabaja.
K, 27 años, tesista de una carrera humanista, separada y convive con una pareja estable desde hace dos años, no tiene hijos.
S, 28 años, tesista de una carrera humanista, casada, un hijo. Trabaja.
P, 32 años, estudia el último semestre de una carrera del área de salud, trabaja. Vive con sus padres y un hermano. Tiene pareja.
U, 25 años, cursa el último semestre de una carrera humanista, separada, pero se volvió a casar, vive con su esposo. No tiene hijos.
B, 24 años, cursa sexto semestre de una carrera humanista, vive con su madre que es separada. Conoce y trata a su papá. Tiene pareja, no tiene hijos.

4.3. Método de recolección de la información.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas, con un guion flexible. Se solicitó la opinión de expertos sobre el contenido del mismo.

4.4. Procedimiento.

La planificación fue flexible según la disponibilidad de las participantes en cuanto a tiempo. Las entrevistas se realizaron en espacios de la Universidad Central de Venezuela y del Colegio Universitario de Rehabilitación May Hamilton. Se obtuvo la saturación de gran parte de la información. Se cuidaron los aspectos éticos preservando el anonimato y tratando cuidadosamente los testimonios aportados por las participantes.

4.5. Evaluación de la calidad de la investigación.

Taylor y Bogdan (1990), señalan que la triangulación es importante para evaluar una investigación cualitativa. La consideran una forma de resguardar las preferencias del investigador, al comparar y controlar de manera interrelacionada las narrativas de los distintos participantes implicados en el trabajo. La triangulación estuvo presente en esta investigación de forma permanente. El contraste teórico, el juicio de expertos, compartir opiniones y puntos de vista con otros profesionales del área y la revisión de la propia subjetividad de las investigadoras, fueron elementos importantes que estuvieron permanentemente presentes para garantizar la triangulación y con ello evaluar la calidad de este trabajo de la manera más adecuada posible. Se espera que las descripciones presentadas sobre las participantes, el procedimiento y método utilizados permitan trasladar a otros grupos de mujeres los hallazgos y conclusiones emanados de este estudio.

4.6. Análisis de la información.

El análisis y la comprensión de los datos que emergieron en las entrevistas se realizó utilizando la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), mediante la estrategia metodológica del *Método de Comparación Constante* (MCC), cuya importancia, de acuerdo con Valles (2000) es la de generar teoría, por tanto implica una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad (Sandoval, 1997). De esta manera, a partir de la información recogida en contextos naturales se formula una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico (Fernández, 2008). Strauss y Corbin (1998), definen los procedimientos básicos del *Método de Comparación Constante* (MCC) en: recogida de datos, categorización y reflexión analítica en notas. A efectos de la construcción teórica, lo básico es descubrir, elaborar y relacionar las categorías que emerjan; que son los aspectos conceptuales de la teoría y revelan las relaciones entre ellas y la información analizada. Así, y para estos efectos, se llevó a cabo un proceso de análisis del contenido de las entrevistas. Gómez (2012) y Cáceres (2003) destacan que es un método que intenta descubrir de manera detallada y profunda los significados de un mensaje y consiste en clasificar y/o codificar, mediante reglas analíticas, los diversos elementos del mismo en categorías para poder comprender su sentido. En esta investigación se utilizó la estrategia propuesta por Strauss y Corbin (1998), que incluyó, en primer lugar, la lectura de cada una de las entrevistas con el fin de identificar los temas, ubicando lo que era más relevante dentro del discurso,

aislándolo del mismo. Esto condujo a la codificación abierta, con el objeto de establecer categorías, previo examen y agrupamiento de las unidades de información que se asemejaban entre sí. De ser el caso, éstas se descompusieron en otras más pequeñas o subcategorías, con menos datos. Las unidades de información que emergieron se trataron de comprender e interpretar dentro de su contexto y sus nombres intentaron expresar las vivencias de las participantes. Este procedimiento fue utilizado anteriormente por la autora en los trabajos relacionados con la línea de investigación en la que se inscribe este trabajo (Di Domenico, 2001, 2006, 2012 y 2017). Finalmente se intentó determinar una categoría central que enlazara e interrelacionara aquellas que se habían construido a partir del análisis realizado en las entrevistas. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta categoría “representa el tema central de la investigación... consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos “de que se trata esta investigación” (p. 160). Éste, tiene que estar presente con frecuencia, permitir la relación de los datos entre sí de manera fluida y posibilitar tanto el desarrollo de teoría así como ser usada por otros investigadores para profundizar en la misma u otras áreas. En el proceso de análisis de datos que emergieron de las entrevistas se utilizó el criterio de saturación. Según Ardila y Rueda (2013) “por medio de las comparaciones teóricas el investigador comienza a percibir que no surgen nuevas variaciones entre los datos y que los nuevos incidentes codificados pertenecen a las mismas categorías y explican relaciones ya desarrolladas” (p. 101). Este es el momento en que se presenta la saturación y se termina el muestreo teórico, que, según Glaser y Strauss (1967) “es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué...escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge” (p.45). En este orden de ideas, expresan Ardila y Rueda (2013) que “la saturación teórica... determina la continuación del muestreo teórico o no... se alcanza cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis” (p.93).

5. RESULTADOS. PARA ELLAS LA FEMINIDAD ES...

A partir del análisis de las entrevistas se determinó el siguiente tema con las respectivas categorías y subcategorías que se muestran a continuación, ejemplificadas con frases de las participantes.

Tema: La feminidad nos dice ¿qué es ser mujer?

Categorías	Sub categorías.
1. Ser mujer	<p>1.1. Ser mujer es representar la vida. <i>“Ser mujer es para mí significado de grandeza, pues somos capaces de dar vida a otro ser” (D,33)</i></p> <p>1.2. Ser mujer, integrar lo interno y lo externo. <i>“Ser mujer es, en un principio, nacer con los cromosomas XX y por tanto tener órganos femeninos internos, así como también atributos femeninos externos (senos, ensanchamiento de caderas, etc.). No obstante, luego se toma en cuenta la actitud que la mujer asume, en tanto si es femenina o masculina, que es independiente del sexo con el cual se nace. Para mi ser mujer es poder, belleza, inteligencia y fuerza.” (M, 24)</i> <i>“Ser mujer para mi es ser perseverante, es hacer varias cosas a la vez y hacerlas todas</i></p>

	<p><i>bien. Es ser madre y profesional a la vez, es decirle al mundo que SI puedo cuando tengo todo en contra. Pero también es sacrificarse muchas veces y ponerse de lado para que el ser amado triunfe. Por dentro diría fuerza espiritual, para poder vencer todos los obstáculos que nos toca por el simple hecho de ser mujer para poder lograr todas nuestras metas en todos los ámbitos posibles. Por fuera diría que no hay algo que una mujer debería tener. Lo que debería es aceptarse como es y corregir aquello que nola haga feliz.” (R,29)</i></p> <p>1.3. Mi madre me enseñó a ser mujer <i>“Mi madre ha sido mi escuela, porque quiere lo mejor para mi” (S, 28)</i> <i>“Mi madre... es emprendedora, amorosa, es un ser humano increíble, con principios de vida realmente importantes y valiosos. Ha sido mi mejor ejemplo a seguir, me ha demostrado, enseñado el valor de cada momento de la vida... (D, 33)</i></p> <p>1.4. La mujer es la guía de sus hijos <i>“Una mujer debe... preocuparse cada día por ser mejor, estudiar, prepararse para la vida, pues somos la guía de nuestros hijos” (B, 30)</i></p>
<p>2. El mundo de las relaciones</p>	<p>2.1. La relación con otras mujeres <i>“Pienso que las otras mujeres son maravillosas. Que es la creación mas perfecta de Dios.” (T,22a)</i></p> <p>2.2. La relación con los hombres. Lo que atrae y lo que se rechaza <i>“Ser mamá de varón me ha enseñado a amar al sexo masculino, a conocer como piensan y como actúan por naturaleza. Me gusta la fuerza física que tienen, me gusta lo amoroso que pueden ser con la mujer que aman y me gusta que cuando aman de verdad nunca te abandonan.” (A, 30)</i> <i>“Me gusta que suelen ser bastante pragmáticos y resolutivos, porque me parece valioso poder resolver los problemas sin demasiados rodeos... no me gusta cuando son dominantes y machistas”. (M, 24)</i></p>
<p>3. Lo que me gustaría ser y lo que soy</p>	<p>3.1. Nacería de nuevo mujer <i>“Si y mil veces si porque tengo el detenimiento necesario para lograr todas mis metas y la misma vez tener mi familia y dedicarle el tiempo necesario.” (S, 28)</i></p> <p>3.2. Es ventajoso ser mujer <i>“No es ventajoso, al contrario, suelen subestimarnos y creer que somos débiles. De la misma forma somos vulnerables a hombres abusadores que imponen su poder sobre nosotras, es nuestro deber luchar contra esto.” (M,24)</i> <i>“Es ventajoso porque en esta sociedad la gente suele ser amable con las mujeres” (K, 27)</i></p> <p>3.3. Las condiciones para ser felices. <i>“Creo que todo comienza por la libre expresión de su identidad, que pueda vivirla de forma armónica y estar en un entorno que la respete. Creo que eso es lo más importante.” (T, 22)</i> <i>“Cumplir todas las metas trazadas para mi es lo que hace mas feliz a una mujer y romper con todas las cadenas que creían que nos detendrían para alcanzarlas. En mi caso particular ser madre me llena de maneras que nunca nada me había llenado y superarme cada vez mas como profesional.” (A, 30)</i> <i>“No puedo hablar por las demás, pero lo que llena mi vida es mi familia y mi carrera. Para ser feliz, lo que necesita una mujer es respeto, relaciones significativas, metas sólidas y fortaleza para cumplirlas a pesar de los obstáculos que se puedan presentar en el camino.” (P, 32)</i></p>

Ser Mujer. La feminidad tiene que ver con las construcciones que desde el contexto social las personas van incorporando en su subjetividad en relación con la identidad de la mujer. En este sentido, trasciende lo biológico y se va estructurando dentro de una trama de relaciones complejas que se establecen con las figuras parentales, diversos familiares y modelajes provenientes de la cultura. Este entramado de vínculos significativos contiene mensajes acerca de lo que se espera que ella sea, los comportamientos que debe manifestar,

las atribuciones de roles, los estereotipos y modos de ser que se integran dentro de la identidad de género y de alguna manera se van mostrando en la práctica y discurso de mujeres y hombres. En nuestra sociedad patriarcal, los diversos actores que rodean a la persona intentan perpetuar sus mandatos, que, en esencia, tienen como objetivo preservar básicamente un estado de sumisión y control de la mujer, restringiéndola al espacio privado y al mundo doméstico. Así, la feminidad, desde una perspectiva de género, forma parte de la manera como se concibe la realidad desde la identidad femenina. Tiene que ver con prácticas e ideas que van conformando un modelo ideal que representa a la mujer. En esta investigación, la feminidad, en líneas generales, fue caracterizada como aquello que define a la mujer y los rasgos que la hacen como tal, estrechamente relacionadas con la maternidad, observándose una idealización del modelo mujer-madre en relación con la propia figura materna, exaltada en sus cualidades, como ejemplo a seguir. Igualmente, se pudo notar como para todas las participantes era fundamental la formación profesional e irse desarrollando exitosamente en una determinada profesión. Ser mujer, se define desde lo subjetivo como una persona que a lo largo de su desarrollo se va preparando para hacerse cargo tanto del mundo de lo afectivo y las relaciones de cuidado a los otros como del mundo laboral, práctico y las tareas sociales en una especie de sobre exigencia que se construye desde la cultura pero que comenzaría al nacer. De esta manera, la felicidad se asocia tanto con el de cuidar, guiar a los hijos y atender la familia, como con la profesionalización, además de recibir buen trato y respeto. Asimismo, la mujer es caracterizada como un ser completo, que integra atributos internos y externos, de tal manera que son importantes tanto los valores y modos de ser como los atributos de belleza física ligados al cuidado personal.

El mundo de las relaciones. La relación con otras mujeres se evidenció positiva, resaltando el valor de la mujer en general. En cuanto al hombre, hablaron de uno idealizado, que preferían, fuerte, protector y emprendedor, aunque algunas estaban separadas por lo que este modelo ideal, construido en la subjetividad, se vio empañado por una realidad en la que tuvieron parejas que lo no cumplieron.

Lo que me gustaría ser y lo que soy. En líneas generales, todas se sentían a gusto con el hecho de ser mujeres y nacerían de nuevo como tales. Para ser felices era esencial recibir un trato digno con respeto y consideración, tener una familia y progresar profesionalmente. La casi totalidad de las participantes consideran que ser mujer era ventajoso ya que permitía la maternidad, el arreglo personal y ser profesional, además de recibir un trato especial. Aun cuando consideraban que debían ocuparse de diferentes tareas al mismo tiempo, esto las hacía sentirse satisfechas, un reto del que debían salir airoso. Ninguno de los roles fue obviado, articulándose en la llamada doble jornada, ya que lo vieron en sus propias madres y modelos femeninos que las rodean por lo que concibían estas labores como totalmente naturales, propias de la mujer y dignas de admiración. No hay espacio para el cansancio, el agobio ni otras necesidades diversas de aquellas impuestas desde la cultura y que las transforman en dueñas de los hijos, del hogar y de la vida doméstica. Independientemente de estar en un proceso de profesionalización y que trabajaban fuera de la casa, ellas debían demostrar que son tal como les han enseñado, aspecto remarcado por Lagarde (2012). Adicionalmente y tal como indica Errázuriz (2012)

si bien la emancipación femenina ha hecho avances importantes inclusive en materia de legislación laboral, en la práctica persisten la discriminación y la desigualdad.

A partir del análisis realizado se puede establecer una categoría central denominada: ***La mujer venezolana, un tránsito entre lo tradicional y lo moderno***. De esta manera puede observarse como las participantes se mueven en dos corrientes, una tiene que ver con el asumir para sí todo lo relativo a la maternidad y cuidado de los hijos y la otra, la formación profesional y el anhelo de un desarrollo exitoso en una determinada carrera. Aun cuando no estaba contemplada la comparación entre las participantes, es de señalar que las diferencias más notables entre ellas estuvieron marcadas por la maternidad. Aquellas que eran madres se sentían cómodas con este rol, destacando el reto que significaba el desarrollo de una profesión a lo que debían dedicar esfuerzo y sacrificio por la responsabilidad que implicaba ejecutar exitosamente ambas tareas. Por su parte, aquellas que no tenían hijos, si bien no descartaban la maternidad, no la señalaban como un proyecto inmediato y estaban centradas en sus estudios y preparación profesional. Es de señalar que en estos casos, una de las entrevistadas consideraba la belleza física como elemento fundamental de la femineidad lo que se relaciona estrechamente con los estereotipos culturales de la apariencia externa que debe tener una mujer (Barrio, 2019). Sin embargo, en líneas generales y en la casi total de las participantes se aprecia la construcción de una identidad femenina ligada a otras prioridades diferentes a las tradicionales, pero sin que éstas sean abandonadas en sus proyectos de vida. Pareciera que las mujeres entrevistadas están tratando de encontrar un lugar distinto al impuesto por los roles habituales de género en nuestra cultura. Errázuriz (2012), explica que para las mujeres puedan tener un lugar en el sistema “y para construir su narcisismo, su autoestima y participar activamente de la comunidad, se ven presionadas al deseo de maternidad por mandatos de género acuñados desde el pensamiento hegemónico que no dejan duda o crítica al respecto” (p.178). La autora prosigue señalando que la maternidad se considerará el único hecho que le dará respetabilidad a la mujer ante la sociedad, así como estatus en la dinámica entre los sexos. Adicionalmente, en este proceso identificador en que lo femenino se vincula con la capacidad de ser madre, encontramos la internalización de una imagen materna sacrificada y abnegada (Carrillo y Duarte, 2009), que va a ir estructurando en el imaginario de las adolescentes la visión de *ser mujer para los otros* y por ende, postergará sus propias necesidades para darle prioridad al cuidado de los demás como un mandato desde el patriarcado que limita la libertad y la toma de decisiones. En este contexto, no debe extrañarnos que en la subjetividad femenina se incorporen estos elementos como parte de la identidad que se organiza y estructura a partir de relaciones de género basadas en la desigualdad, la sumisión y el control hacia las mujeres (Carrillo y Duarte, 2009). De acuerdo con Tubert (2009) en la subjetividad femenina la maternidad se instaura como un ideal que, en la medida que se cumple, va completando a la mujer. El maternaje se transmite de madres a hijas quienes se tienen que identificar con estas figuras para poder constituirse como sujetos. A pesar de los cambios en la subjetividad femenina que se observaron en el discurso de las participantes en este trabajo, aún persisten la discriminación y la desigualdad, tal como destaca Errázuriz (2012),

Aún hoy en el siglo xxi, en la mayor parte de los países occidentales, las mujeres — si bien pueden acceder al trabajo remunerado y a ciertos cargos de responsabilidad— siguen, en su mayoría, haciéndose cargo de las responsabilidades

domésticas con la consiguiente doble jornada laboral. Asimismo, los estudios sobre género y trabajo indican que las mujeres no acceden a las elites de poder y el fenómeno techo de cristal detectado en los años setenta sigue siendo válido hasta el día de hoy (Errázuriz, 2012, p. 86).

Burin (2008) manifiesta que el techo de cristal se refiere a todos los obstáculos tanto objetivos como subjetivos que limitan el desarrollo y ascenso de la mujer en la sociedad, particularmente en el ámbito laboral. En cuanto a los primeros, son aquellos que impone el patriarcado en muchas organizaciones en las que determinados trabajos se tipifican como masculinos. Por su parte, los subjetivos, hacen referencia a los que restringen sus aspiraciones y anhelos por sentirlos incompatibles con atribuciones introyectadas en la identidad de género tales como la abnegación, el sacrificio y la postergación de sus necesidades para enfocarse en el bienestar de los demás.

De igual manera, Grela y López (1998) expresan que esta doble jornada tiene una serie de repercusiones tales como “agotamiento emocional y físico, sobrecarga, angustia, postergación personal, irritabilidad, depresión, alteraciones en el sueño, alteraciones en la alimentación” (p. 38) y en nuestra opinión, en dolencias de diversa índole. Estos malestares son considerados “inherentes” a la condición femenina y los papeles que debe desempeñar tanto dentro como fuera del hogar y muchas veces la mujer no los expresa tanto por sentimientos de culpa como para no ser cuestionada en su eficiencia en el desempeño de los roles que se considera socialmente que debe cumplir. Ahora bien, aun cuando hay un intento de construir un modelo de mujer preparada, luchadora, independiente, con una visión de la vida hacia el desarrollo personal, económico y social, también hay una resistencia a abandonar los roles de género conservadores fuertemente internalizados. En este sentido, Vielma (2003) señala que si bien en este momento los valores tradicionales están siendo cuestionados, aún perduran en el discurso y la práctica de padres y diversos actores sociales, quienes, de manera impositiva, insisten en perpetuar los papeles, relaciones de género y estereotipos sexuales que creen idóneos y esperados desde sus propias experiencias. Así permanecen tanto las formas de ser, pensar, actuar y de expresar afectos que se consideran propios de hombres y mujeres, como la dificultad para separarse de los mandatos de la cultura patriarcal que prescriben y establecen para cada género como deben ser las emociones, deseos, pensamientos y otros, estableciéndolos como entidades opuestas, separadas, binarias, fragmentadas e irreconciliables que se complementan pero no son vistas como constitutivas de una misma totalidad que es la personalidad. Es interesante lo que expresa Lagarde (2012) de que ninguna mujer puede con el peso de los atributos de género asignados por el patriarcado ya que debe estar permanentemente realizando tareas, actividades y comportándose de tal manera que demuestre que está cumpliendo con los mismos. Ello significa una sobrecarga con características asfixiantes que le ocasionan angustia, problemas y conflictos en su identidad femenina. Las contradicciones entre los ideales impuestos y la forma como ella realmente se vive en lo cotidiano son fuentes de ansiedad, preocupación y culpa ya que constantemente está siendo evaluada tanto por ella misma, desde su mundo interno, como de parte de los demás con el fin de constatar el cumplimiento o no de dichas expectativas. Por tanto, en nuestra opinión, asumir los cambios amenaza la subsistencia de estereotipos y son muchas veces las mismas madres quienes se ocupan de que esto no ocurra y se preserve el patriarcado, con la subordinación

y dominio a la mujer ya que en caso contrario se recibe el repudio social. De esta manera, Lagarde (1997) dice que si una mujer se coloca en un sitio diferente al atribuido tradicionalmente, se le considera infractora, lo que va a ocasionar represión social y psicológica con el consiguiente rechazo, lo que la obliga a mantenerse dentro de lo impuesto. Del mismo modo, Hidalgo (2003) resalta como desde la literatura, la mitología y otras expresiones de la cultura, la mujer que rompe con los mandatos tradicionales nacidos en el patriarcado, es representada con figuras deformes, aberrantes, sujetas a la burla y al desprecio, al miedo, lo siniestro y lo oscuro incomprensible e inabordable desde la conciencia. Hay una prohibición en el ser para sí, con la consecuente censura, vergüenza y culpa. Aspecto resaltado por Ortiz (2019). Delgado y otros (2007) señalan que la feminidad como construcción social, tiene que ver tanto con los comportamientos que se consideran los adecuados como con el modo de ser mujeres relacionado con la identidad de género. Al identificarse con los patrones y estereotipos ligados a la maternidad como entrega, abnegación, sacrificio, el aplazar las propias necesidades y el responsabilizarse muchas veces sola de los hijos, se expone a la culpa en caso de no hacerlo. En concordancia con esto, la maternidad, de acuerdo con Pisano (2004) limita a la reproducción la sexualidad femenina, controlando el cuerpo y sometiéndolo, anulando e invisibilizando a la mujer para las funciones intelectuales. De acuerdo con Lagarde (1997), la feminidad lleva el sello de ser para los otros, que implica atender, cuidar, apoyar, preservar y prolongar la vida, por lo que los logros y prosperidad de quienes ha atendido o cuidado le dan visibilidad. En nuestra opinión también le otorgan poder, prestigio y autoestima además de sentido a su vida dentro de la sociedad patriarcal. Destaca Lagarde (1997), que los otros están siempre por encima y a esta percepción de subordinación y control responde la postergación de necesidades. Esto se concatena con los hallazgos de Recagno-Puente, Otálora y Mora (2006) en el sentido de que a pesar de que las participantes asumían algunos planteamientos en contra de la inequidad, éstos carecían de la fuerza necesaria para motorizar los cambios y contenían contradicciones al preservar actitudes propias del patriarcado en la crianza y creencias en estereotipos como el eterno femenino, la delicadeza de la mujer, la propiedad sobre los hijos y el aprendizaje de las tareas domésticas. Tal como sostiene Burin (2010), a pesar de los avances en este ámbito debido a las crisis y cambios sociales, aún persisten las desigualdades de género. Hecho que también recalca Montero (1989) al explicar que, a pesar de las transformaciones que han ocurrido en los diversos escenarios familiares, de trabajo, sociales y políticos, significados de mujer y feminidad, así como en la manera de vincularse los géneros entre sí, continúan permaneciendo ideas que lesionan la vida de las mujeres.

Los cambios deben ir orientados hacia una nueva visión de la feminidad y la masculinidad, desarticulando los mandatos que mantienen, naturalizan y legitiman la desigualdad desde diversos ámbitos. De acuerdo con Martínez (2007), éstos deben darse dentro de un contexto de equidad y respeto, trascendiendo los estereotipos de mujer-madre, reconociendo lo femenino y masculino en su compleja interacción. Para Asturias (1997), hay transformaciones en el género con nuevas prácticas y formas de crianza, que generan modalidades distintas de vida familiar, en pareja, proyectos de vida, formación profesional y toma de decisiones. Esto lo confirma Vielma (2003) quien destaca que gracias a las luchas feministas, mujeres y hombres ya no se definen únicamente por los mismos

estereotipos, estructurándose nuevos modelos en que ambos se perciben como seres humanos. Ser hombre no significa no ser emotivo, o ser agresivo y violento o portador de la autoridad, promiscuo o infiel, ya que puede ser sensible, maternizar y emocionarse. Por su parte, ser mujer no se define a través de la emotividad, la maternidad, el cuidado de los otros ni del colocarse en el lugar de víctima, abnegación ni el poder hacer todo, la autosuficiencia, haciéndose necesaria la construcción de nuevos modelos de ser. Agregaríamos, hombres y mujeres concebidos como seres humanos en transformación, tomando conciencia de las desigualdades y en lucha por superar los estereotipos impuestos, marchando hacia una sociedad más igualitaria, hecho que en los momentos se evidencia aún con debilidad. Y como destaca Lagarde (2012) la mujer debe ir construyendo una nueva identidad en la que se valore más allá del ser para los otros, integrando roles y comportamientos que le den autonomía, cambios que le lleven a un ser para sí misma y le permitan vivir en armonía con los demás. En este orden de ideas, Fernández (1993) explica que a lo largo del siglo pasado y de éste, ha ocurrido un cambio progresivo en los roles sociales y en la subjetividad femenina, lo que se evidencia en tres puntos principales, el primero, referido a la posibilidad de tener autonomía económica con la consiguiente redistribución del poder en la pareja; en segundo lugar, un progreso en la autonomía erótica y acceso a comportamientos más activos en la esfera sexual. Finalmente, el ir dejando de lado la maternidad como destino único y predeterminado y poder decidir si se quiere o no ser madre. Todo esto ha ido complejizando la subjetividad de la mujer contemporánea, emergiendo un conflicto con el patriarcado al generar crisis importantes en las diversas instituciones y particularmente, en la familia y pareja, debido al importante cuestionamiento de los tradicionales lugares de dominio.

6. A MANERA DE CONCLUSIONES

En esta investigación se realizó una aproximación a las experiencias subjetivas de mujeres venezolanas adultas, estudiantes universitarias. Se analizaron sus construcciones sobre la femineidad desde la perspectiva de género, lo que permitió comprender los procesos, formas de ser y pensar que han sido introyectados en su identidad de mujer.

En este sentido, Molina (2003) destaca que el género como categoría de análisis es fundamental para explicar la realidad de la mujer ya que, “Funcionaría como una herramienta... aplicada a desnaturalizar las relaciones de poder en cuanto descubre lo femenino y lo masculino como espacios o construcciones interesadas. Y... visibiliza las construcciones normativas de lo femenino y las formas de interiorización” (Molina, 2003, p. 130). Para esta autora, la perspectiva de género, analiza, muestra y altera lo que ha sido establecido como propio de la mujer y vuelve irracional el limitarla “a espacios y normativas y hacerla ver como ficción reguladora... en cada tiempo y lugar” (p.130). Por tanto, el acercamiento a la realidad de las entrevistadas se realizó tomando en cuenta, analizando y tratando de entender e interpretar sus necesidades de un trato equitativo, justo y libre de violencia.

A manera de conclusiones puede notarse que todas las participantes, independientemente de su edad y la carrera que cursaban, tenían un proyecto de vida. Estaban en un proceso de desarrollo personal, afectivo y profesional, propio de su momento

evolutivo en el que consolidar determinadas tareas y planes es fundamental en el ciclo vital. Eran mujeres emprendedoras y vivaces con ilusiones por las que estaban luchando, a través del estudio y el trabajo, para poder concretarlas. Las diferencias entre ellas no fueron profundas y se presentaron semejanzas en cuanto a la forma como han construido sus percepciones y opiniones acerca del tema indagado, independientemente de la edad o la carrera que estudiaban. De tal manera que podemos preguntarnos ¿Por qué se parecen tanto estas mujeres siendo tan distintas entre sí? Esto es interesante porque nos remite a lo planteado por Ortner (1979), compartido y ampliado por Facio y Fries (2005), quienes señalan que todas las culturas poseen elementos comunes en la forma de concebir a la mujer y su condición dentro de ellas, tales como: los aspectos ideológicos que la devalúan así como a sus actividades y modos de actuar; las producciones culturales donde se muestra, de manera explícita o implícita, una imagen femenina descalificada, particularmente aquella que de alguna forma reta o no cumple con los parámetros establecidos; su exclusión de diversos e importantes espacios de poder; y, la justificación de que su subordinación se debe a ciertos atributos supuestamente naturales que la hacen inferior al hombre, quien es catalogado como modelo del ser humano y referencia de superioridad. Igualmente, y en esta línea de pensamiento, Lagarde (2012) destaca que en el patriarcado todas las mujeres tendrán las mismas condiciones históricas como género y las diferencias se van estableciendo según las situaciones particulares de cada una, modos de vida, de ver el mundo y niveles de sumisión. Pareciera que la ideología patriarcal de alguna forma y a nivel general, homogeneiza la situación femenina y sus circunstancias vitales, lo que Ortner (1979) y Facio y Fries (2005) llaman *universalidad de la subordinación*, que la mujer va incorporando en su identidad y personalidad, independientemente del estrato o condición socioeconómica en que se desenvuelve y que poco parece influir en la manera como experimenta subjetivamente su realidad. Estos aspectos teóricos nos pueden ayudar a comprender las semejanzas entre los discursos de las participantes y las pocas divergencias que emergieron y que fueron anteriormente señaladas, particularmente entre las que eran madres y aquellas que no lo eran. De esta forma destaca en todas ellas su visión tradicional de género según la cual las mujeres deben ocuparse del mundo doméstico, como dueñas de la casa y los hijos pero además de la vida laboral y formación profesional. Todas las entrevistadas anhelaban una vida de equidad y justicia, no obstante, se aferraban de aprendizajes y atribuciones de género conservadoras aunque también están trabajando en función de construir un modelo diferente de mujer con otras alternativas de vida y mayor independencia.

Estas mujeres, como producto de su crianza dentro del contexto social venezolano que puede definirse como patriarcal, de acuerdo con la características descritas por Molina (2003), Villarroel (2007) y Gamba (2008), han estado observando en las mujeres que las rodean una sobrecarga de actividades y roles que, no obstante, justifican, naturalizan y admiran considerándolas “preparadas para todo” y “multifuncionales”. Por tanto, pareciera normal el desempeño de los roles tanto socialmente atribuidos a los hombres como de aquellos que se le asignan a las mujeres, lo que es concebido, además, como un desarrollo y un progreso para ellas, por ende, no hay lugar para la queja y el cansancio.

De tal manera, se puede afirmar que los objetivos propuestos en esta investigación fueron logrados y que las entrevistas son una herramienta útil para ello al brindar la

oportunidad de conversar sobre temas de su mundo privado ligados a su condición de mujeres.

En la práctica cotidiana se trataría de ir construyendo una identidad femenina donde, por ejemplo, la formación de una familia puede estar presentes o no, y en la que los estereotipos de belleza física, ligados a la feminidad se van cuestionando para rescatar los elementos más internos y psicológicos de la personalidad. Igualmente, se debe ir rescatando lo femenino en una dimensión más amplia, considerando y asumiendo que ser mujer no implica ser madre. En nuestra sociedad las mujeres transitamos entre modelos tradicionales que se nos dificulta abandonar y otros, nuevos, de lucha, progreso e independencia. No obstante, a pesar de la existencia en Venezuela de un marco jurídico con leyes y normas que enfatizan tanto la equidad como la vida libre de violencia y contienen diversos derechos que promueven una existencia digna, aún persisten las desigualdades y el maltrato. Adicionalmente, si bien esta legislación reivindica las prerrogativas de las mujeres, básicamente en el marco de la maternidad y la familia, sigue perpetuando su hegemonía dentro del ámbito de lo privado y aún tiene asuntos pendientes a considerar, por ejemplo, la despenalización del aborto y el reconocimiento de las familias homoparentales.

Sin embargo, en los últimos tiempos ha ido emergiendo una mujer que va cuestionando la violencia y el patriarcado como formas de dominio, discriminación, exclusión y subordinación, en la búsqueda de un trato humano y respetuoso, tal como lo refieren las entrevistadas quienes critican los estilos de crianza y el agravio recibido durante su educación y que han visto como manera en que el hombre se relaciona con la mujer de su entorno para lograr su sometimiento y control.

Se puede aseverar que la identidad de género es una construcción que trasciende lo biológico y se inserta en un ámbito socio histórico. Es a partir del proceso de socialización que mujeres y hombres van apropiándose de comportamientos, valores, formas de ser y actuar muchas veces estereotipados y rígidos que van a marcar su accionar en el mismo. De esta forma, los cambios se van a ir generando dentro de ese contexto a partir de la toma de conciencia crítica y una acción transformadora de aquello que está favoreciendo la sumisión, alienación y separación entre los géneros producto de relaciones desiguales de poder, con el fin de ir hacia un modelo más justo, libre, igualitario y respetuoso de la condición humana.

Esta investigación representa un aporte en la construcción de elementos teóricos que nos acercan a la comprensión de las vivencias que habitan en el mundo privado de mujeres venezolanas sobre un tema en el que es necesario ampliar y profundizar en su estudio. Adentrarse en la subjetividad de las participantes, conocer sus modos de ver y opinar sobre asuntos personales, escuchar sus discursos, abrir un espacio para que expresaran sus puntos de vista, mostró un universo de ideas que han ido elaborado seguramente a lo largo de su desarrollo, pero que probablemente ha estado oculto, silenciado y poco tomado en cuenta, inclusive por muchas de ellas. Igualmente, en la literatura se observan conceptualizaciones sobre este período en la mujer, pero a través de la palabra masculina. Es por ello, que en este caso, se rescatan y se muestran las experiencias femeninas desde las voces de sus protagonistas y se reconstruyeron cuestiones teóricas existentes con una visión que muestra

a la mujer adulta en plenitud, con logros y luchando por construir de planes vitales, empoderándose como una persona completa y realizada en sus anhelos.

En el sentido anterior, consideramos importante ampliar y profundizar los conocimientos en el área de la psicología del desarrollo de la mujer venezolana adulta desde la perspectiva de género. Este trabajo apunta a seguir sembrando en un camino donde existen investigaciones y en el que se pueden elaborar otras. Se puede afirmar que si bien los resultados son aplicables a las participantes de los que emergieron, pueden tener un efecto multiplicador a nivel social al mostrar otras formas de describir y pensar sobre la mujer venezolana.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a la Dra. Cristina Otálora por sus brillantes aportes en el proceso de realización de esta investigación y al Dr. José Marín por sus acertadas recomendaciones.

REFERENCIAS

- Arcila, P., Mendoza, Y, Jaramillo J. y Cañón, O. (2010) Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Divers.: Perspect. Psicol.*, 6, (1), 37-49.
- Ardila, J. y Rueda, F. (2013) La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36 (2), 93- 114.
- Asturias, L. (5 de marzo de 1997). Construcción de la Masculinidad y Relaciones de Género. *Foro Mujeres en lucha por la igualdad de derechos y por la justicia social*, Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Barrio, C. (2019). Cuerpo y feminidad: los posicionamientos de las mujeres jóvenes de las clases populares urbanas. Recuperado de: <https://www.fessociologia.com/files/congress/12/papers/2947.pdf>
- Basaglia, F. (1983). *Mujer, Locura y sociedad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burin, M. (1999). *Estudio del género. Reseña histórica. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39, (1), 75-86.
- Burin, M. (2010). Ámbito familiar y construcción del género. En: M. Burin e I. Meler (Eds.): *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 71-86). Paidós: Buenos Aires.
- Burin, M. (2010). Ámbito familiar y construcción del género. En: M. Burin e I. Meler (Eds.): *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 71-86). Paidós: Buenos Aires.

- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabral, B. y García, M. (2001). El género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16344/1/genero-categoria.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido; una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, II, 53 – 82
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *EDUCERE, Investigación arbitrada*, (34), 463-470.
- Carrillo, C. y Duarte, E. (2009). Masculinidad-feminidad: el aporte de madres y padres a sus hijas e hijos. *Revista Científica Electrónica de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán*. (8), 243-270.
- Castañeda, A. (2003). Masculinidad y feminidad. El, ella y yo. Estudio de género en adolescentes mujeres de nivel socioeconómico bajo. Recuperado de: http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art52001
- Castañeda-Rentería, L. y Contreras, K. (2017). Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios sociales versión On-line*. Recuperado de: <http://www.intersticiosociales.com/index.php/is/article/view/110/pdf>
- Craig, G. (1998). *Desarrollo psicológico*. (7ª ed.). México: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A.
- Delgado, C., Iraegui, A., Marquina, L., Martín, M, Palacios, B. Plaza, J.,...Sánchez, M. (2007). Patrones de Masculinidad y Feminidad asociados al ciclo de la violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 25, (1), 187-217.
- Di Domenico, R. (2001). *Hijos con padres separados. Un estudio de casos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Di Domenico, R. (2006). *La experiencia familiar de niños procedentes de hogares intactos y hogares con sus padres separados*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Di Domenico, R. (2012). *El Adolescente Venezolano: Familia y Género*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Di Domenico, R. (2017). *Significados de feminidad, maternidad y crianza en adolescentes venezolanas de dos contextos socioeconómicos de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Dio Bleichmar, E. (2002). Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. *Aperturas psicoanalíticas, Revista internacional de Psicoanálisis*, (011). Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=202&a=Sexualidad-y-genero-nuevas-perspectivas-en-el-psicoanalisis-contemporaneo>
- Entel, R. (2002). *Mujeres en situación de violencia familiar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Errázuriz, P. (2012). *Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Facio, A. y Fries, L. (2005) Feminismo, género y patriarcado. *Academia, Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, (3), 259-294.
- Faur, E. (2003) ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: S. Checa (Ed.). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, (pp. 37-75). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, A. (1997). La diferencia como problema: Género y psicoanálisis. *Nómadas*, (6), 1-15.
- Fernández, M. (2008). *Teoría fundamentada y método comparativo continuo*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Recuperado de: <http://pide.wordpress.com/2008/06/02/teoria-fundamentada-y-metodo-comparativo-continuo/>
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5, (1), 2-9.
- Freud, S. (1932/1945). La feminidad. En: S. Freud: Obras completas, tomo II. (pp. 3164-3178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gamba, S. (2008) ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?. *Mujeres en Red. El periódico feminista*, 1-5. Recuperado de: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1395>
- Garrido, I. (2015) La influencia del género en la construcción de la subjetividad femenina. *Aperturas psicoanalíticas revista internacional de psicoanálisis*, 050. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000906>
- Gomariz, E. (1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas*. Santiago de Chile: FLACSO-Programa Chile, Serie Estudios Sociales N° 38.
- Gómez, M. (2012). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Metodologiaecs*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>
- Grela, C. y López, A. (1998). *Mujeres, salud mental y género*. Montevideo: Comisión de la Mujer, Intendencia Municipal de Montevideo.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*, (pp. 105-117). California: Sage
- Hidalgo, R. (2003). La Medea de Eurípedes. Hacia un psicoanálisis de la agresión femenina y la autonomía. *Subjetividad y Cultura*, 19, 37-56.
- Horney, K. (1923/1967). Sobre la génesis del complejo de castración en las mujeres. En: K. Horney (Ed.) *Psicología femenina* (p.p. 37-55). Buenos Aires: Psique.
- Horney, K. (1967). *Psicología femenina*, Buenos Aires: Psique

- Izquierdo, A. (2007). Psicología del desarrollo de la edad adulta: teorías y contextos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, (2), 67-86
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autoafirmación de las mujeres*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Lagarde, M. (2002). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*. Mexico: Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- Lagarde, M. (2012). *Identidad femenina*. Recuperado de: <http://www.omegalfa.es/buscador.php> - [file:///C:/Users/Rosa/Downloads/identidad-femenina%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/identidad-femenina%20(1).pdf)
- Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo, *Actualidades en Psicología*, 21, 79-95
- Molina, C. (2003). Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado. En: S. Tubert (Ed.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, (pp. 123-159). Madrid: Huertas, S.A.
- Montero, M. (1989). *Psicología Social. Manual de lecturas obligatorias*. Caracas: Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela
- Mouffe, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 4, (7), 29-47.
- Ortiz, A. (2019). La comprensión mágica de la feminidad. Opiniones demonológicas acerca de las mujeres y las brujas. *Edad de Oro*, XXXVIII, pp. 17-34, Recuperado de: <file:///E:/Downloads/11390-28263-1-PB.pdf>
- Ortner, S. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En: O. Harris y K. Young (Eds.). *Antropología y feminismo* (pp. 109-132). Barcelona: Anagrama.
- Ortner, S. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En: O. Harris y K. Young (Eds.). *Antropología y feminismo* (pp. 109-132). Barcelona: Anagrama.
- Pisano, M. (2004). *El triunfo de la masculinidad*. Santiago: Surada. Fem-e-libros/creatividad feminista.
- Quezada, N. (1996). Mito y género en la sociedad mexicana, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 26, 21-40.
- Recagno-Puente, I., Otálora C. y Mora, L (2006). Género y adolescencia en familias populares. *Psicología*, 35, (1), 2-25.
- Rodríguez, M. y Nouvillas, E. (2008). El conflicto entre el trabajo y la familia como fuente de estrés: el papel modulador de las atribuciones. *Infocop on line*, Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2089
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Medellín: Ascun, Universidad de Antioquía.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: J. Amelang y M. Nash (Eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*,

- (pp. 23-56). Valencia, España: Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tubert, S. (2009). Maternidad: perspectivas. En: D. Barrancos, E. Giberti y D. Maffía (Eds.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*, (pp. 210-213). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tubert, S. (2010). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Quaderns de Psicologia*, (12), 2, 161-174.
- Tuñón, E. y Eroza, E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huido. *Estudios Sociológicos*, XIX, (55), 209-226.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico?, *Acción Pedagógica*, 012, (1), 44-55.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico?, *Acción Pedagógica*, 012, (1), 44-55.
- Villarroel, Y. (2007). Los aportes de las teorías feministas a la comprensión de las relaciones internacionales. *Revista Politeia, Instituto de Estudios Políticos, UCV*, 30, (39), 65-86.

Rosa Di Domenico Ragosta. Lic. en Psicología (UCV), Especialista Psicología Clínica (Hospital El Peñón, Caracas), MgSc. Psicología del Desarrollo Humano (UCV), Doctora en Humanidades (UCV). Profesora Titular, Escuela de Psicología UCV. Algunas publicaciones: Familias separadas y apego (2006). *Psicología. Revista de la Escuela de Psicología*, XXV, (1). Caracas: F.H.E, U.C.V. Familia venezolana y pobreza. Algunos elementos estructurales (2008). Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Tomo II. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología. La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados (2008). *Psicología. Revista de la Escuela de Psicología*, XXVII, (1). Caracas: F.H.E, U.C.V. El adolescente venezolano: familia y género. (2012) *Psicología. Revista de la Escuela de Psicología*, XXX, (2). Caracas: F.H.E, U.C.V. Género y crianza en adolescentes provenientes de familias populares venezolanas. (2013) *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 18, (40). Aproximación a la concepción de imagen femenina presente en textos de Teresa de la Parra y de José Rafael Pocaterra. (2015). *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 20, (45). Adela de la Casa de Bernarda Alba. Pasión y muerte (2016). *Psicología. Revista de la Escuela de Psicología*, 35, (1). Caracas: F.H.E, U.C.V.

Miriam Fajardo. Doctora en Ciencias de la Educación (USM), Magister en Educación Técnica (UPEL), Especialista en Educación Técnica (UPEL) Profesora en Educación Técnica (UPEL). Docente, Asesor de diseños curriculares y metodóloga de Trabajos Especiales, maestría y tesis doctorales, en el Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias”, Universidad “Santa María”, Colegio Universitario de Rehabilitación “May Hamilton” (IVSS). Publicación: Nuestros jóvenes... ¿Impedidos de una subsistencia autónoma, excluidos de la educación y apartados del Mercado laboral? (2001). Periódico La Religión, Caracas, 5 de noviembre, Información General, p.14, Universidad Santa María.

ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

ANALYSIS OF AN ENGLISH TEACHING LICENTIATE PROGRAM FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

JONNATHAN SALAS ALVARADO

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, SEDE DEL PACÍFICO, COSTA RICA

josa325@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6980-7089>

Fecha de recepción: 12 noviembre 2019

Fecha de aceptación: 17 febrero 2020

RESUMEN

La investigación es sin duda uno de los procesos más gratificantes para todo estudiante, pero también es uno de los más difíciles. De hecho, el investigar es una posibilidad de estudiar, comprender y generar ideas que eventualmente puedan resolver un problema. En muchos programas de estudio como un requisito de graduación se les solicita a los estudiantes la elaboración de un trabajo final que, en muchos casos, consiste en una investigación. En este tipo de investigación, para garantizar un proceso bien llevado en el cual los estudiantes, principalmente los novatos en materia de investigación, sean capaces de aprender y lograr la elaboración de un producto final de calidad se requiere de la presencia de un docente que sirva de guía durante el proceso investigativo: el tutor. La relación entre el tutor o director de trabajo final de graduación y los estudiantes está llena de contrastes, hay aspectos muy positivos en ella y otros que no lo son. Este artículo hace el primer análisis exploratorio de la Licenciatura de la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica dando voz a 25 estudiantes que han sido parte de este programa y les invita a reflexionar acerca del mismo, la pertinencia de los trabajos finales de graduación, el papel del tutor del proyecto, entre otros. Para lograr lo anterior, se escoge la población y se le facilita un instrumento que les da la oportunidad de expresarse libremente acerca de los puntos ya mencionados y además les ofrece la posibilidad de brindar recomendaciones a otros estudiantes y docentes que vayan a estar involucrados en este tipo de procesos en el futuro.

PALABRAS CLAVE: Licenciatura; Tutor; Investigación; Educación; Puntarenas.

ABSTRACT

Research is undoubtedly one of the most rewarding processes for every student, but it is also one of the most difficult ones. In fact, research is a possibility to study, understand and generate ideas that can eventually solve a problem. In many study programs as a graduation requirement, students are asked to prepare a final graduation project that, in many cases, involves research. In this type of investigation, to ensure a well-run process in which students, mainly newbies in research, are able to learn and achieve the development of a quality final product requires the presence of a teacher who serves as a guide during the

investigation process: the tutor. The relationship between the tutor or director of final graduation project and the students is full of contrasts, there are very positive aspects in it and others that are not positive at all. This article makes the first exploratory analysis of the English Teaching Licentiate Program at the Pacific Campus of the Universidad de Costa Rica giving voice to 25 students who have been part of this program and invites them to reflect on it, the relevance of the final graduation papers, and the role of the project tutor, among others. To achieve the all that, the chosen population is provided with an instrument that gives them the opportunity to express themselves freely about the aforementioned points and also offers them the possibility of providing recommendations to other students and teachers who will be involved in this type of processes in the future.

KEY WORDS: Licentiate; Tutor; Research; Education; Puntarenas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación tiene entre sus finalidades la formación de personas pensantes cuyo intelecto esté en constante desarrollo y ello empodere a quienes la reciben, logrando con esto habilidades que se puedan transmitir a otros. Sin embargo, ¿cómo se alcanza esto? La respuesta puede no ser sencilla ya que la educación como proceso es complejo y se comprende de muchas aristas. Para que los centros de enseñanza sean capaces de formar estudiantes que puedan de cumplir con los propósitos mencionados anteriormente, se necesita más que clases magistrales con docentes altamente calificados, es necesario crear un ambiente en el que el estudiantado sea capaz de producir conocimiento.

La manera más eficaz de que los estudiantes sean capaces de crear conocimiento por sí mismos es probablemente la investigación. La investigación, para muchos considerada un arte, es básicamente un proceso mediante el cual se logra la producción de conocimiento, un proceso, en ocasiones, de prueba y error en el cual se prueban o se descartan hipótesis o simplemente se estudia un fenómeno específico para poder así entenderlo. Existen varios tipos de investigación y a la vez existen diversas técnicas mediante las cuales se pueden llevar a cabo estos procesos.

Gastón García y Rekalde Rodríguez (2016) consideran que “la Universidad debe brindar a su alumnado la oportunidad de desarrollar las competencias básicas para incorporarlas a una sociedad productiva que es versátil a nivel tecnológico, científico, político, económico y social” (p. 121). Definitivamente, una de esas oportunidades es la investigación, cuando el estudiantado investiga está poniendo en práctica el conocimiento que ha adquirido con la finalidad de descubrir y aprender. La investigación, es una disciplina que se puede desarrollar prácticamente en todas las áreas del saber y esta es más que necesaria en la vida académica.

Peña Orozco (2014) señala, muy acertadamente, que “los procesos de investigación sitúan a cualquier persona en la élite de su profesión” (p. 83), el autor comenta que en existen muchos profesionales de todo tipo y ello genera, en muchas ocasiones, la saturación del mercado laboral. Sin embargo, de acuerdo con el autor, “los profesionales que investigan tienen otras perspectivas, oportunidades, menos limitaciones, ya que son los encargados de actualizar las disciplinas y profesiones” (Peña Orozco, 2014, p. 83). Por

tanto, siguiendo con la idea del autor, un profesional que desee destacarse entre tantos otros debe establecer la deferencia y esta puede perfectamente ser su desempeño en la investigación.

Las universidades públicas en Costa Rica se caracterizan por su amplio desempeño en materia educativa, particularmente, la Universidad de Costa Rica (UCR) se ha destacado durante muchos años en el área de la investigación. De acuerdo con la página web de esta casa de enseñanza, en Costa Rica son las universidades públicas quienes más invierten en investigación científica y la UCR es la institución que más investigación genera en el país y en la región centroamericana.

En una nota del periódico digital El país.cr, Gutiérrez (2016) destaca que la UCR, históricamente ha mantenido como parte de su filosofía el realizar investigación en todas las ramas del conocimiento que se imparten en ella. Además, esta universidad ha fomentado la investigación bajo los más altos estándares académicos, esto se ha logrado gracias a una cultura de exigencia académica en cuanto a la evaluación de proyectos y el seguimiento de los resultados de los mismos. El autor indica que los investigadores de la UCR presentan contantemente los frutos de su trabajo investigativo en diversas revistas especializadas lo cual permite la socialización de la información generada y da prestigio a nivel local e internacional a esta casa de enseñanza.

Es importante recalcar que la UCR ve la investigación como uno de sus pilares fundamentales, siendo igual de relevante que la acción social y la docencia. Cada escuela de esta institución posee una coordinación de investigación que se encarga de gestionar procesos y proyectos de investigación en muchas áreas; de igual forma, se cuenta con centros de investigación y un total de 51 revistas especializadas en las distintas áreas científicas, mediante las cuales se divulga no solo los resultados de investigaciones nacionales sino que también se reciben producciones internacionales.

Como parte de la importancia que tiene la investigación en la UCR, se debe mencionar que varios de los cursos que conforman la malla curricular de las diferentes carreras que forman parte de la oferta académica de la universidad cuentan con un componente investigativo, esto debido a que la universidad ve una necesidad en el hecho de que sus estudiantes aprendan a investigar y se destaquen en ello.

Otro aspecto a considerar –que es a la vez muy relevante para los fines de este artículo– es el hecho de que los programas de licenciatura, maestría y doctorados que se imparten en la UCR requieren ya sea de un trabajo final de graduación (TFG) o de una tesis. En ambos casos, los estudiantes deben seleccionar un tema específico, relacionado con su disciplina y hacer una propuesta de investigación que, al ser aceptada, se desarrolla durante un periodo de tiempo específico siguiendo una serie de pasos y ajustándose a las regulaciones establecidas por la universidad. Durante el proceso de investigación, los estudiantes deben contar con un equipo académico integrado por un director o directora de trabajo final y dos personas lectoras. La figura del director o directora es vital para el desarrollo del proceso investigativo pues es esta persona la que se encarga, en gran parte, de orientar a los estudiantes en pos de culminar su proyecto de graduación.

Revilla (2017) considera que elaborar una tesis-un TFG en este caso- “representa uno de los momentos más importantes de la formación en investigación que brindan las carreras. El alumno debe potenciar durante el trabajo de la tesis sus competencias académicas para culminar con un informe de investigación acorde a las exigencias de la licenciatura” (p. 278). El aprendizaje que un estudiante obtiene tras participar en un proceso de este tipo es enorme. Este es el momento en el que se pone en práctica mucho de lo aprendido durante los años de formación académica y el estudiantado verdaderamente se enfrenta a problemas reales que debe solucionar usando los conocimientos específicos de su disciplina.

El programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que se imparte en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, busca no solo brindar a sus estudiantes técnicas apropiadas para la enseñanza del inglés sino que también requiere que sus graduados sean capaces de estudiar fenómenos educativos desde la investigación-acción.

El presente artículo busca hacer una sistematización de la experiencia que han tenido los estudiantes del programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la UCR al realizar su TFG. Es importante aclarar que este es el primer estudio que se hace con base en este programa de licenciatura, por tanto, la información que se obtenga va a sentar las bases para futuros estudios. El estudio que se ofrece acá es de carácter exploratorio y en él se da la oportunidad al estudiantado de expresar su punto de vista en relación al proceso vivido durante la formulación y desarrollo de su TFG. El estudio presta especial atención a la percepción que los estudiantes tienen acerca de la figura del director del TFG, siendo este una parte fundamental en este tipo de procesos. Se presentará entonces un análisis hecho con base en la perspectiva de los estudiantes que han tomado los cursos de seminario de graduación desde 2015 a la fecha.

El artículo, en primera instancia, presenta un contexto del programa de la licenciatura en cuestión, aborda conceptos importantes tales como la investigación educativa, la investigación acción, el concepto, importancia y características del tutor de TFG. Posteriormente, se presentan los aspectos metodológicos que fueron tomados en cuenta para la realización del estudio y finalmente, se hace un análisis de la información y se presenta una serie de conclusiones al respecto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Sede del Pacífico, Universidad de Costa Rica.

El programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que se imparte en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica desde 2014 es un programa desconcentrado de la Sede Rodrigo Facio, más específicamente de las Escuelas de Lenguas Modernas y de Formación Docente. Es un programa cuatrimestral, autofinanciado de tipo bimodal, lo cual quiere decir que las clases son tanto presenciales como a distancia. La licenciatura tiene una duración de 2 años en los cuales los estudiantes admitidos deben aprobar un total de 30 créditos en cursos regulares y entre dos y tres cursos de seminario de graduación en los cuales se desarrolla el TFG.

El contenido de los cursos regulares abarca teorías de adquisición de una lengua, enseñanza de las cuatro destrezas básicas (escucha, habla, lectura y escritura), planeamiento curricular, uso de la tecnología en la enseñanza y métodos de investigación.

Respecto del TFG, el reglamento de la Universidad de Costa Rica, en su artículo 11, entiende al seminario de graduación como

una actividad académica valorada en cuatro créditos que se ofrece a lo largo de uno, dos o tres ciclos consecutivos, como máximo, a un grupo de estudiantes no menor de tres ni mayor de seis quienes, mediante su participación reiterada alrededor de algún problema científico o profesional, se familiarizan con las teorías y métodos de investigación propios de la disciplina y su aplicación a casos específicos bajo la guía del director del trabajo (Consejo Universitario, 1980, p. 2).

El artículo 12 establece que este proceso culmina cuando se presenta un trabajo escrito que se denomina *memoria*, el que además se debe defender de forma oral ante un tribunal evaluador que decide la aprobación o no del mismo.

Un aspecto importante en este programa es que, durante el tercer cuatrimestre, los estudiantes deben organizarse en grupos y presentar a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación su propuesta de investigación y esta es la que decide si la misma es viable o no. Para ello, revisan y discuten las propuestas presentadas, las que deben contar con un tema específico, su justificación, los objetivos del proyecto, el plan de trabajo y el cronograma. El proyecto debe proponer la investigación de un tema referente a una situación educativa en particular y debe ser de tipo investigación-acción. Una vez aprobado el tema, se autoriza a los estudiantes a matricular el curso de seminario I, II y de ser necesario III. Además, se procede a asignar a cada grupo un Comité Asesor que está integrado por un director o directora y dos lectores, quienes trabajarán a lo largo de los cursos de seminario al lado de los grupos de investigación para guiarlos en el proceso investigativo que conlleva el TFG.

Algo importante que debe ser mencionado en este punto es el hecho de que no todos los estudiantes que están en este programa de licenciatura deben tomar el seminario de graduación. Dichos seminarios son obligatorios únicamente para quienes posean una formación en enseñanza del inglés, quienes tienen una titulación de bachillerato en inglés en (esto es, sin formación pedagógica), deberán optar por la modalidad de práctica dirigida; sin embargo, en la Sede del Pacífico de la UCR no se ha reportado ningún estudiante en esta condición aún.

2.2. Investigación educativa

La investigación educativa, de acuerdo a Manzano-García (2016) es “aquella centrada en lo pedagógico” (p. 7). Este tipo de investigación, señala la autora, abarca desde estudios históricos sobre pedagogía hasta la investigación aplicada al campo de la pedagogía y los objetos que ella estudia con la finalidad de mejorar los procesos educativos. Rosas Becerril (2018) afirma que recién a finales del siglo XIX la pedagogía toma la metodología científica como herramienta y con ello se logra constituir como ciencia. Sin embargo, señala que la investigación educativa como tal es bastante reciente y remite a los orígenes de la pedagogía experimental.

La investigación, mencionan González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) “debe despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda” (p. 281); estas, manifiestan las autoras, son las bases de la investigación. En un contexto educativo, consideran González et al. (2007), se puede considerar a la investigación como

un encuentro entre personas, es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento, para ello no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso, en ella participan docente-alumno-comunidad, en la cual, el docente actúa con todo lo que él es como sujeto, es decir, su comportamiento está enmarcado en sus creencias, actitudes, costumbres y entorno. De igual manera el alumno recibe información y la procesa de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entorno, por ello el proceso de aprendizaje es una situación incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios (p. 281).

Podemos entonces hablar de un proceso conjunto que se construye diariamente mediante la interacción de los actores durante los procesos educativos. Es, en otras palabras, el análisis de situaciones y experiencias educativas en el día a día con el propósito de entender diferentes fenómenos afines al ámbito educativo.

McMillan y Schumacher (2005) consideran que “la Investigación Educativa ha afectado gradualmente a la mayoría de nuestras ideas sobre la educación y a las prácticas que utilizamos para lograr nuestros objetivos educativos” (p. 4). Sin embargo, también señalan que muchos educadores, a pesar de ser excelentes en lo que hacen (enseñar), saben muy poco acerca de la investigación educativa e inclusive, en muchos casos, consideran que la investigación no tiene efecto alguno en lo que hacen: “suelen asumir que la investigación no es útil para el desarrollo de sus programas ni para la formulación de políticas” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 4). Estas afirmaciones son preocupantes ya que son precisamente los profesionales en educación quienes deben ver en su trabajo la posibilidad de investigar con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas.

González et al. (2007) afirman que la función principal de la investigación educativa radica en la sensibilización, en lograr conciencia de los problemas: “una rigurosa actividad investigadora en y sobre el hacer docente y el aprendizaje, agudiza la reflexión, orienta la atención hacia los aspectos importantes” (p. 282). Los autores afirman además que la investigación educativa contribuye a aclarar problemas y estimular el debate de ideas y con ello se profundiza la comprensión de problemas y aumenta la capacidad para la resolución de los mismos.

Finalmente, McMillan y Schumacher (2005) señalan que la investigación educativa es importante debido a varias razones entre las que destacan, entre otras, el hecho de que los docentes siempre están tratando de comprender los procesos educativos y deben además tomar decisiones que tienen efectos en la comunidad educativa (docentes, estudiantes, centros educativos y la comunidad en general); por tanto, es necesario que dichas decisiones sean tomadas con base en estudios previos. También, es importante a nivel de las autoridades (educativas o no) en cuanto estas deben fundamentar las nuevas ideas que implementan en el ámbito educativo en investigaciones pedagógicas. Por otro lado, los

estudios publicados ofrecen material y bases para la toma de decisiones y para que futuras investigaciones puedan ser realizadas. De tal forma, es útil y necesario investigar en las clases y en los centros educativos; la investigación educativa puede y debe ser un agente de cambio en el ámbito escolar, con el objetivo de beneficiar a todas las personas que integran la comunidad educativa.

2.3. Investigación-acción

En materia de investigación y particularmente en materia de investigación educativa se cuenta con variedad de tipos. Sin embargo, este artículo únicamente hace referencia a la investigación-acción, debido a que es el tipo de estudio que se exige a los participantes de este estudio durante su seminario de graduación.

La investigación-acción, según Colmenares (2011), es una metodología cualitativa particular que se caracteriza por hacer un acercamiento al objeto de estudio mediante un diagnóstico inicial que busca la transformación o mejora de las prácticas. Por otra parte, considera a todos los actores del estudio como parte esencial del proceso investigativo.

Suárez Pasos (2002) la define como “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada” (p. 42). Por tanto y según apuntan Colmenares y Piñero (2008), este tipo de investigación no es simplemente un método más, es “una herramienta epistémica orientada a un cambio educativo” (p. 104). Este es un proceso, en el cual, se le permite al docente comportarse como un aprendiz ya que es una persona que a través de los procesos investigativos aprende a enseñar como aprender, por tanto logra, de una forma u otra, un cambio positivo en su práctica pedagógica (Colmenares y Piñero, 2008).

Burns (2009) menciona que la investigación-acción se caracteriza por investigar para traer cambios positivos y mejoras a la situación social de los participantes, generar conocimiento teórico-práctico acerca de una situación en particular, mejorar la colaboración y el compromiso de los participantes del proceso investigativo y establecer un cambio actitudinal continuo.

De acuerdo con Burns (2009), el proceso mediante el cual se desarrolla la investigación-acción consiste en una serie de etapas muy definidas: en primera instancia se necesita explorar para identificar un área o tema de investigación; posteriormente, se elabora un plan de acción mediante el cual se podrán recolectar datos que, luego de un proceso de análisis y reflexión, pueden generar una hipótesis o un proceso especulativo. Con esta información a mano, quien investiga interviene en el proceso con la idea de realizar cambios en el área que se detectó como problemática, durante la intervención se observan los resultados que la misma genera, se reportan articuladamente de manera escrita y se presentan. Este proceso bien llevado, ayuda al investigador a entender una situación o problema particular y mediante una intervención positiva sobre el mismo se generan datos que pueden producir cambios en algunas prácticas educativas y que por ende benefician a la comunidad educativa.

2.4. El tutor

Cuando se asigna a los estudiantes la realización de un proyecto de investigación ya sea para cumplir con los objetivos de un curso o para culminar un proceso educativo como una licenciatura, una maestría o un doctorado, en muchas ocasiones carecen de los conocimientos prácticos o de la suficiente experiencia para llevar a cabo tal proceso de la mejor manera. Por esta razón, es muy necesario que cuente con una figura que posea la experiencia y el conocimiento para guiarlos de manera efectiva en todo lo que implica investigar. A esta figura se le asignan distintas denominaciones: tutor, director o simplemente profesor.

Rosas, Flores y Valariano (2006) manifiestan que “la figura del tutor ha sido concebida tradicionalmente como una persona con cierta experiencia investigativa, con disponibilidad de tiempo y conocimientos en determinada área, inclinado a colaborar con otras personas en la elaboración de investigaciones que les permitan cumplir con un requisito exigido por los estudios universitarios y de postgrados” (p. 161). Entendemos entonces que el tutor debe ser una figura de apoyo, un profesional en el cual los estudiantes puedan confiar, con quien puedan contar para sobrellevar el complejo proceso que implica la investigación.

Lentell (2003, citado por Denis, Watland, Pirotte y Verday, 2005) asegura que los tutores facilitan y guían a los estudiantes de tan forma que estos adquieran conocimiento y entendimiento. Para lograrlo, continúa el autor, el tutor desarrolla y practica habilidades y estrategias. Simpson (2002, citado por Denis et al., 2005) establece que existen dos áreas importantes en las que el tutor brinda su apoyo: el área académica y la no académica. En el caso de la primera, el tutor provee a los estudiantes desde la parte cognitiva e intelectual. En el caso de los aspectos no académicos, se espera que también dé su apoyo a los estudiantes en relación con los aspectos afectivos y organizacionales de sus estudios. Por tanto y con base en la información presentada, se puede entender que el tutor es más que una guía académica para los estudiantes; deber saber escuchar las inquietudes de sus estudiantes y brindarles el apoyo que necesitan durante el proceso investigativo que, en muchas ocasiones, es bastante estresante y complejo.

2.5. Características del tutor

Es importante señalar que el tutor es un profesional que debe contar con una serie de características específicas que lo faculten y le faciliten la realización de sus funciones de una manera adecuada. Así por ejemplo, Rosas et al. (2006) consideran que el tutor debe ser un experto en su área de conocimiento, debe además desempeñarse activamente en tareas investigativas y en la docencia. Ello porque es el tutor según Ruiz (2005, citado por Vera Guadrón y Vera Castillo, 2015) quien debe interceder entre los estudiantes y el contexto investigativo para ayudarlos a aprender, a anticipar problemas y a buscar soluciones para los problemas que emergen durante el proceso de investigación.

Morillo Moreno (2009) considera que un buen tutor colabora en la formación de los estudiantes mediante la guía en la consecución y uso de herramientas metodológicas y de técnicas en el área de investigación. La autora, citando a Sierra (1996), menciona que entre las cualidades de un buen tutor sobresalen: es un profesional competente en el campo de

conocimiento relativo al tema de investigación, conocido por los estudiantes (preferiblemente una persona que haya sido su profesor), sabe trabajar en equipo y a la vez es flexible a que sus alumnos reciban ayuda de parte de otras personas en el proceso de investigación, dedica tiempo a los estudiantes bajo su cargo (luego, es responsable respecto de la cantidad que puede asumir) y, finalmente, es cuidadoso en el proceso de revisión de los trabajos que dirige (es riguroso y les destina el tiempo necesario).

Por otra parte, Diez Bueso (2015) considera que el profesor a cargo de un TFG debe entender que “no todos los estudiantes son iguales ni llegan en las mismas condiciones al TFG” (p. 4). Con base en esta afirmación, la autora recomienda que una de las primeras tareas del docente es conocer las principales falencias de los estudiantes para así ayudarles a superarlas, esto con la intención de conseguir que cada estudiante rinda al máximo durante el proceso del TFG.

2.6. Funciones del tutor

Muchas son las funciones de un tutor dentro de un proceso investigativo; Difabio de Anglat (2011) menciona que, de acuerdo con su estudio, varios autores coinciden en que un tutor tiene a su cargo una serie de responsabilidades, a saber

- 1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) foco pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites; 4) desafío académico y valoración; 5) gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) *feedback* inmediato y constructivo; 9) advertencia de las señales de peligro; y 10) promoción del acceso a la cultura de la investigación (p. 938).

Entonces, según lo presentado por la autora, el tutor es un pieza fundamental en el proceso investigativo de los estudiantes en cuanto posee amplia experiencia en materia de investigación y conoce el medio en el que la investigación que está guiando se va a desarrollar.

Posada (2009, citado por Vera Guadrón y Vera Castillo, 2015) considera que los docentes cumplen una función muy importante en lo que respecta a la formación de aptitudes y actitudes positivas en sus estudiantes (e.g. despertar la curiosidad y el desarrollo de su autonomía). Si estas funciones tan vitales las realiza una persona desde su rol de docente, con más razón, un tutor a cargo de un proceso investigativo, el que tiene más responsabilidades. Por ello, los autores consideran que “el tutor requiere de formación permanente para tratar de disminuir algunas dificultades que podrían presentarse en el desarrollo de la investigación” (p. 65). López (2006, citado por Vera Castillo y Vera Guadrón, 2015) asegura que el proceso investigativo es un proceso compartido entre el tutor y el investigador que implica descubrimiento, crecimiento, creación y apropiación del conocimiento.

Morillo Moreno (2009), con base en Sierra (1996), además de las responsabilidades del tutor ya referidas (e.g. identificar las habilidades investigativas de los estudiantes que asesora así como sus debilidades con el objetivo de impulsar las fortalezas y contribuir a la superación de las dificultades), señala que debe acordar con sus estudiantes los tiempos de entrega de los avances investigativos con la finalidad de cumplir con cronogramas

establecidos, revisar detalladamente dichos avances colaborando, desde una evaluación formativa, con el proceso. Finalmente, y en caso de ser requerido, debe fungir como miembro del jurado calificador del trabajo que ha asesorado.

Por su parte, Rekalde-Rodríguez, Ruíz de Guana Bahillo y Bilbao Bilbao (2018), en relación al proceso de la tutoría, aseguran que este no es algo que dependa de la buena voluntad de nadie ni es algo que se pueda improvisar. Muy por el contrario, es un espacio que se debe planificar de acuerdo a sus etapas específicas. La tutoría no debe ser vista como “una suma de actos individuales sino como un proceso” (Rekalde-Rodríguez et al. 2018, p. 29).

Finalmente, Diez Bueso (2015) menciona que el tutor tiene cuatro funciones específicas: enseñar a los estudiantes el proceso para una adecuada búsqueda de información, instruirlos en cómo estructurar su trabajo, enseñarles la manera correcta para expresar las ideas y centrar su atención en las conclusiones del trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Este estudio contó con la participación de un total de 25 personas, 19 mujeres y 6 hombres. Sin embargo, el instrumento digital se le envió a 35 personas que cumplían con los criterios de selección del estudio -haber matriculado al menos el curso de Seminario I del programa de Licenciatura-. Por tanto, se contó con una tasa de respuestas de un 71,42%, lo cual, de acuerdo con Baxter y Babbie (2004, citados por De Marchis ,2012) se considera una tasa de respuesta muy buena al ser superior al 70%. Entonces, se cuenta con una muestra significativa para dar sustento a los resultados de este estudio.

Todos los participantes han sido parte del programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Sus edades están entre los 26 y los 34 años; son docentes de inglés en distintos niveles (educación primaria, secundaria y superior), algunos en el sistema público y otros en el sector privado. Al momento en el que se recolectaron los datos del estudio (agosto del 2019), 84% de los participantes cuenta con un grado de licenciatura, 4% con un grado de maestría y 12% con un grado de bachillerato universitario. Un 60% de los participantes inició en el programa de la licenciatura en 2014, un 20% en 2015 y el restante 20% en 2016.

La muestra completó todos los cursos regulares del programa de la licenciatura entre 2016 (72%) y 2017 (28%), la totalidad de los participantes inició el TFG, mas solo un 84% de ellos logró terminarlo exitosamente y graduarse.

3.2. Tipo de estudio

Este es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo que aborda el desarrollo de los TFG en el programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Sede del Pacífico de la UCR. Esta es la primera vez que se hace un estudio de este tipo en este contexto por tanto se hace una exploración del fenómeno en cuestión para con ello lograr una

descripción del mismo lo cual ofrece un punto de partida para estudios posteriores que busquen dar profundidad este tema.

3.3. Proceso metodológico

Para la realización de este estudio se elaboró un instrumento mediante la plataforma de Google Forms y se hizo llegar vía correo electrónico a todos los estudiantes que cumplieran con los requisitos de la investigación: haber culminado los cursos regulares del programa y haber matriculado el seminario de graduación I, que es el primer curso en el que inician de manera oficial el proceso de elaboración del TFG. Posteriormente, se hace un análisis de los datos para extraer las conclusiones.

En relación al análisis de los datos, el mismo se desarrolla en cuatro partes: en primera instancia se presenta una tabla que contiene información general sobre el proceso TFG y sus actores, esto nos da un panorama general acerca de la percepción que los participantes del estudio tienen con base en su experiencia durante la realización de su TFG. Posteriormente, se analiza la percepción de los participantes en relación con el programa de licenciatura del cual fueron parte así como de la importancia de los TGF en este nivel. Después, se hace un análisis de la percepción que los estudiantes tienen acerca del desempeño de su director o directora de TGF. Finalmente, se presentan una serie de recomendaciones brindadas por los participantes en torno al desarrollo de los TGF.

3.4. Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado ad hoc únicamente para los fines de este estudio (ver anexo 1). Antes de enviarlo a la población seleccionada el mismo fue revisado y avalado por las dos coordinadoras que han estado a cargo del programa de la licenciatura en la Sede del Pacífico de la UCR a lo largo del mismo. El cuestionario está dividido en tres partes: la primera parte está compuesta por 3 preguntas generales que buscan conocer la edad, el sexo y el grado académico de los participantes, lo anterior para poder caracterizar a la población. La segunda parte está compuesta por un total de 19 preguntas 8 de las cuales son cerradas, 11 abiertas. Dichas preguntas son las que dan contenido al estudio ya que es de ellas de donde sale la información que posteriormente se analiza. Finalmente, la tercera parte consiste en una lista de cotejo que busca conocer la percepción de los estudiantes en relación al proceso de la elaboración del TFG, se brindan un total de 20 enunciados con los cuales los participantes deben estar de acuerdo o no.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Acerca del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

Con respecto a la percepción que tienen los participantes acerca del programa de licenciatura del cual fueron parte, un 72% considera que el mismo es muy bueno, un 24% lo encuentra excelente y el restante 4% piensa que es bueno. Las personas que consideran que el programa es excelente lo justifican diciendo que el mismo en sí es exigente y de buena calidad, destacan a los docentes y los caracterizan como personas competentes con la capacidad de acercar los contenidos de una forma efectiva permitiendo así un análisis profundo de las temáticas relacionadas con la enseñanza del inglés. Por su parte, los

participantes que califican al programa de la licenciatura como muy bueno, afirman que es un programa que les da la oportunidad de analizar y reflexionar en torno a técnicas y estrategias didácticas, sin embargo, para algunos los contenidos de los programas en ocasiones eran repetitivos. Finalmente, las personas que califican al programa como bueno, consideran que si bien es cierto, el programa tiene muchos puntos a favor (como los ya mencionados), algunos de los docentes que les asignaron no contaban con los conocimientos específicos para impartir el curso del cual estaban a cargo.

La metodología de los cursos está bien calificada pues se hace, según los participantes, un balance entre la parte teórica y la práctica. Además, el hecho de que la licenciatura se trabaje de manera bimodal hacía que los estudiantes pudieran distribuir mejor el tiempo que invertían en el programa. El problema, según apuntan algunos participantes, estaba en los contenidos de los programas ya que en algunos casos, como ya se mencionó, los mismos básicamente repetían información que ya se había estudiado en cursos de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y esto hacía que fuera menos interesante pero que a la vez permitía hacer un repaso de los temas. Algunos participantes aseguran que es necesario que los docentes trabajen más en la preparación de los estudiantes con miras a la realización del proyecto final de graduación.

A pesar de los aspectos por mejorar, en términos generales se puede concluir que la población participante se encuentra satisfecha con el programa de la licenciatura; por ejemplo: “los profesores que impartieron los cursos y los contenidos permitieron ofrecer un mayor acercamiento a la realidad de los diversos entornos educativos, principalmente niveles de primaria y secundaria, lo cual generó una mejor formación y preparación para el ámbito laboral”; “la licenciatura fue un paso muy importante para mi carrera profesional, los cursos que se imparten son una forma de reforzar y ampliar los conocimientos de la enseñanza de la lengua inglesa”.

4.2. En relación con el TFG

Como ya se mencionó anteriormente, la totalidad de la población inició el proceso de elaboración del TFG; sin embargo, el 16% no lo ha podido terminar. Entre las razones que presentan al respecto se menciona que no contaban con un tutor para el desarrollo del proyecto y eso los hacía sentirse sin guía ni orientación alguna, manifiestan también que hubo falta de comunicación entre los miembros del equipo de investigación así como diversos factores que no los favorecieron, tal como la huelga nacional en el sector educativo durante 2018. En efecto, la huelga del año 2018 fue extensa (más de tres meses) y generó muchos problemas en la educación nacional: se perdieron muchas lecciones, no se enseñaron ni evaluaron contenidos, entre otros. Por supuesto que procesos como los TFG que se desarrollaban dentro de colegios públicos se iban a ver afectados y no existió forma alguna de lidiar con esta situación.

Es importante anotar que los otros puntos que ofrecen los estudiantes como la ausencia del tutor deben analizarse ya que según establece la normativa institucional y de acuerdo con el reglamento TFG de la UCR, la unidad académica, la Sede del Pacífico en este caso, debe ofrecer un equipo de apoyo al estudiantado durante el desarrollo del TFG y este incluye un tutor. Según se registra dentro del programa de la licenciatura y haciendo

una consulta a la coordinación del mismo, esta es una situación que nunca ha ocurrido: todos los estudiantes han contado con los insumos y el apoyo necesario para el desarrollo de su TFG. Es importante recordar que para este estudio, únicamente se tomó en cuenta la percepción del estudiantado; sin embargo, debido a la importancia de ese comentario se precedió a hacer la consulta a la coordinadora de la licenciatura.

De las personas que sí terminaron, 52% defendieron el TFG en menos de un año, 32% en un año y 16% en más de un año. Estos números son bastante positivos ya que, la idea del programa es que los estudiantes logren culminar con este proceso en un año como máximo y el hecho de que más de la mitad de los participantes lo lograron deja ver que el proceso se realizó de manera adecuada y que tanto los directores de los proyectos como los estudiantes pusieron de su parte. Lastimosamente, no se cuenta con estudios en relación a los programas de licenciatura de otras disciplinas dentro de la Sede del Pacífico de la UCR para poder establecer un punto de comparación.

Un aspecto importante en este apartado es conocer la percepción de los participantes en relación a la pertinencia de este tipo de proyectos como requisito para graduarse del programa de la licenciatura. Al realizar esta consulta, 88% de los participantes considera que sí es pertinente la realización de un TFG en estas instancias y únicamente un 12% no lo considera necesario. Al solicitarles las razones que justifiquen su criterio, las personas que están de acuerdo con la implementación de este tipo de actividades mencionan que la misma les permite conocer la realidad de los centros educativos, las problemáticas que viven, las carencias que posee el sistema, las instituciones y el estudiantado y con base en esto se les posibilita el ofrecer soluciones. En algunos casos lo describen como uno de los aspectos más trascendentales en un programa de este tipo puesto que les abre las puertas y les ofrece herramientas que pueden utilizar en un futuro.

Sobre esta misma línea, otros afirman que la experiencia del TGF les da la oportunidad, como profesores, de desenvolverse en el área de la investigación con la finalidad de mejorar sus prácticas docentes. El realizar una investigación, mencionan algunas personas, “posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y opiniones, propicia la formulación de preguntas que produzcan un desarrollo de más y mejores ideas”.

Destacan también el papel de la investigación, lo caracterizan como algo fundamental para el conocimiento de los docentes en vista de que es algo que perfectamente se puede poner en práctica. La investigación, es una actividad que trae consigo mejoras y propuestas que posiblemente lleguen a aplicar y se logre una mejor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación trae consigo mejoras y propuestas que posiblemente lleguen a aplicarse para mejorar la calidad de la licenciatura. Una de las participantes además amplía diciendo que

El aprendizaje a través de la investigación es significativo, proporciona experiencias que ayudan a mejorar la labor docente y ayuda a ser tolerantes y trabajar en equipo, este involucra una dinámica de reflexión y aplicación de las temáticas estudiadas en la licenciatura

Mediante la investigación, considera un participante,

se avanza en conocimiento y el avance es sumamente importante en la educación costarricense ya que somos un país en vías de desarrollo que debe buscar formar mejores profesionales y seres humanos, y con ello contribuir al progreso de la nación.

Por otra parte, las personas que consideran poco pertinente la realización de un proyecto final de graduación como parte de este programa de licenciatura mencionan que la licenciatura debería “producir o más bien permitir ver resultados más tangibles y no teóricos”. Otros consideran que en realidad el problema no es el realizar el proyecto de investigación, lo que está mal, consideran los participantes, es la manera en que se realiza el mismo. Por ejemplo, se recomienda que el proyecto se pueda realizar de manera individual y no obligatoriamente en grupos como se realiza actualmente y que los estudiantes puedan contar el apoyo de un tutor desde la formulación del anteproyecto.

Continuando con el tema del TFG, una de las interrogantes más importantes en relación a este tema es las dificultades que los participantes tuvieron durante el desarrollo del mismo. Las dificultades, desde el punto de vista de los estudiantes se agrupan en tres puntos específicos: la falta de tiempo, la escasez de fuentes bibliográficas y la falta de comunicación.

En lo que refiere al tiempo, la mayoría de los participantes ya trabajaba al momento de desarrollar el proyecto lo cual les complicaba el trasladarse a Puntarenas (ciudad en la que está ubicada la Sede del Pacífico) tanto a reuniones, visitas al centro educativo en el que realizaban el estudio así como a la implementación de las actividades del proyecto. Los participantes alegan que es muy difícil el que un grupo de cinco o seis personas logre coincidir siempre y esto es un aspecto que les costó mucho manejar y particularmente se les dificultó más aún ya que todos vivían en lugares diferentes por razones laborales o familiares.

En relación al punto de la escasez de fuentes bibliográficas, muchos de los participantes de este estudio mencionan que era muy difícil encontrar fuentes confiables y actualizadas acerca de los temas que investigaban. Este problema les obligó a desplazarse a distintos lugares para buscar libros en diferentes bibliotecas del país, incluso, un participante menciona que debió recurrir a la compra de material bibliográfico en el extranjero para poder continuar con su proyecto. En cuanto a este aspecto es importante destacar que, en muchos de los casos, se les solicitaba a los estudiantes que usaran libros como parte del sustento bibliográfico de su TGF, esto para dar mayor peso al mismo. En otros casos, los artículos científicos y algunos textos únicamente ofrecían información como fuente secundaria y era necesario tener acceso a fuentes primarias con la intención de realizar un trabajo más sólido y con mejor sustentado teórico, es por ello que algunos estudiantes optaron por la compra de material bibliográfico.

El tercer punto que mencionan los participantes es la falta de comunicación. Cuando se habla de falta de comunicación, no es un tema meramente de comunicación entre los miembros del equipo de investigación, también hablan de problemas de comunicación con los directores del proyecto y con los lectores y problemas de comunicación entre los

directores y los lectores. Ellos por ejemplo alegan que en muchas ocasiones no había coherencia entre lo que les solicitaba su director o directora de proyecto y lo que les pedían los lectores. Acá, es válido hablar acerca de la tutoría distribuida. Esta, de acuerdo a Evans, Davis, Evans, Campbell, Randall, Yin y Aragón (2017) es un ecosistema cognitivo en donde la información se incorpora en los componentes de un sistema. Representa, según los autores, una salida notable de los modelos tradicionales de tutoría los cuales enfatizan la selección formal y la correspondencia en la relación entre el mentor y su aprendiz, es un proceso fluido, sin relaciones jerárquicas. Es un concepto más cercano con las definiciones más recientes sobre tutoría que reconoce que las relaciones de esta se pueden dar entre participantes de todas las edades, con diferentes grados de compromiso y formalidad y en contextos varios. La función primaria de la tutoría distribuida es proveer apoyo instrumental (conocimiento) y psicosocial. Con base en lo anterior y en lo expuesto por los participantes del estudio, se vislumbra que la comprensión y aplicación de una especie de tutoría distribuida podría ser de mucha utilidad en el contexto de un TFG ya que es un modelo que propone una relación más de cooperación entre las partes, manteniendo el canal de comunicación abierto y asertivo.

También, los participantes consideran que había ocasiones en las cuales tenían problemas entre ellos debido a la desorganización a lo interno del grupo y la falta de iniciativa de algunos miembros del equipo. Sobre este punto, una de las participantes menciona lo siguiente

una de las principales dificultades fue no contar con mayor tiempo y compromiso por parte de la directora del proyecto de investigación que nos permitiera aclarar dudas a la hora de redactar, de ordenar las ideas y la información por editar. Pienso que el no destinar algunas horas remuneradas para reunirse con la persona a cargo exclusivamente para dicho fin, limita la posibilidad de avanzar con el proyecto adecuadamente, por lo cual es necesario recurrir a terceras personas para obtener asesoría y posteriormente ver que esa asesoría brindada sea del agrado de la directora o el director a cargo. Si no lo es o si se deben hacer demasiados cambios, se genera un retroceso importante que frustra y entorpece el proceso de investigación, lo cual considero se puede evitar buscando alguna solución como la antes mencionada o alguna otra que sea favorable tanto para la directora de proyecto como para los estudiantes.

Con base en lo expuesto por la estudiante, es importante recordar lo que apunta Vivas (2017) quien reitera que un tutor debe tener conocimientos que no posee el estudiante en lo que respecta a la realización de una investigación. Sin embargo, más allá de saber investigar, afirma la autora, un director o tutor debe saber dirigir y debe además poseer características que le permitan apoyar a los estudiantes. Un director debe estar comprometido con sus estudiantes y con el proceso del TFG aunque para esto deba dedicar más tiempo del que económicamente le reconocen.

Otras dificultades que mencionan los participantes son aspectos como el tiempo que pierden durante el proceso de la investigación debido al calendario escolar que maneja el Ministerio de Educación y la cantidad, a veces excesiva, de actividades extra curriculares que les impedían el proceso de las observaciones o la aplicación de instrumentos o

actividades como tal. Finalmente, se menciona el aspecto de las huelgas a nivel educativo ya que las mismas entorpecen el proceso de investigación.

4.3. Consideraciones generales acerca del proceso del TFG y sus actores principales

La tabla que se presenta a continuación resume la percepción que tienen los participantes del estudio relativos a varios aspectos concernientes al TFG.

Tabla 1. Percepción general de los participantes en relación con el TFG, su desarrollo, pertinencia y los actores envueltos en este.

Enunciados relacionados al desarrollo del TFG y los actores que se desempeñan en él.	Respuestas	
	Sí	No
1. El director del TFG debe ser un profesional con tiempo suficiente para atender las necesidades de los estudiantes bajo su cargo.	100%	0%
2. El director del TFG debe ser un experto en la materia que se investiga.	68%	32%
3. El director del TFG debe ser un docente que los estudiantes ya conozcan de procesos anteriores (profesor en algún curso pasado).	56%	44%
4. El director del TFG debe ser una persona que posea experiencia en el campo de la investigación.	100%	0%
5. El director del TFG debe conocer el ambiente en el que se va a desarrollar el proyecto de investigación.	80%	20%
6. El director del TFG debe establecer un cronograma y metodología de trabajo con sus estudiantes.	100%	0%
7. El director del TFG debe procurar generar un proceso de comunicación asertiva con sus estudiantes en torno a la elaboración del proyecto.	100%	0%
8. El director del TFG es la única persona responsable del buen funcionamiento y buen ritmo del proceso investigativo.	12%	88%
9. Los estudiantes deben siempre acatar las indicaciones que ofrece el director del TFG en relación con el desarrollo del proyecto.	48%	52%
10. Los estudiantes deben estar de acuerdo y cumplir con el cronograma y metodología sugeridas por el director del TFG.	88%	12%
11. Los estudiantes deben ser responsables y puntuales con las tareas asignadas por el director del TFG en relación con la elaboración del proyecto.	100%	0%
12. El papel de los lectores en el TGF no es importante.	48%	52%
13. Debe existir una buena comunicación entre los lectores y el director del TFG.	96%	4%
14. La elaboración de un TGF es un proceso fácil y no genera complicaciones a los estudiantes.	16%	84%
15. Es importante que los estudiantes mantengan una comunicación asertiva con su director de TFG.	100%	0%
16. Es importante que los estudiantes mantengan una comunicación asertiva con los lectores del TFG.	96%	4%
17. El director del TFG nunca se ve afectado por el mal desempeño de los estudiantes a su cargo durante el proceso investigativo.	40%	60%
18. Su director del TFG le fue de mucha utilidad en el proceso de elaboración del proyecto final.	96%	4%
19. Los lectores de su TFG le fueron de mucha utilidad en el proceso de elaboración del proyecto final.	80%	20%
20. La aprobación de su propuesta de investigación fue muy sencilla.	24%	76%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior genera un panorama bastante claro respecto de la percepción que tienen los participantes de este estudio en cuanto al proceso del TFG que realizaron, al papel del director del proyecto y también de los lectores del proyecto. En principio, es importante señalar que, para la mayoría de los estudiantes, el desarrollo del TFG no fue una experiencia sencilla. Por ejemplo, es posible ver que incluso la aprobación de la propuesta del proyecto por parte de la comisión de la Licenciatura no fue fácil para al menos un 76% de ellos. Incluso, un 84% de los participantes afirma que la elaboración de este tipo de trabajos no es fácil y le genera complicaciones al estudiantado. Esta situación es bastante normal cuando los estudiantes no cuentan con suficiente experiencia investigativa, esto lo apoyan Santa Cruz Terán y Durán Llaro (2017) al afirmar que “el trabajo de investigación (tesis) cuando se realiza por primera vez siempre presenta dificultades que con el transcurrir del tiempo y la práctica van mejorando, así como con el apoyo y asesoramiento del docente asesor hasta llegar a la redacción final del trabajo”. (p. 201)

Como se logra apreciar, los participantes tienen claras las características básicas con las que debe contar un docente que vaya a desempeñarse como director o tutor de un TFG. En línea con autores como Hernández, Jiménez, Guadamarra y Rivera (2016) quienes afirman que “el tutor es una persona que debe poseer habilidades que permitan orientar a los alumnos a tomar decisiones adecuadas con respecto a su desempeño académico. Debe contar con la capacidad y disposición para escuchar los deseos futuros, metas, aspiraciones y expectativas”. (p. 50) o como Torres Calixto (2011) quien asegura que “la tutoría como el proceso en el cual un investigador experimentado, con características personales, pedagógicas y académicas específicas acompaña y orienta a un estudiante de doctorado, con el objeto de apoyar su formación integral como investigador autónomo” (p. 327), la mayoría de los participantes coincide en que el tutor o director del TFG debe ser una persona con tiempo para atender las necesidades de los estudiantes y debe también tener experiencia en el campo de la investigación. Por otro lado, no ven estrictamente necesario que sea una persona experta en la materia o en área que se investiga y es incluso menos importante para ellos que el docente ya haya tenido algún tipo de interacción con el grupo de trabajo lo anterior coincide con lo expuesto por Sarasa Muñoz (2014) cuando afirma que

el hecho de que el tutor no sea experto en el tema de investigación, cuya ejecución dirige, no constituye una barrera infranqueable al cumplimiento eficaz de la tarea, siempre que disponga de las herramientas metodológicas básicas, y fundamentalmente, tenga disposición para acompañar al investigador que se inicia en la búsqueda del nuevo conocimiento, y se exprese con honestidad en los intercambios y debates sobre los avances de la ciencia en el área específica del conocimiento a investigar, además de disponer del tiempo mínimo y los recursos materiales indispensables para satisfacer las necesidades metodológicas y epistémicos del profesional en formación durante la ejecución de su investigación. (p. 2)

Sin embargo, los participantes sí le dan cierta importancia al hecho de que el conozca el ambiente en que se va a desarrollar la investigación; esto probablemente responda a la necesidad de contar con una persona que entienda de lo que se le está hablando al momento de la investigación.

En relación con las responsabilidades del director o tutor, los participantes señalan que esta persona debe establecer un cronograma y una metodología de trabajo, además de procurar generar un proceso, o más bien, los medios necesarios para lograr una comunicación asertiva con sus estudiantes durante el proceso de la investigación.

En lo que respecta a su papel, los estudiantes están conscientes de que el proyecto es de ellos y, por ello, que el director no es el único responsable de garantizar el avance y el ritmo del proceso investigativo, en este punto es interesante el ver que un 12% de la muestra considera que el director del TFG es el único responsable del proceso como tal. Es muy importante que el director le aclare a los estudiantes desde un primer momento que el TFG es de ellos y que son ellos quienes deben mover los hilos de este para lograr ver progreso en el mismo, muchas veces los sistemas educativos son paternalistas y los estudiantes se forman en ellos creyendo que todo les debe ser otorgado y que ellos están dentro del sistema para recibir y no para esforzarse, estas son conductas e ideas que deben ser erradicadas. En relación a este punto, el estudiantado debe estar de acuerdo con la metodología y el cronograma de trabajo establecido por el director y además debe ser responsable y puntual en el cumplimiento de tareas y asignaciones. Sin embargo, un aspecto que llama la atención es que, a pesar de lo anterior, casi la mitad de los estudiantes participantes considera que no siempre deben acatar las indicaciones brindadas por el director del proyecto. Dentro de la lista de cotejo como tal no se dio espacio a los participantes para que explicaran sus puntos de vista, sin embargo, a lo largo del instrumento y con base en las respuestas brindadas se puede entender que en algunas ocasiones los estudiantes no están de acuerdo con las indicaciones que les dan los directores del TFG ya sea porque no las consideran relevantes o, en algunos casos, las mismas no coinciden con las que ofrecen; por ejemplo, los lectores del TFG. Por tanto, el hecho de que casi la mitad de los estudiantes considere que no siempre es importante acatar las indicaciones brindadas por el director puede deber a aspectos como el ya mencionado.

En el caso de los lectores, los participantes tienen una opinión dividida en relación con su importancia en el proceso de investigación. Sí coinciden en que debe existir una buena comunicación entre los lectores y el director así como entre ellos y los lectores. Por otra parte, en su mayoría, los estudiantes sienten que los lectores les fueron de mucha utilidad durante la elaboración del TGF. Este punto es interesante, y es probable que responda al hecho de que, por ejemplo, el mismo Reglamento de TFG de la UCR establece en su artículo 31 “el director del trabajo en primer lugar, y los otros dos miembros del comité, en forma subsidiaria, darán al candidato la ayuda y orientación requeridas para llevar a cabo el plan de trabajo final de graduación” (1980, p. 4). Los estudiantes comparten con el director del TFG durante todo el proceso, en realidad, y con base en la metodología que emplea esta Licenciatura, los lectores entran en acción hasta que el trabajo está prácticamente listo y es en ese momento en el que el director les solicita retroalimentación y de existir problemas o desacuerdos grandes en algún aspecto del TFG, se le solicita a los estudiantes reunirse directamente con los lectores para resolverlo, sin embargo, si no existen problemas mayores, el director se encarga personalmente de abordar la situación con los lectores y posteriormente comunicarse con los estudiantes.

4.4. Sobre el director o tutor del TFG

Los procesos de investigación en general y de manera más específicamente en este tipo de contextos requieren del acompañamiento de personas que cuenten con conocimiento y experiencia no solo en el campo de la investigación sino que también en el área específica que se investiga. Esa es una de las razones que motiva la existencia de la figura del director o tutor del TFG.

Al consultarles a los participantes de estudio si ellos consideran que la figura del director o tutor es importante, la totalidad de la población considera que sí lo es, esto debido a que los participantes consideran que siempre debe haber una persona que le dé seguimiento al proceso que llevan los estudiantes, siempre es de suma importancia contar con una guía adecuada, en relación a esto, una de las participantes menciona que

siempre es importante el punto de vista de un profesional con mayor experiencia que nos oriente en el proceso. Considero que cuando uno es partícipe de un proceso investigativo puede fallar y perder la dirección del proyecto, un profesional externo al proceso puede proporcionar otro punto de vista y retroalimentación

Se considera además que sin la participación de un director o directora responsable, el resultado de un proyecto de este tipo no sería el óptimo, sin embargo, sí consideran que es de mucha importancia que el tutor sea una persona comprometida para lograr un proceso más ameno y alentador. Un director del proyecto, amplían los estudiantes, debe establecer fechas y límites que se deben alcanzar y cumplir, de esta forma obliga al estudiantado a trabajar. El director del proyecto, menciona una estudiante

es de mucha ayuda, el estrés del trabajo en muchas ocasiones no nos permitía resolver los problemas que se nos presentaban y el tutor fue una guía en la solución de problemas y además las sugerencias que aportaba permitían enriquecer el trabajo que realizábamos.

Por tanto, se logra ver que la figura del director o directora del TFG es vital y que el estudiantado ve el él un apoyo importante para lograr llevar a cabo el proceso investigativo. De manera específica, se les solicita a los participantes evaluar la labor de su tutor y un 48% considera que su tutor fue excelente, otro 48% lo define como muy bueno y únicamente un 1% piensa que el trabajo del mismo fue regular.

En relación a los aciertos del director o tutor del TGF, los participantes manifiestan que en su caso específico, esta fue una persona que siempre tuvo muy buena comunicación con ellos y además era muy responsable en el cumplimiento de fechas y obligaciones para con ellos. Otros mencionan que esta persona tenía una excelente disposición, era preciso y certero con los comentarios acerca de la investigación, logró orientarles durante el proceso y era una persona que contaba con experiencia previa en el área de investigación.

Destacan también el hecho de que su tutor fue responsable en lo que respecta a la lectura de información relacionada al tema de investigación para poder orientarlos de manera más efectiva. Además, siempre se mantuvo en contacto constante con ellos, siempre contaron con una respuesta oportuna a consultas, guías claras, lo cual permitió que el proyecto en sí se desarrollará con éxito.

Una estudiante comenta, en relación al director del TFG

Siempre tuvo la disposición de ayudar, contestaba rápido los correos, no dudaba en comunicarse o reunirse con miembros del grupo cuando era necesario. Motivaba y alentaba al grupo con palabras. Su trabajo fue impecable.

Por otra parte, también se les solicita a los participantes que brinden, desde su punto de vista, los aspectos que ellos consideran que su director o tutor debió mejorar. En lo que respecta a este punto, la mayoría de los participantes considera que el trabajo del director del TFG fue muy bueno y efectivo, de hecho, destacan comentarios como este

no considero aspectos a mejorar. El docente aparte de su labor como docente tuvo gran disponibilidad. Desde mi punto de vista a pesar de tener que cumplir otras labores hizo su trabajo a plenitud.

Sin embargo, sí aparecen una serie de recomendaciones de mejora por parte de los participantes. Algunos consideran que es importante que exista buena comunicación entre los directores y los lectores ya que en ocasiones unos solicitaban una cosa y los otros, otra totalmente distinta lo que ocasionaba estrés en los estudiantes. Otra recomendación brindada es que los participantes consideran que es importante que el director visite el lugar en donde se está desarrollado el proyecto ya que esto le permite tener una visión más amplia del proyecto. Finalmente, un participante considera que el tutor debió ser más estricto ya que el grupo con el que trabajaba no era muy aplicado y considera que si hubiese habido “mano dura”, quizás sus compañeros hubieran trabajado mejor y hubieran podido avanzar más rápido.

4.5. Sobre las recomendaciones de los participantes del estudio

Como parte del proceso de reflexión que se hace alrededor del TFG, se les solicita a los participantes que, partiendo de su experiencia, ofrezcan una serie de recomendaciones y consejos tanto a futuros estudiantes como a futuros directores y lectores de TFG. Si bien es cierto que las recomendaciones se solicitan en el marco del proyecto que se desarrolla en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, se considera que son aplicables a cualquier contexto en el que se les solicite a los estudiantes la elaboración de un TFG.

4.6. Recomendaciones para futuros estudiantes

Se le recomienda a los futuros estudiantes, entre otras cuestiones, ser muy pacientes durante el proceso, hacer un manejo eficiente del tiempo, particularmente si trabajan o tienen algún otro tipo de responsabilidades. Ser organizados, comprometidos y ajustarse a las normas establecidas es vital, según los participantes. Se recomienda, además, que investiguen un tema actual y de impacto que beneficie a la educación. En relación a este punto, muchos recomiendan que es importante hacer una investigación previa a la escogencia del tema para asegurarse que exista suficiente información alrededor del mismo. Así mismo, se recomienda saber delegar funciones y ser responsables en el cumplimiento de las mismas, lograr un verdadero trabajo en equipo.

Por otra parte, los participantes señalan que es importante apoyarse en herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación y el trabajo en equipo. También, es importante saber escuchar las recomendaciones que tanto el director como los lectores realizan durante el proceso ya que estas personas también son parte del equipo de trabajo.

Una buena recomendación que se hace a futuros estudiantes es que lean mucho, que lean investigaciones, que se logren empapar de las diferentes maneras de investigar en el área educativa. Deben también anotar siempre las ideas, dudas o inquietudes que les surjan durante el proceso para poderlas aclarar en los momentos oportunos.

Finalmente, recomiendan que en el momento en que se sientan estancados en el estudio busquen ayuda externa, que hablen con personas ajenas al estudio para que les brinden sugerencias, estas personas pueden ver cosas que ellos mismos han obviado por meses.

4.7. Recomendaciones para futuros directores o tutores de TFG

Las recomendaciones que ofrecen los estudiantes a futuros directores de TFG se centran en tres áreas específicas: saber comunicar, comprometerse con el proyecto y ser exigentes durante el proceso.

Se recomienda a los directores ser concisos y claros en los comentarios que les hacen a los estudiantes, deben mantener una buena comunicación con ellos y seguir de cerca el proceso para con ello motivar y alentar al estudiantado cuando sea necesario. Deben ser asertivos y hacer su trabajo con mucho amor. La asesoría que brindan, consideran los participantes, debe motivar y no desmotivar a los estudiantes, evidentemente si no se les puede decir algo positivo en relación con los avances, se debe cuidar la manera en la que se hace.

En relación al aspecto de comprometerse con el proyecto, los participantes indican que es importante que el director del proyecto se ajuste a horarios y plazos para atender a los estudiantes y para hacer las revisiones que correspondan. Deben también estar al pendiente del avance del proyecto y de las revisiones, leer a conciencia todo el trabajo. Es importante poner atención a las ideas y aportes de los estudiantes, no simplemente imponer sus propias ideas. Se recomienda, según los estudiantes, ser un verdadero guía en el proceso de investigación de tal forma que su dedicación se vea reflejada en los resultados obtenidos. Además, los participantes recomiendan, leer sobre el tema que investigan sus estudiantes tanto como se pueda así como toda la bibliografía enviada por los estudiantes y no sólo las partes por citar. Consultar sobre el tema con otros colegas nacionales e internacionales si es posible. Crear un cronograma de trabajo con los estudiantes y cumplirlo en la medida de lo posible o modificarlo oportunamente para evitar malos entendidos y contratiempos. Responder dudas de los estudiantes a la brevedad posible y motivar al grupo a seguir trabajando con esfuerzo y dedicación.

Finalmente, en cuanto al nivel de exigencia que deben manejar, se recomienda hacer cumplir los plazos, de tal forma que los estudiantes se presionen a sí mismos para hacerlo. Se recomienda ser exigentes y dentro de esta exigencia prestar atención a todos los detalles de la investigación, siempre.

4.8. Recomendaciones para futuros lectores de TFG.

Si bien es cierto que el papel de los lectores de los proyectos, en muchos casos, pasa a segundo plano, es imposible negar su importancia. Por tal razón, a pesar de no ser el eje principal de este estudio, se solicitó a los participantes brindar recomendaciones para ellos.

Los participantes recomiendan a los lectores una mejor comunicación entre ellos y con el director del proyecto para evitar generar confusiones y malos entendidos a los estudiantes. Se les recomienda además el tener experiencia en el campo de la investigación y conocer, mediante una lectura responsable, el proyecto de los estudiantes. La lectura sobre el tema por investigar les permite ser más críticos y aportar mejor al proceso.

Por otra parte, se recomienda a los lectores involucrarse en el proceso de lleno, se considera que sus aportes son muy valiosos pero a veces son escasos. También, se les solicita comunicar de forma efectiva las razones por las que hacen comentarios o señalan errores en las propuestas.

Finalmente, se les recomienda a los lectores tomarse el tiempo para revisar los proyectos de los estudiantes ya que su ayuda es muy valiosa para que ellos puedan culminar su proceso de investigación. En esta línea, se recomienda a los lectores sentarse a leer los proyectos con los estudiantes para que estos puedan aclarar cualquier duda en el momento en que esta aparezca.

5. CONCLUSIONES

Los procesos de investigación siempre van a generar situaciones difíciles para quienes participan en ellos, ya sea como investigador o como guía o tutor del mismo. Sin embargo, los mismos generan experiencias sumamente valiosas para sus participantes. Este estudio permitió hacer un análisis y al mismo tiempo una reflexión bastante profunda del fenómeno como tal.

Un aspecto importante por destacar de este estudio es el hecho de que el mismo recopila la experiencia de 25 personas que han estado involucradas en un mismo proceso en diferentes momentos y que, sin embargo, son capaces de ofrecer opiniones y recomendaciones bastante similares. El programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica es relativamente nuevo y no se había hecho una evaluación profunda del mismo, por ende, este estudio es de suma relevancia para conocer el impacto que el programa ha tenido en los estudiantes.

Los proyectos de investigación a nivel de licenciatura y en otros niveles más avanzados como lo son las maestrías y los doctorados pueden enseñarnos mucho y no precisamente en relación con los resultados que arrojan los estudios, nos pueden enseñar con la experiencia. Tanto los estudiantes que se involucran en ellos como los docentes que ya sea como directores o lectores colaboran con ellos aprenden mucho durante el proceso. El investigar es equivocarse, es aprender, es replantearse otras estrategias. Muchas veces, cuando no se ha investigado antes, el equivocarse parece el fin del mundo, en especial para los estudiantes, pero el docente debe estar ahí para dar soporte, ayuda y motivación, para ser una guía en el proceso.

A través de este estudio fue posible conocer aspectos muy interesantes en relación a este tipo de procesos y se logra llegar a varias conclusiones:

Los estudiantes que participaron en el estudio consideran que el tener que realizar un proyecto de investigación como requisito para obtener su título de licenciados es muy pertinente ya que este les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en los cursos que tomaron durante el programa de la licenciatura y a su vez, les da la posibilidad de conocer más a profundidad la realidad nacional del sistema educativo, las carencias de este y por sobre todo, les da la oportunidad de colaborar con ideas e insumos investigativos a la solución de algunos problemas que tiene el sistema.

Los procesos de investigación son y probablemente siempre serán difíciles y complejos, más son importantes en todos sus aspectos. Permiten conocer, crear y solucionar. La investigación-acción aplicada al contexto educativo beneficia tanto al sistema educativo como a quienes lo investigan.

El programa de la licenciatura ha probado ser efectivo y el nivel de satisfacción de los participantes de este estudio es bastante alto lo cual implica que las cosas se han hecho bien. Existen aspectos por mejorar pero son detalles que se pueden trabajar. Lo verdaderamente importante es que los estudiantes lo consideran bueno y que les permite crecer profesionalmente y ser útiles en su entorno como docentes.

Los estudiantes son conscientes de su papel en el proceso de investigación, saben perfectamente lo que deben hacer y como lo deben hacer. Saben también que una investigación de este tipo implica muchos desafíos y que no es fácil invertir tiempo y dinero, dejar sus familias o pasatiempos por dedicar horas a una investigación. A pesar de esto, se muestran satisfechos con haberlo hecho, se sienten orgullosos de su desempeño y esto los motiva a seguir. Ya cuentan con herramientas para enfrentar otros desafíos académicos y profesionales.

El papel del director o tutor del TFG es trascendental en el proceso. Es una persona que debe entenderse a sí mismo como la guía que los estudiantes requieren. Es una persona que se debe comprometer con el proceso y con el estudiantado para lograr generar en ellos las capacidades necesarias para lograr el desarrollo óptimo de la investigación. No debe ser un experto en la materia pero sí debe conocer de investigación, debe saber corregir sin destrozarse o desmotivar al estudiantado. Es un papel muy importante y bastante delicado pero muy gratificante.

Los lectores de los TFG también son muy importantes para los estudiantes pero deben asumir su trabajo como una guía, y acompañamiento. Deben facilitar el trabajo y no generar más trabajo. Deben saber comunicar ideas y mantener las vías de comunicación abiertas para con los estudiantes y para con el director del proyecto. Deben recordar que todos son un equipo de trabajo y que como tal deben armonizar.

Por otra parte, la motivación en este tipo de procesos es una clave fundamental y no debe perderse nunca. Un estudiante o un grupo de estudiantes motivado va a generar más y mejores resultados. Este es un punto que no se profundizó en este estudio y sería pertinente

desarrollarlo a futuro puesto que ofrece mucho material que puede ser de mucha utilidad en los procesos de TFG.

Finalmente, nunca debemos olvidar que debemos fomentar la investigación educativa. Una buena experiencia, rica en aprendizaje y conocimientos va a generar muchas experiencias más puesto que los estudiantes van a querer seguir trabajando en el mundo de la investigación para así descubrir, entender, analizar y proponer cambios necesarios y pertinentes desde una óptica mucho más profesional y mejor fundamentada.

REFERENCIAS

- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. En A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 289-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Colmenares, A., y Piñero, Ma. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista Educativa*, 14(27), 96-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1980). Reglamento de trabajos finales de graduación. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/trabajos_finales_graduacion.pdf
- De Marchis, G. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 263-272. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980
- Denis, B., Pirotte, S., Verday, N., y Watland, P. (Abril de 2004). Roles and Competencies of the e-Tutor. En A. Mount (presidencia), *Proceedings of the Networked Learning Conference (NLC 2004)*, Lancaster, Reino Unido. Recuperado de https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/12722/1/DENIS_WATLAND_PIROTTE_VERDAY_Roles_and_competencies_of_the_tutor_30_03_2009.pdf
- Diez Bueso, L. (2015). Las responsabilidades del profesor en la dirección de los trabajo de fin de grado. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 9, 1-9. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/93/115
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Evans, S., Davis, K., Evans, A., Campbell, J., Randall, D., Yin, K., and Aragon, C. (2017). *More Than Peer Production: Fanfiction Communities as Sites of Distributed Mentoring*.

- Proceedings of the 20th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing. <https://doi.org/10.1145/2998181.2998342>
- Gastón García, L., y Rekalde Rodríguez, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 121-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641685>
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus Revista de Educación*, 13(23), 279-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Gutiérrez, J. (11 de abril 2016,). Los importantes Logros de la UCR en investigación deben consolidarse. *El País.cr*. Recuperado de <https://www.elpais.cr/2016/04/11/los-importantes-logros-de-la-ucr-en-investigacion-deben-consolidarse/>
- Hernández, C., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, A. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación Universitaria*, 9(2), 49-58. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Manzano-García , B. (2016). La investigación en educación llevada a la práctica para la mejora en los procesos educativos. En *Investigación en la práctica docente* (1.ª ed., pp. 4–18). Teruel. Recuperado de https://fantoniogargallo.unizar.es/sites/fantoniogargallo.unizar.es/files/users/jlatorre/la_investigacion_en_la_practica_docente.pdf
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Morillo Moreno, M. (2009). Labor del tutor y asesor del trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Peña Orozco, C. (2014). La importancia de la investigación En la universidad: una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta*, 25,79-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440965>
- Rekalde-Rodríguez, I., Ruiz de Gauna Bahíllo, M. P., y Bilbao Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>
- Rosas Becerril, P. (2018). La investigación educativa: concepto y antecedentes. *Eutopía*, 11(28), 57-61. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65928/57861>
- Rosas, A., Flores, D., y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Revista Investigación y Postgrado*, 21, (1), pp. 153-185. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821107.pdf>
- Santa Cruz Terán, F. y Durán Llaro, K. (2018). Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestrías en educación. *Revista Páginas de Educación*, 11 (2). 199-214. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1634>

- Sarasa Muñoz, N. (2014). Los tutores de tesis en los procesos académicos del postgrado en las ciencias médicas. EDUMECENTRO, 6(1), 1-5. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n1/edu01114.pdf>
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. 1 (1), 40-56. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Torres Calixto, M.G. (2011). La tutoría de doctorado. Tensiones tutoriales doctorado en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. Revista historia de educación latinoamericana, 13 (17), 315-344. <https://doi.org/10.19053/01227238.1607>
- Universidad de Costa Rica (s.f). Investigación en la UCR. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/investigacion/>
- Vera Guadrón, L., y Vera Castillo, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. Revista Telos, 17(1), 58-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99338679005.pdf>
- Vivas, D. (2017). La dirección de tesis en clave pedagógico-didáctica. Una mirada desde las maestrías de la Universidad Nacional Entre Ríos (UNER) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL). (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1087/Tesis.pdf?seq>

Jonnathan Salas Alvarado. Master en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Enseñanza del Inglés. Docente, Investigador y Extensionista en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.

Este formulario pretende obtener información acerca de su criterio en relación al desarrollo del Trabajo Final de Graduación (TFG) como parte del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico de la UCR. . Esto con base en su experiencia en los cursos de Seminario de la Licenciatura ya mencionada. Por favor, sea honesto (a) en sus respuestas y complete todo el formulario con profesionalismo. Las respuestas serán utilizadas únicamente para los fines de una pequeña investigación. Las respuestas son anónimas.

I Parte: Información General.

1-Sexo: _____Mujer _____ Hombre

2-Edad: _____

3-Grado Académico: _____Bachillerato _____Licenciatura _____Maestría _____Otro

II Parte. Preguntas relacionadas a su percepción y experiencia durante la realización del TFG de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

1-¿En qué año inició el programa de licenciatura en enseñanza del inglés en la sede del Pacífico de la UCR? *

____2015

____2016

____2017

____2018

2-¿En qué año terminó el programa de licenciatura en enseñanza del inglés en la sede del Pacífico de la UCR (los cursos)?

____2016

____2017

____2018

____2019

3-En su opinión, el programa de la licenciatura en la enseñanza del inglés que usted llevó es:

____Excelente _____Muy bueno _____Bueno _____Regular _____Deficiente

4-¿Por qué razón considera lo anterior?

5-¿Inició el TFG como parte de los requisitos del programa? *

____Sí _____No

6-¿Finalizó exitosamente el TFG?

Sí (pase a la pregunta 8) No

7-¿Por qué razón no terminó el TFG?

8-¿Cuánto tiempo demoró en terminar su TFG?

Un año Menos de un año Más de un año

9-¿Considera que es pertinente la realización de un proyecto de investigación de este tipo a nivel de licenciatura?

Sí No

10-¿Por qué?

11-¿Cuáles fueron las principales dificultades que enfrentó al desarrollar el TFG?

12-¿Considera que la figura del director (a) del TFG es importante en el proceso?

Sí No

13-¿Por qué razón?

14-¿Cómo considera que fue su director (a) del TFG?

Excelente Muy Bueno (a) Bueno (a) Regular Deficiente

15-¿Cuáles cree usted que fueron los principales aciertos de su director (a) del TFG?

16-¿Cuáles considera usted son los aspectos que debió mejorar su director (a) de TFG?

17-¿Qué recomendación le daría a futuros estudiantes que realicen un TFG dentro del programa de licenciatura en la enseñanza de inglés de la Sede del Pacífico de la UCR?

18-¿Qué recomendación les daría a futuros directores de TFG dentro del programa de licenciatura en la enseñanza de inglés de la Sede del Pacífico de la UCR?

19-¿Qué recomendación les daría a futuros lectores de TFG dentro del programa de licenciatura en la enseñanza de inglés de la Sede del Pacífico de la UCR?

III Parte. Con base en su experiencia durante la elaboración del TFG. De la siguiente lista de enunciados escoja la opción que más se acerca a lo que usted considera.

	Sí	No
1. El director del TFG debe ser un profesional con tiempo suficiente para atender las necesidades de los estudiantes bajo su cargo.		
2. El director del TFG debe ser un experto en la materia que se investiga.		
3. El director del TFG debe ser un docente que los estudiantes ya conozcan de procesos anteriores (profesor en algún curso pasado).		
4. El director del TFG debe ser una persona que posea experiencia en el campo de la investigación.		
5. El director del TFG debe conocer el ambiente en el que se va a desarrollar el proyecto de investigación.		
6. El director del TFG debe establecer un cronograma y metodología de trabajo con sus estudiantes.		
7. El director del TFG debe procurar generar un proceso de comunicación asertiva con sus estudiantes en torno a la elaboración del proyecto.		
8. El director del TFG es la única persona responsable del buen funcionamiento y buen ritmo del proceso investigativo.		
9. Los estudiantes deben siempre acatar las indicaciones que ofrece el director del TFG en relación al desarrollo del proyecto.		
10. Los estudiantes deben estar de acuerdo y cumplir con el cronograma y metodología sugeridas por el director del TFG.		
11. Los estudiantes deben ser responsables y puntuales con las tareas asignadas por el director del TFG en relación a la elaboración del proyecto.		
12. El papel de los lectores en el TFG no es importante.		
13. Debe existir una buena comunicación entre los lectores y el director del TFG.		
14. La elaboración de TFG es un proceso fácil y no genera complicaciones a los estudiantes.		
15. Es importante que los estudiantes mantengan una comunicación asertiva con su director de TFG.		
16. Es importante que los estudiantes mantengan una comunicación asertiva		

	Sí	No
con los lectores del TFG.		
17. El director del TFG nunca se ve afectado por el mal desempeño de los estudiantes a su cargo durante el proceso investigativo.		
18. Su director del TFG le fue de mucha utilidad en el proceso de elaboración del proyecto final.		
19. Los lectores de su TFG le fueron de mucha utilidad en el proceso de elaboración del proyecto final.		
20. La aprobación de su propuesta de investigación fue muy sencilla.		

¡Muchas Gracias!

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE EL PERÍODO 1999-2016: EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INSTITUCIONALIDAD PARALELA

UNIVERSITY EDUCATION DURING PERIOD 1999-2016: THE RISE AND DEVELOPMENT OF PARALLEL INSTITUTIONALITY

GILBERTO JOSÉ GRAFFE

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

graffeg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7071-6088>

ISABEL MEDINA CUIÑAS

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

isamed@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8804-4280>

ENRIQUE SILVA

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

enriques2006@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1261-706X>

Fecha de recepción: 6 enero 2020
Fecha de aceptación: 9 marzo 2020

RESUMEN

El artículo da cuenta de una investigación socio histórica de carácter documental sobre la Educación Superior venezolana (denominada Educación Universitaria con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación 2009), durante las gestiones de gobiernos de Hugo Chávez y Nicolás Maduro, entre 1999 y 2016. El propósito fue el análisis de las políticas o acciones de gobierno que dieron dirección estratégica a este subsistema en dicho período. Este proceso histórico se caracterizó por un tránsito entre la continuidad de las políticas desarrolladas por los gobiernos democráticos anteriores y la ruptura del desarrollo institucional heredado de la democracia representativa que se produjo con la creación de la Misión Sucre en el 2003. Esta reorientación, en cuanto al desarrollo institucional del subsistema de Educación Universitaria, se sustenta en la implementación de normas y procedimientos paralelos a través de la publicación de decretos y resoluciones para la consolidación del proyecto político del presidente Chávez “Socialismo del Siglo XXI”, al cual le ha dado continuidad su sucesor el Presidente Maduro. Dicho proyecto, ha implicado la implantación de un modelo de desarrollo nacional en evidente contradicción con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en 1999 y en la Ley de Universidades (1970).

PALABRAS CLAVE: educación superior venezolana; proyecto político del socialismo del siglo XXI; políticas en educación superior; sistema alterno de educación superior.

ABSTRACT

The article gives an account of a socio-historical documentary research on Venezuelan Higher Education (called University Education with the promulgation of the Organic Law of Education 2009), during the efforts of governments of Hugo Chávez Frías and Nicolás Maduro Moros, between 1999 and 2016. Its fundamental purpose was the analysis of government policies or actions that gave strategic direction to this subsystem in that period. This historical process was characterized by a transition between the continuity of the policies developed by previous democratic governments and the rupture of the institutional development inherited from representative democracy that occurred with the creation of the Sucre Mission in September 2003. This reorientation, in terms of the institutional development of the University Education subsystem, is based on the implementation of parallel rules and procedures through the publication of decrees and resolutions for the consolidation of the political project of President Chávez "Socialism of the 21st Century", to which has been continued by his successor President Maduro. This project has involved the implementation of a national development model in obvious contradiction with the principles established in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela approved in 1999 and in the Law on Universities (1970).

KEYWORDS: venezuelan higher education; political project XXI century socialism; policies in higher education; alternative system of higher education.

6. INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de los principales hallazgos encontrados con el desarrollo de una investigación documental, de carácter socio histórica acerca de las políticas públicas implementadas por los gobiernos del ex Presidente Hugo Chávez Frías y su sucesor Nicolás Maduro entre 1999 y 2016 en el área de la Educación Superior (ES), denominada desde 2009 como Universitaria con la promulgación de Ley Orgánica de Educación (LOE). Se reconstruye, a grandes rasgos, los elementos sustanciales (establecimiento de la Misión Sucre, la Misión Alma Mater y los Programas Nacionales de Formación), del proceso de transición que caracterizó la evolución de este subsistema educativo en el período bajo estudio. Se evidencia que entre 1999 y 2003, las políticas públicas que orientaron la gestión de gobierno se centraron inicialmente en darle continuidad al desarrollo institucional de este subsistema, continuando con las directrices de democratización y búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación, establecidas en las políticas educativas adelantadas por los diferentes gobiernos de la democracia representativa que se instauró en 1958 tras el derrocamiento de la dictadura de Pérez Jiménez; sin embargo a partir del 2003 comienza a implementarse el desarrollo de un sistema paralelo de Educación Superior o Universitaria en apoyo al proceso de radicalización del proyecto político del Presidente H. Chávez. Una de las acciones fue la implementación de la Misión Sucre a partir de septiembre del 2003, proyecto considerado como estratégico y de carácter temporal, el cual surge bajo el supuesto de lograr la inclusión en educación superior de todos aquellos bachilleres que se encontraban excluidos de Educación Superior (ES), para lo cual se contó con la cooperación de universidades experimentales y Colegios e Institutos Universitarios oficiales.

Para el período de 2007-2013, surge el Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista (PPS), documento en el cual se presentan las líneas de acción que pretende un cambio estructural de la sociedad y del funcionamiento de las instituciones en Venezuela, orientado hacia la construcción del Socialismo del Siglo XXI (MPPCI, 2009), donde se plantea que la educación es la base para corregir las desigualdades sociales y para el desarrollo de una ética socialista, de igual modo, se indica que el sistema educativo deberá adecuarse al modelo productivo socialista, lo cual es contradictorio con el modelo de sociedad y el régimen socioeconómico democrático establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Todo ello queda plasmado con la ejecución de la Misión Sucre, la municipalización de la Educación Superior, la Misión Alma Mater, el diseño de los Programas Nacionales de Formación (PNF) y la Micromisión Simón Rodríguez.

7. ALGUNAS CONSIDERACIONES DEL CORPUS TEÓRICO Y LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio, como parte del corpus teórico, fueron consideradas, primero, la noción de políticas públicas concebida como grandes direcciones estratégicas que orientan la gestión y las acciones de gobierno entendidas estas como iniciativas o actos administrativos específicos formales realizados por los actores que detentan cargos públicos de turno, en línea o no con las políticas públicas definidas para el desarrollo del Subsistema de Educación Universitaria, sector objeto de estudio en la presente investigación (Graffe, 2015).

La presente investigación se desarrolló siguiendo un diseño de tipo documental bibliográfico, que permitió analizar, desde una perspectiva socio histórica, las grandes líneas de acción de los gobiernos que en el período bajo estudio orientaron la dirección que se le imprimió al Subsistema de Educación Universitaria. Es decir que más que presentar una cronología histórica, el estudio pretende analizar los hechos más resaltantes en materia de políticas y acciones de gobierno que caracterizó el surgimiento de la institucionalidad paralela presentada por la educación universitaria en el lapso en consideración. El procedimiento metodológico seguido en el estudio contempló, principalmente, las etapas que se señalan a continuación: a) la recolección de los documentos o fuentes primarias y secundarias de información (Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, Gacetas Oficiales, Folleto sobre Programas Nacionales de Formación, Folleto sobre Misión Alma Mater, Estadísticas de Educación Universitaria, etc) que posibilitarían a posterior el desarrollo del análisis e interpretación de los principales hechos históricos que caracterizaron el desarrollo de este subsistema; b) el análisis de los contenidos de los textos seleccionados con el apoyo de resúmenes, fichas y esquemas de trabajo que permitieron delinear la estructura del trabajo de investigación; c) la presentación del análisis de los hallazgos obtenidos y d) la elaboración de las conclusiones de la investigación desarrollada.

8. LA PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS EN MATERIA DE POLÍTICAS Y ACCIONES DE GOBIERNO DESPLEGADAS

8.1. Continuidad del desarrollo Institucional como Línea inicial de gestión de gobierno (1999-2003)

Las políticas y acciones del gobierno del Presidente Chávez entre 1999 y 2003 en un principio respondieron a la continuidad en el desarrollo del Sistema de Educación Superior que se había implementado en las gestiones de los gobiernos que lo antecedieron durante la etapa de desarrollo de la democracia representativa. Así la gestión del Presidente Chávez, aunque mantenía la direccionalidad de las políticas previas a su gobierno, comenzó a desarrollar un conjunto de lineamientos estratégicos con la intención de subsanar algunos de los problemas presentes en este subsistema educativo, destacando, entre otros, la dificultad real que significaba para los egresados de la educación media, de acuerdo a la denominación establecida en la actualidad conforme a Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en el año 2009, el ingreso y la prosecución de estudios en Instituciones de Educación Superior (IES) de calidad reconocida por la sociedad venezolana.

Hasta la caída de la dictadura de Pérez Jiménez el ingreso a la Educación Superior respondió al modelo de acceso categorizado como de élite (García Guadilla, 1998), tanto es así que la tasa de escolaridad para este nivel educativo llegó en 1958 solo a representar el 2% (Bravo, 2002, p.133). El indicador de escolaridad para un modelo de acceso de masas debería representar hasta un 35% (García Guadilla, 1998). Aunque en las gestiones de los gobiernos previos al de Chávez, la tasa de escolaridad en la Educación Superior (18 a 24 años) pasó de 4,15 % en 1964 (CNU-OPSU, 1994, p.234) a 22,41 % en 1998, según cálculos realizados al utilizar las cifras publicadas en los boletines estadísticos de la Oficina Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU, 2003, pp.382 y 426) y la población del rango etario de la página Web del Instituto Nacional de Estadísticas, estos valores aun eran insuficientes. Se considera que el crecimiento observado durante este lapso obedeció a las acciones desarrolladas por las diferentes gestiones de gobiernos en cuarenta años de democracia (1958 – 1998) dirigidas a incrementar la oferta institucional. De esta manera, las políticas desplegadas durante este lapso impactaron el crecimiento de la matrícula de la ES, dada la expansión institucional (política de regionalización, creación de nuevas Instituciones de Educación Universitaria, creación de nuevas carreras académicas) de observada a partir de la aplicación de políticas de democratización dirigidas a garantizar el libre acceso a las IES de carácter oficial a partir de 1958, con el inicio del modelo de democracia representativa que finalmente quedó establecido en el marco de la Constitución de la República de Venezuela en 1961.

La recesión económica que se da en Venezuela en el período conocido como la década perdida (la década del 80) generó restricciones en materia de financiamiento al sector universitario, lo cual determinó un cierto grado de paralización en la expansión del sector (Medina Rubio,1998; Comisión Económica para América Latina y El Caribe - CEPAL, 1996). De hecho, aunque el sistema siempre ha mostrado una tendencia al crecimiento, se produce un incremento en la demanda a la Educación Superior a inicios de los 90, que fue compensada, parcialmente con el aumento en la oferta, por parte de las IES

de carácter privado, cuya matrícula para 1993 era de 200.508 estudiantes que representaba el 34,44 % del total del subsistema de ES, es decir 582.069 alumnos (Graffe 2006, p 206).

Otro aspecto que agudizó la problemática del sector es el referido a la poca eficiencia de las instituciones universitarias para promover el desarrollo y la incorporación de nuevas generaciones de docentes investigadores y así darle continuidad a la evolución normal del subsistema de ES y sus instituciones, los déficit presupuestarios que se fueron acumulando incidieron en la reposición de cargos del personal docente y de investigación mermando las generaciones de relevo académico. Una prueba de ello fue la decisión del gobierno de Herrera Campins de mantener fijas e iguales las cuotas presupuestarias de la universidades a los presupuestos otorgados en 1981 (Fuenmayor, 2004, 387). Esto se hace evidente en el hecho de que los docentes que ingresaron a las universidades en los primeros años de la democracia, después de promulgada la Ley de Universidades (LU) en 1958, en la década de los noventa estaban jubilados o con los años cumplidos para acogerse a ella, de tal manera que los profesores ubicados en los escalafones inferiores de la carrera académica, es decir “instructores” y “asistentes” representaban para 1998 el 60 % del cuerpo profesoral de la ES (Graffe, 2006, p 200).

Los primeros lineamientos generales para el desarrollo de la Educación Superior, al inicio de la gestión del Presidente Hugo Chávez, se expresaron en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV) aprobada por referéndum popular el 15/12/1999. En ella se establece la Educación como un derecho humano y un deber social fundamental y es una función indeclinable que el Estado debe asumir en el desarrollo de la misma en todos sus niveles y modalidades, igualmente se extiende la obligatoriedad hasta el nivel de Educación Media y la gratuidad hasta el pregrado universitario. (CRBV, 1999, Arts. 102 y 103 LOE, 2009, Art. 25).

Conviene señalar, en relación a la Educación Superior, que en la C RBV establece la autonomía universitaria como principio constitucional (CRBV, 1999, Art. 109) por cuanto anteriormente solo se había consagrado este principio en la Ley de Universidades (LU) de 1958, habiendo sido ratificada en su reforma parcial de 1970, al establecer en su Artículo 8:

Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de: 1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas; 2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines; 3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades, designar su personal docente, de investigación y administrativo; 4. Autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

En este orden de ideas, en la C RBV (1999) se establece esta facultad para aquellas universidades denominadas autónomas, pues, queda claro que en el caso de aquellas instituciones denominadas experimentales solo la alcanzarán de conformidad con la ley. (CRBV, 1999, Art. 109). Es importante señalar, que la posibilidad de que las universidades nacionales experimentales alcancen esta autonomía, es un aspecto meramente formal, pues, durante la gestión de los gobiernos de la revolución bolivariana se han creado un conjunto

de universidades, algunas nuevas y otras producto de la transformación de colegios e institutos universitarios y a ninguna de ellas se le ha concedido la facultad que establece la CRBV en su artículo 109, todas las autoridades de estas universidades son designadas por el Ejecutivo Nacional a través del Ministerio del ramo y el Presidente de la República. Lo cual evidencia el carácter centralizador que identifica la gestión de los gobiernos de la revolución bolivariana.

Entre las metas que se planteó la gestión de gobierno del Presidente Hugo Chávez para el desarrollo de la Educación Superior, se destacan los esfuerzos iniciales para darle continuidad al desarrollo institucional del nivel, en concordancia con las políticas heredadas de las gestiones previas de gobierno. En este sentido, es relevante reseñar el análisis y formulación de políticas para el desarrollo de la ES presentados por el Vice Ministerio de Educación Superior, adscrito al extinto Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), en el documento titulado “Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006” (MECD, 2001).

Un aspecto relevante es que en este documento se hace un reconocimiento a la contribución de la ES al desarrollo del país en los cuarenta años precedentes. Sin embargo dicha afirmación se contradice con las opiniones emitidas por el propio Chávez cuando afirmaba que la educación superior de la denominada “cuarta república” tenía un carácter elitescos y excluyente, esto se convirtió en una permanente crítica al sistema de ingreso a la educación superior, pues debido a este mecanismo, a su juicio, se había originado una gran exclusión de estudiantes que no habían podido ingresar a la ES y continuar estudios; especialmente los provenientes de los sectores más pobres y populares del país.

No obstante, el citado documento señala que como resultado de esas gestiones, el subsistema de ES presentaba entre sus principales características algunos elementos que podrían considerarse como positivos, por ejemplo: una importante expansión, crecimiento, diversificación y heterogeneidad de las instituciones que lo integran; la configuración de una comunidad científica nacional; la generación de conocimientos y tecnologías alternativas como aporte a la pequeña y mediana industria, al gobierno, a la propia educación y al sector de la salud; y la realización de diversas acciones vinculadas a la función de extensión que integran las funciones universitarias de investigación y docencia, así como la prestación de servicios médico asistenciales y de educación continua (MECD, 2001).

Algo relevante que arroja el análisis de la primera etapa de esta gestión, parece ser la intención de dar continuidad al desarrollo de la ES, impulsándola a partir de una visión estratégica que permitiera poner orden dentro de la institucionalidad existente, lo cual se refleja en los objetivos planteados en las políticas de desarrollo de la ES para esta primera etapa: 1) lograr ordenamiento e integración dentro y entre las IES nacionales y fortalecer conexiones internacionales; 2) darle pertinencia social al subsistema en los contextos de influencia; 3) promover la inclusión y la equidad; y 4) generar calidad en las instituciones y la academia (MECD, 2001); objetivos que parecen, a pesar de las diferencias en cuanto a los modelos políticos, como una continuidad de las políticas de democratización y universalización de 1958, y de modernización iniciadas en el sistema de educación superior

en 1969 con la creación de colegios e institutos universitarios como instituciones de salida intermedia en la formación de profesionales para el sector productivo.

Los funcionarios del gobierno encargados del subsistema de la ES establecieron, a partir de las Líneas Estratégicas del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007 (2001) como principal lineamiento estratégico la *Equidad y Educación Superior*, orientada a “... consolidar las competencias como ciudadanos y trabajadores, para contribuir al desarrollo del país, comprometida con la disminución de las inequidades y de las desigualdades sociales” (p. 94), siendo sus objetivos principales: el desarrollo de su pertinencia social, el mejoramiento de la equidad en el acceso y en el desempeño de los estudiantes, la mejora de la calidad y la eficiencia y de la propia ES como sistema.

En este sentido, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), en su calidad de órgano auxiliar del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y de acuerdo a esas primeras políticas promovió el Proyecto “Alma Mater”, creado al promulgarse la Resolución Ministerial N° 147 por el MECD, publicada en Gaceta Oficial N° 37.189 el 03/05/2001. Dicho proyecto estableció entre sus objetivos estratégicos elevar la calidad de la educación impartida, mejorar la equidad en el acceso y la optimización del desempeño estudiantil (CNU – OPSU, 2001b, pp 13-16).

Alma Mater se convirtió en un proyecto bandera de esta primera gestión de gobierno del presidente Hugo Chávez, siendo además acogido positivamente por amplios sectores del país, incluyendo a las universidades autónomas por considerar la contribución que el mismo se convertía en un aporte al desarrollo de la educación superior. Destaca también que en el marco de este proyecto se crea la primera “*Aldea Universitaria Bolivariana*” en la Gran Sabana, Edo. Bolívar, la cual constituía un espacio físico dotado de salones, biblioteca, salas de computación y todo lo que se necesita para desarrollar adecuadamente actividades académicas, permitiendo la coexistencia de diversos programas académicos de distintas instituciones de educación superior (IES) los cuales no solo ofrecían a los jóvenes formación en carreras debidamente aprobadas por el CNU (CNU-OPSU, 2004), sino que estos respondían a las necesidades de formación existentes en la zona.

Se puede considerar que las nuevas políticas de inclusión y equidad mantienen coherencia con la anterior política de democratización de la ES, al implementar acciones para incrementar la cantidad de cupos en los colegios e institutos universitarios públicos, se crearon nuevas IES y se inició la transformación de algunas ya existentes, adicionalmente se emprendió la revisión de los criterios para la asignación de cupos por medio del Proceso Nacional de Admisión, respetando la presentación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) como oportunidad igualitaria que permitiera demostrar las competencias adquiridas, por los bachilleres durante sus estudios en el nivel de la educación media, que aspiran a ingresar a la ES.

Para mantener estos lineamientos y fortalecer las acciones de gobierno emprendidas para el sector de la ES, el 08/01/2002 se crea el *Ministerio de Educación Superior* (MES), promulgando en el Decreto 1.634. Esta acción pretendió establecer un órgano rector de la política para el desarrollo de la ES y lograr la implantación de modelos organizativos

innovadores que promovieran la participación y sus procesos de transformación, para así contribuir con el cambio social en concordancia con el Art. 102 de la Constitución (CRBV, 1999). En razón de ello, en dicho Decreto se incorpora el artículo 8, en el cual se fijan entre sus principales competencias las siguientes:

1. La formulación, regulación y seguimiento de políticas, la planificación y realización de las actividades del Ejecutivo Nacional en materia de Educación Superior, lo cual comprende la orientación, programación, desarrollo, promoción, coordinación, supervisión, control y evaluación del subsistema educacional en ese nivel; ...
3. Definir y coordinar el proceso de formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y re-direccionamiento de las políticas dirigidas a la formación profesional e intelectual de jóvenes y adultos, con los diferentes actores sociales involucrados;
4. Coordinar el proceso de organización del Sistema de Educación Superior, como el conjunto de instituciones que con criterios de calidad y equidad forman, actualizan y desarrollan el talento humano para la generación de conocimiento, la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico que el país requiere; ...(Decreto N° 1.634, Art. 8).

Al revisar las atribuciones que se le asignan al MES, recién creado, coincidimos con la afirmación de Parra (2007) en el sentido que tanto el CNU, creado en 1946, como la OPSU, creada en 1970, ambos órganos previstos en la Ley de Universidades vigente, fueron desplazados para los procesos de toma de decisiones que afectan el propio desarrollo del subsistema de ES (Parra, 2007).

En los intentos de transformación de la ES, se crea la *Universidad Bolivariana de Venezuela* (UBV), manteniendo la vía institucional establecida en la LU (1970) pues se transitaron los caminos y procesos institucionales del subsistema establecidos hasta el momento, como se deduce de la aprobación acordada por el CNU el 01/07/2003 y la definitiva autorización de esta nueva casa de estudios por intermedio del Decreto Presidencial N° 2.517 del 18 de julio de 2003.

Desde la perspectiva del gobierno, el inicio de actividades de la UBV se inscribe dentro de los principios de: equidad, calidad e innovación, reconocimiento de lo público y responsabilidad con lo público, solidaridad, interculturalidad, identidad nacional, autonomía responsable y democracia participativa (UBV, 2003). Su funcionamiento comienza con el *Programa de Iniciación Universitaria* (PIUNI) y posteriormente con la oferta de Programas de Formación de Grado en Comunicación Social, Gestión Social del Desarrollo Local y Gestión Ambiental. Para comienzos del año 2004, se incorporan a dichos programas 4.956 alumnos que aprobaron el PIUNI en el año 2003 (Tabuas, El Nacional 31-01-2004; Últimas Noticias 03-02-2004). En la actualidad, ofrece estudios en diecisiete (17) Programas de Formación de Grado, que contemplan la graduación en

carreras cortas y largas según sea el caso¹. Todos se desarrollan en sus sedes o en aldeas universitarias en los diferentes ejes de atención geográfica, ya que posee un carácter nacional. (www.ubv.edu.ve).

8.2. La radicalización del proyecto político y la instauración del sistema paralelo de Educación Superior (2003-2007)

A partir del 2003 comienza a esbozarse el proceso de radicalización del proyecto político dirigido por el Presidente Chávez, lo cual se observa por la intensificación de acciones, en el campo de la ES más cónsonas con el desarrollo deseado por la revolución bolivariana bajo su liderazgo y para Venezuela. Cambios enmarcados dentro de la dura confrontación entre las dos visiones antagónicas de país, la democrática y la socialista, agudizada con crudeza a partir del desarrollo del golpe de Estado atípico (Rey, 2002) y del paro petrolero entre 2002 y 2003 (Graffe, 2003).

De esta manera, con la intención de erradicar la exclusión social en el campo de la ES, que, según personeros del gobierno, había sufrido la población venezolana durante el período de las diferentes gestiones de la democracia representativa, en septiembre del 2003 se inicia el Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado *Misión Sucre* (MS). Este plan se concibió como estratégico, coyuntural y no permanente, con el objetivo fundamental de garantizar el acceso a la educación a todos los bachilleres sin cupo en la ES y transformar su condición de “excluidos” de la educación superior.

De este modo, comienza la institucionalización de un sistema paralelo al denominado Sistema Nacional de Admisión vigente y obligatorio desde 1984, actualmente conocido como Sistema Nacional de Ingreso. Este paralelismo se inicia con la realización de un Censo Nacional (09/2003) que permitiera identificar a los bachilleres con intención de proseguir estudios de ES, en el mismo se registraron 472.667 aspirantes² (Fuenmayor, Marín y Jaimes, 2004: 16). Sobre esta población es importante señalar que según la misma investigación el número de excluidos reales es menor respecto al número señalado originalmente. Al respecto Fuenmayor, Marín y Jaimes (2004:16), indican que al asumir el criterio según el cual los realmente excluidos en este Censo eran aquellos que no habían ingresado a la ES previamente por ninguna vía, que no estaban cursando ninguna carrera en alguna IES, y que tenían más de 3 años de haber obtenido el título de bachiller sin haber logrado cupo³, determinan que el número de personas excluidas constituían un total de 131.427 bachilleres.

Como se indicó la Misión Sucre (MS) se definió como “transitoria”, pues fue concebida como “mecanismo para atender la emergencia” de inserción de los excluidos,

¹ Estos programas son: Agroecología, Arquitectura, Comunicación Social, Economía Política, Educación, Enfermería, Estudios Jurídicos, Estudios Políticos, Gas, Gestión Ambiental, Gestión Salud, Gestión Social, Informática para la Gestión Social, Medicina Integral, Petróleo, Radioterapia, y Refinación y Petroquímica (www.ubv.edu.ve)

²Esta cifra es igualmente confusa en distintas fuentes oficiales. Unos hablan de 470 mil, otros de 500 mil.

³ Este último criterio se utilizó debido a que los bachilleres con menos de 3 años de graduados aún estaban concursando por cupo en el proceso nacional de admisión vigente para tal fecha (Fuenmayor, Marín y Jaimes, 2004).

mientras se conformaba un “Sistema de Educación Superior capaz de atender la demanda natural en instituciones plenamente desarrolladas y consistentes con el Proyecto de Desarrollo Nacional” (MPPEs y Fundación Misión Sucre, 2005, p. 28). Sin embargo, pasado los años, la emergencia no fue superada, convirtiéndose en una práctica, en un programa de carácter permanente y estratégico mediante el cual se ofrece formación profesional universitaria, en aquellas instituciones de carácter oficial (Universidades Nacionales Experimentales, Colegios e Institutos Universitarios) subordinadas al órgano máximo de dirección del subsistema, que es el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). La MS institucionaliza unos procedimientos paralelos al mecanismo formal de ingreso a la ES.

De tal manera, entre la MS y las instituciones universitarias que dependen directamente del MPPEU se va consolidando una alianza, que les permite desarrollar un conjunto de normas y procedimientos paralelos a los establecidos en la Ley de Universidades (1970) vigente en la actualidad, mediante la cual cooperan en el diseño y gestión de los Programas Nacionales de Formación (PNF) de corta y larga duración, autorizados directamente por el ministro de Educación Universitaria, los cuales no siguen para su aprobación los procedimientos establecidos en la LU (1970), a los que si deben acogerse las universidades y otras instituciones de educación universitaria, para obtener la aprobación de carreras ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 1999). Bajo la cobertura de la MS se dictan PNF en aldeas de diferentes características o en espacios habilitados en escuelas o liceos, casas de cultura, instalaciones de otras instituciones del Estado o algún espacio disponible en una localidad, que dependerán académica y administrativamente de una aldea, así como en aulas de algunas universidades experimentales u otras instituciones educativas del subsistema (www.mision sucre.gob.ve); lo cual involucra la atención a los estudiantes en condiciones de calidad no uniforme.

En este mismo orden de ideas, es conveniente señalar la preocupación que surge por la existencia de docentes colaboradores financiados de manera directa, por la propia MS, lo cual queda evidenciado por la publicación realizada en el último trimestre de 2013, donde se autoriza el aumento a los colaboradores de la MS, entre los cuales se incluyen también como beneficiarios a preparadores y docentes (<http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/aprobado-incremento-aporte-para-colaboradores-mision-sucre/>) generándose la inquietud acerca de cuál es la situación real de estos como docentes universitarios, dada su condición de colaboradores y cuál es el proceso de selección y preparación de los mismos con miras al aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

Evidentemente que con la incorporación de una modalidad adicional de ingreso a subsistema de la educación universitaria como lo fue la instauración de la MS se produjo un innegable crecimiento de la matrícula en la ES, la cual alcanzó la cantidad de 1.433.326 estudiantes en el 2005 (MPPEU, 2012, p. 21) y una tasa bruta de escolarización del 35.53%

(Medina y Graffe, 2008) cifra que marca la evolución desde el modelo de acceso de masas al modelo de acceso universal⁴ (García Guadilla, 1998).

Para el año 2016, a partir de una revisión de las gacetas de oficiales (Nº 39.032, 39.197, 39.388, 39.397, 39.411, 39.748, 39.421, 39.458, 39.531, 39.765, 39.874, entre otras) se estima que en el marco de la Misión Sucre y la Misión Alma Mater se habían creado y autorizado la gestión de aproximadamente sesenta y nueve (69) PNF conducentes a la titulación profesional en carreras cortas y largas, con lo cual se pretende impulsar la política de municipalización de la Educación Universitaria (EU). En tal sentido, se ha iniciado la conformación y consolidación de una red de instancias e instituciones vinculados a la EU, orientadas a resolver el problema del cupo universitario mediante la generación de nuevos espacios y creación de nuevas modalidades de estudios convencionales y no convencionales (Misión Sucre, 2004) con base a los imperativos de la “democracia participativa y protagónica”, teniendo como referencia fundamental el proceso histórico, social, político y económico planteado por la revolución bolivariana.

En este trabajo se pone en evidencia el proceso de institucionalización paralela, pues se han instaurado un conjunto de normas de carácter sublegal que a su vez han originado procedimientos que se encuentran al margen del sistema formal, así como la instauración de estructuras, como es el caso de la MS y la MAM que sirven de plataformas operativas para la ejecución de políticas o acciones de gobierno primordiales para el sostenimiento de la denominada revolución bolivariana.

Siguiendo el hilo de las ideas precedentes, se hace bastante obvio que con el desarrollo de la MS se da un fuerte impulso a la conformación de una institucionalidad paralela, en el cual se privilegia la cantidad de inscritos y de titulaciones otorgadas por sobre la calidad, los méritos y las técnicas, con lo cual se pretende, tanto facilitar el acceso de un gran número de aspirantes a la EU, como de formar cuadros de respaldo político y electoral del proceso revolucionario necesarios en la construcción de la nueva institucionalidad social, económica, cultural y política (Carvajal, citado en Duplá, 2008). Con ello se consolida el proceso de desplazamiento de la institucionalidad, y de instauración de un sistema paralelo ajustado a las necesidades políticas del gobierno. También se radicaliza la fase de confrontación con las denominadas universidades tradicionales; ejemplo de ello es el juicio emitido por el ex Ministro Moncada, en una entrevista realizada por Davies (2005) en el que expresa que estas universidades tienen una visión “elitescas, oligárquica y despreciativa del pueblo venezolano”.

Es importante destacar que en este periodo también se rompe con la esencia de las políticas de Estado para la ES del 2001. La conformación de un nuevo equipo de trabajo desarma el *Proyecto Alma Mater* (García Guadilla, 2012) que se mostraba importante para instrumentar la política de calidad y equidad, y se inician acciones que posteriormente condujeron al desmantelamiento del *Programa Nacional de Admisión*. En paralelo comienza una revisión del presupuesto universitario, argumentando que los recursos tenían que dirigirse equitativamente a todas las IEU, considerando para ello la cantidad de

⁴ Según la clasificación adoptada por esta autora, inicialmente propuesta por Trow en 1974, el modelo de acceso universal se alcanza cuando la tasa de escolaridad supera el 35%.

estudiantes incorporados a las mismas (Davies, 2005), este planteamiento no tomaba en consideración: las actividades de docencia, investigación y extensión de las universidades, ni el necesario recurso para el mantenimiento de su infraestructura física de acuerdo con los programas académicos ofrecidos (laboratorios, bibliotecas, etc.). La distribución presupuestaria a las IES a partir de éste razonamiento, obviamente conlleva a que los recursos se destinaran en mayor cantidad a las instituciones de educación superior que atendían a las normas y procedimientos que conforman la institucionalidad paralela, lo que dio inicio a una difícil etapa de asedio financiero que ha congelado los presupuestos y ha retardado las asignaciones (Duplá, 2008) de las universidades no alineadas con el gobierno.

Otra de las acciones fue la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y la implantación de un nuevo sistema de ingreso a la Educación Universitaria en 2008, el cual se encuentra fundamentado en una lógica difusa, se desconoce si este procedimiento permite su evaluación permanente y la introducción de mejoras técnicas y de atención a los aspirantes en sus dudas con respecto al mecanismo utilizado.

8.3. Fortalecimiento del sistema paralelo creado a partir del 2003

En función de regular y potenciar las acciones gubernamentales en materia de la ES, entre los años 2008 y 2011 se deciden una serie de medidas, las cuales se analizan brevemente a continuación.

Regulación de los Programas Nacionales de Formación (PNF): los PNF comenzaron a desarrollarse a partir del año 2008 lo que se evidencia en la Resolución 2963 de fecha 13 de mayo de 2008, publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.930 de fecha 14 de mayo del mismo año, en la cual se regula la creación y gestión de los PNF por parte de las IES, hoy conocidas como universitarias según la nueva Ley Orgánica de Educación del 2009. En tal sentido, la mencionada resolución define los PNF considerándolos:

(...) el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de Educación Superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, en un espacio geográfico determinado. (MPPEs, Resolución 2963, Gaceta Oficial N° 38.930 del 14 de mayo de 2008).

Dicha Resolución pretendió ser un mecanismo de respuesta a las líneas estratégicas definidas por el gobierno para el desarrollo de la ES, las cuales plantean su municipalización y universalización como políticas indispensables para lograr los objetivos formulados en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación y el Sistema Nacional de ES (MPPEs, Resolución 2963, Gaceta Oficial N° 38.930 del 14 de mayo de 2008). En ella se señala la necesidad de que este nivel educativo responda a los siguientes criterios como condiciones necesarias para el logro de sus objetivos: 1) ser un espacio abierto de formación permanente, articulado al mundo del trabajo y la vida social; 2) caracterizarse por su flexibilidad para el ingreso, permanencia y egreso del sistema; 3) la cooperación entre instituciones y la armonización de los diseños curriculares; y 4) el

desarrollo de planes de investigación y formación; la producción y uso compartido de los distintos recursos educativos y la propia modalidad académica. Cabe señalar que el mismo año de la regularización (2008) fueron creados otros PNF⁵.

Posteriormente, en octubre de 2011 se deja sin efecto la Resolución 2963 y se promulga una nueva Resolución que sustituye la anterior, la cual es publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 39.788 de fecha 28 de octubre de 2011, en la cual se elimina del contenido del artículo 5 de la Resolución 2963 el texto referido a que la opinión emitida por el Consejo Nacional de Universidades podría ser tomada en cuenta para la adecuación de los PNF, este es el artículo 6 en la vigente Resolución 1526 de octubre de 2011. En ambas resoluciones es una facultad del Ministro o Ministra la creación de los PNF mediante acto administrativo, con lo que se introduce una nueva norma para la creación de programas académicos distinta a la contemplada en la Ley de Universidades (1970), lo cual se encuentra relacionado con el fortalecimiento de la institucionalidad paralela.

La Misión Alma Mater (MAM) y la Transformación de la Educación Universitaria: Con el propósito de promover la transformación universitaria, por Decreto 6.650 del 24/03/2009, se crea la *Misión Alma Mater* (MAM) buscando su articulación institucional y territorial, pretendiendo dar cumplimiento a las líneas estratégicas formuladas en el Proyecto Nacional Simón Bolívar (MPPCI, 2009) y así garantizar el derecho de todas y todos a una Educación Universitaria (EU) de calidad sin exclusiones. En el mencionado decreto se indica que la MAM:

se constituye como referencia de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales (Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, Decreto N° 6.650, Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo de 2009).

El Proyecto Nacional Simón Bolívar (MPPCI, 2009) establece en sus dos primeras líneas generales: la nueva ética socialista y la suprema felicidad social, en concordancia con lo anterior la MAM define como sus objetivos el desarrollo y la transformación de la ES en función del fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista, planteándose como nueva política para el desarrollo de este nivel educativo, “garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia” (MPPCI, 2009, p.28). Lo anterior, de manera explícita, describe la intencionalidad política del nuevo orden del sistema paralelo para la ES, al que nos hemos referido previamente.

La columna vertebral que guía la gestión de la MAM la constituyen el desarrollo de los PNF, la participación protagónica de las comunidades, y la articulación en red,

⁵Se crearon PNF en: Electricidad, Construcción Civil, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Mantenimiento, Mecánica, Agroalimentación, Administración, Informática, Procesos Químicos y Medicina Integral Comunitaria. (MPPEES, Resoluciones 3111 a la 3119, Gaceta Oficial N° 39.032 del 7 de octubre de 2008). Una actualización para el año 2011, permite señalar la existencia de treinta y un (31) programas de esta naturaleza (MPPEU, 2011, pp. 36-37).

mediante el desarrollo de un nuevo sistema universitario cooperativo y solidario. En términos de su alcance la norma establece las siguientes componentes:

Transformación de 29 Institutos y Colegios Universitarios Oficiales para dar origen a Universidades Nacionales Experimentales.

Creación de 17 Universidades Territoriales

Creación de 10 Universidades Especializadas

Creación de 2 Institutos Especializados en educación

Creación de la Universidad Bolivariana de Trabajadores “Jesús Rivero”.

Creación de la Universidad Nacional Experimental de los Pueblos del Sur.

El fortalecimiento de la cobertura territorial de la Educación Universitaria a través de los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater (CUSAM) (MPPEs, 2009, p. 6).

El Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (SINIES): El proceso de admisión, así como la racionalidad y pertinencia de los mecanismos de ingreso a la ES oficial ha sido centro de polémica durante los gobiernos de H. Chávez, hasta que en el año 2008 se sustituye el Proceso Nacional de Admisión (PNA) el cual incluía la presentación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) para los bachilleres que aspiraban a cursar estudios en ES, por un Sistema Nacional de Ingreso a la ES (SINIES). Previo a la sustitución del proceso, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en julio de 2007 acordó de eliminar la prueba como requisito de ingreso a la ES (González, 2010). El argumento que se esgrimió fue que las pruebas eran instrumentos discriminatorios que excluían aspirantes de los grupos menos favorecidos socioeconómicamente, así como a jóvenes provenientes de institutos de educación media de carácter oficial, a pesar de las opiniones de estudiosos del tema que mostraban cómo la discriminación provenía de situaciones diversas no necesariamente vinculadas a esta prueba, aunque la misma pudiese ser objeto de algunas críticas de carácter académico.

Vale la pena considerar que algunas universidades (UCV, USB) iniciaron, a finales de los 90, programas de admisión con la intención de incorporar estudiantes de bajos recursos provenientes de instituciones oficiales, que arrojaron excelentes resultados en su implementación: Samuel Robinson (UCV) y el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO-USB).

En los primeros años del gobierno de Chávez se probó una exitosa manera de equilibrar el acceso a la ES a través del *Proyecto Macuro*, que promovió el ingreso de jóvenes de bajos recursos a las IES oficiales, garantizando su prosecución, a través de algunos ajustes del Programa Nacional de Admisión (PNA) (Fuenmayor, 2002). No obstante lo anterior, la decisión fue eliminar el PNA y crear el Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior SINIES, el cual consiste en un mecanismo de asignación basado en la lógica difusa, por medio del cual se conforma un Índice Multivariado de Asignación a partir de dos categorías de variables: el rendimiento académico y las prioridades del Estado (Rojas, 2008).

La potencialidad del nuevo sistema fue investigada por González (2010) quien la analiza comparando los resultados obtenidos en la asignación a la Universidad Central de Venezuela (UCV), a través del SINIES en el año 2008, con los objetivos planteados en la elaboración de ese mecanismo como la solución a la inequidad en la asignación. Su análisis concluye que el índice de asignación utilizado: 1) no resuelve el problema de la “exclusión” de aspirantes de los estratos socioeconómicos IV y V⁶, atribuido usualmente a los exámenes de admisión; 2) tampoco resuelve el problema de la “exclusión” de los aspirantes procedentes de instituciones de dependencia oficial; 3) privilegia la asignación de aspirantes según el tipo de población, ofreciendo ventaja y mayor posibilidad de ingreso a los aspirantes provenientes de la “Misión Ribas”⁷; 4) no garantiza el justo reconocimiento académico y permite que se incurra en lo que podría calificarse como “graves inequidades académicas”⁸ (González, 2010).

La Nueva Ley Orgánica de Educación 2009: en el proceso de transformación emprendido por el gobierno resalta la promulgación de la LOE, sancionada el 15/08/2009 (LOE, 2009), la cual incluye el cambio de denominación para este nivel educativo que pasa de Educación Superior a Educación Universitaria. Esta Ley en el párrafo 3 de su Artículo N° 25, indica que el subsistema de Educación Universitaria se subdivide en los niveles de pregrado y posgrado y que una ley especial definirá la duración, requisitos, certificados y títulos que otorgarán en cada uno de los niveles del subsistema.

Otro aspecto significativo concerniente a la ES, se refiere a que según el párrafo 3 de su artículo 34, las autoridades universitarias deben ser elegidas en igualdad de condiciones por votación de todos los integrantes de la comunidad universitaria (profesores, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y egresados) lo cual ha llevado a que para la fecha está paralizada la renovación de autoridades en estas casas de estudio, generándose otra controversia entre los actores vinculados a la Educación Universitaria⁹.

En concordancia con el establecimiento del subsistema de Educación Universitaria, el Ejecutivo Nacional procedió mediante la promulgación del Decreto Presidencial N° 7.333, publicado en Gaceta Oficial N° 39.394 del 25 de marzo de 2010, a cambiar la denominación del Ministerio que lo rige, que pasó a llamarse Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU).

La Ley de Educación Universitaria. Como se señaló en párrafos anteriores La Ley Orgánica de Educación del 2009, tenía prevista la creación de una ley especial para la Educación Universitaria. La Asamblea Nacional, dominada en ese momento por el Partido Socialista Unido de Venezuela, aprobó en diciembre de 2010 una Ley de Educación

⁶ Estos son los estratos más pobres de la población según el Método Graffar para la clasificación por nivel socioeconómico

⁷ Sistema paralelo creado por el gobierno de Chávez para cursar en 2 años el bachillerato, que se cursa en el sistema regular en 5 años.

⁸ En el estudio se halló que estudiantes con menor promedio, habían sido asignados en detrimento de estudiantes con mejor índice académico (Ver González, 2010)

⁹ Sentencias del Tribunal Supremo de Justicia que prohíben la elección de las autoridades de estas casas de estudio hasta tanto no se adecuen sus reglamentos electorales a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación 2009.

Universitaria, a espaldas de la propia comunidad académica, este hecho generó un amplio rechazo de diferentes sectores de la sociedad, el cual se reflejó en acciones de protesta, lo que derivó en que el presidente Chávez la vetara en enero de 2011.

9. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien en los primeros momentos del gobierno de H. Chávez (1999-2003) las políticas públicas dirigidas a la ES parecían, aunque con algunos matices, continuar las acciones de fortalecimiento y desarrollo de la Educación Superior que venían implementándose y que la orientaban hasta el 2006, a partir del tercer cuatrimestre del 2003 fueron reestructuradas drásticamente, tendencia que se ha venido consolidando hasta el presente.

Las políticas de gobierno diseñadas para el sector universitario a partir la ideología revolucionaria, no responden a los intereses de todos los principales actores involucrados con este nivel educativo. Desde enero de 1999, y de la relegitimación de los poderes públicos en el año 2000, la relación entre el gobierno y los sectores de la sociedad venezolana que lo adversan muestra una creciente tensión, que ha impedido la concertación entre los diversos actores en conflicto, lo cual se ha reflejado en el sistema educativo venezolano y por ende en la ES.

La consolidación de un sistema más acorde con la ideología que mantiene el gobierno, requiere una nueva institucionalidad para la ES, lo cual implica el desmantelamiento de la existente, para ello han impulsado una serie de acciones que lo lesionan y apartan a las universidades consideradas tradicionales de las políticas del gobierno, pese al discurso o promesas de transformación y fortalecimiento institucional a los que se le dio prioridad en el primer momento del mandato de Chávez. Todas las acciones se han dirigido a la consolidación de un sistema paralelo en la educación universitaria a través de la promulgación de un conjunto de normas y procedimientos al margen de las establecidas en la Ley, el cual coexiste con el sistema formal vigente en la normativa legal venezolana. Otra muestra de la confrontación del gobierno con la institucionalidad, es el intento de imponer la Ley de Educación Universitaria con su mayoría parlamentaria sin consultar a los actores involucrados lesionando principios del Estado de derecho y la democracia participativa contemplados en la Constitución de 1999.

Una vez realizado el análisis de la gestión del Gobierno en materia de ES, una conclusión evidente es que su énfasis se ha centrado en la búsqueda del crecimiento cuantitativo del sistema, porque no se evidencian acciones concretas para garantizar la calidad. En este proceso, se puede considerar una excepción la ejecución del *Proyecto "Alma Mater"* adelantado por la OPSU, hoy paralizado. Su ejecución tuvo como propósito esencial la mejora de la calidad de la educación impartida en el subsistema de Educación Universitaria mediante el fortalecimiento institucional y la formación a nivel doctoral del personal docente de las instituciones educativas en este nivel.

Puesto que el objetivo primordial de la política educativa desarrollada por el gobierno es el crecimiento de la oferta, resulta pertinente considerar que los mecanismos esenciales utilizados para su logro han sido la Misión Sucre y la Misión Alma Mater, se

puede concluir que a pesar de involucrar acciones para la ampliación de la oferta educativa, estos son coyunturales, ya que no necesariamente garantizan el mejoramiento permanente del proceso de acceso con equidad a una educación superior de calidad y que asegure, además, el desempeño estudiantil de los ciudadanos en este nivel educativo, tampoco contribuyen al fortalecimiento institucional del sistema escolar formal que la ES había logrado desde 1958 cuando se inició la política de democratización de la Educación Superior.

Cuando se inició la Misión Sucre se implementó el Programa de Iniciación Universitaria (PIU), previo al ingreso en carrera, lo cual podría haber contribuido a la preparación pre – universitaria de los bachilleres, y esto a su vez ayudaría a enfrentar una de las causas de la exclusión educativa que se produce en la ES. No obstante, con la creación y gestión de los PNF, se distorsionó su esencia, ya que los acuerdos establecidos con diferentes IES dirigidas por el gobierno se orientaron a lograr la titulación de los estudiantes, convirtiéndose en una finalidad, más que en un mecanismo transitorio de ingreso a la educación superior o universitaria.

Desde el punto de vista cuantitativo, en la actualidad se dispone de un megasistema, ya que para el año 2004 se superó el millón de estudiantes y según cifras del gobierno, en la actualidad más de 2.600.000 personas participan de la educación universitaria de carácter gratuita (Menéndez, R. en AVN, 2014).

Este modelo de gestión de la ES, tendiente a su incremento matricular, así como el resto de las políticas aplicadas al sector, no han favorecido el desarrollo del sistema formal de este nivel educativo en el ámbito oficial, más aun han generado una gran resistencia por parte de las universidades autónomas, las experimentales que eligen a sus autoridades y el rechazo de amplios e importantes sectores dentro de estas instituciones, expresados de manera pública, al considerar que las acciones del gobierno nacional en materia de ES no responden al enfoque democrático que se establece en la CRBV, opiniones que les han costado tanto un cerco legal para poder renovar sus autoridades conforme a los parámetros establecidos en la vigente Ley de Universidades (1970), como la asfixia financiera dada la aplicación en la práctica de aprobación de presupuestos deficitarios que les impiden funcionar debidamente y reponer cargos necesarios para el cumplimiento de su misión.

Finalmente, es de resaltar la controversia generada acerca de la pérdida de espacio institucional que significa que el gobierno no solo ejerza rol rector de las políticas para el desarrollo de este subsistema, sino que además asuma el papel de ejecutor de competencias de las universidades y otras instituciones de la educación universitaria. Además del surgimiento y consolidación de una institucionalidad paralela que ha gestado una sistema alimentado de diversos criterios teóricos y prácticos, por cuanto desde sus inicios han modificado el accionar y los fundamentos propios de la institucionalidad existente, se podría decir, que coexiste un sistema formal que atiende a unos principios legales y otro que atiende a principios de orden sublegal, este paralelismo producto de la inmediatez del gobierno ha gestado una dualidad institucional.

REFERENCIAS

- Agencia Venezolana de Noticias (AVN). Aprobado incremento de aporte económico para colaboradores de la Misión Sucre. *Correo del Orinoco*, 25 octubre 2013. [En línea], <http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/aprobado-increento-aporte-economico-para-colaboradores-mision-sucre/>.
- Agencia Venezolana de Noticias (AVN) (9 de enero 2014). *Designado Ricardo Menéndez como ministro de Educación Universitaria*. [En línea], <http://www.avn.info.ve/contenido/designado-ricardo-men%C3%A9ndez-como-ministro-educaci%C3%B3n-universitaria>
- Bravo J., L. (2002). *La educación nacional: Proceso, planificación y crisis*. Transcripción de una tesis doctoral presentada y aprobada en el centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela en el año 1992. Caracas: Editorial Cañón de Futuro.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe – CEPAL. *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: Autor. [En línea], <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2102-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (1994). *Boletín Estadístico de Educación Superior N° 14*. Caracas: OPSU.
- Consejo Nacional de Universidades (CNU) (1999). *Instructivo para tramitar ante el Consejo Nacional de Universidades la creación de Instituciones de Educación Superior así como la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de facultades, escuelas, institutos, núcleos y extensiones y demás divisiones en las Universidades*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, Número 36.817 del 09 de diciembre de 1999.
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (2001a). *El Proceso Nacional de Admisión en Cifras N° 1. Procesos 1988-1989 al 1999-2000*. Caracas: Autor.
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (2001b). Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. *Cuadernos OPSU*. Octubre, 2001, N° 1. Caracas: Autor
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (2003). *Boletín Estadístico de Educación Superior N° 20*. Caracas: Autor.
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU)(2004). Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Proyecto Alma Mater Gran Sabana. La Aldea Universitaria Bolivariana. *Cuadernos OPSU*, N° 09. Marzo, 2004, Caracas: Autor.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 (CRBV 1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453 Extraordinario*, 24 de marzo de 2000.

- Davies, V. (2005). Entrevista a Samuel Moncada: La Universidad tradicional descansa en un concepto elitesc y excluyente de hacer Educación Superior. *Educere Revista Venezolana de Educación* 9 (29):244-253 [En línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602915>.
- Duplá, F. J. (2008). Balance educativo durante el proceso de gobierno de Hugo Chávez. *Revista SIC*, 710, Diciembre 2008, pp 475-477. [En línea], http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC2008710_475-477.pdf.
- Fuenmayor, L. (2002). A propósito de las iniquidades en el ingreso a la educación superior. *Revista Venezolana de Gerencia*, Año 7, N° 17, pp. 36-48.
- Fuenmayor, L. (2004). El financiamiento universitario. *Revista Educere: Foro Universitario*, Año 8, N° 26, pp. 385-395.
- Fuenmayor, I; Marín, M. y Jaimes, J. (2004). Comparación del perfil social de los aspirantes a ingresar en la educación superior del Programa Nacional de Admisión y de la Misión Sucre, en Experiencia Universitaria. *Revista Venezolana de la Educación Superior*, 2(3):9-34.
- García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC – UNESCO – FUNDAYACHUCHO.
- García Guadilla, C. (2012). Polarización y Tensiones en la educación superior venezolana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. III (7): 3-22.
- González U., J. A. (2010). Asignación de aspirantes a través del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (SINIES), UCV 2008. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31(88): 39-59, Escuela de Educación – UCV. Caracas.
- Graffe, G. J. (2006). *Políticas públicas en la Educación Superior Venezolana 1989-2004. Controversias sobre Políticas de Cantidad y Calidad*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Caracas: CEP-FHE, Universidad Central de Venezuela.
- Graffe, G. J. (2015). *Políticas para la Educación Universitaria en tiempos de Revolución Bolivariana*. Trabajo de Ascenso a Profesor Titular no publicado. Caracas: Escuela de Educación, FHE –UCV.
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, número 1429 Extraordinario del 8 de septiembre de 1970.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N° 5929* extraordinario del 15 de Agosto de 2009.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). *Gaceta Oficial de República Bolivariana de Venezuela*, N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005.
- Líneas Estratégicas para el Reimpulso de la Misión Sucre [En línea], <https://teletriunfador.wordpress.com/2010/04/24/lineas-estrategicas-para-el-reimpulso-de-la-mision-sucre/>
- Medina, I. y Graffe, G. J. (2008). Oportunidades de estudio en Educación Superior: estudio comparativo de Colombia y Venezuela. Ponencia Presentada en el XI Congreso Nacional de Educación Comparada: La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada. Sevilla 7-9 de mayo de 2008. En: López N., F. (2008). *La educación como*

respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada. CD. Sevilla: Universidad Pablo Olavide – Sociedad Española de Educación Comparada.

Medina Rubio, E. (1998). Estado, globalización y educación en Venezuela (Del desarrollismo al neoliberalismo). En M. E. Castellano de Sjöstrand. (1998). *Aportes para la educación superior comparada: Venezuela y Cuba* (pp. 37-62). Caracas: CEP-FHE, Universidad Central de Venezuela.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECD (2001). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Resolución N° 147. (2001). *Resolución por la cual se ordena la ejecución del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Universitaria*. Gaceta Oficial N° 37.189 del 03 de mayo de 2001.

Ministerio de Educación Superior – Misión Sucre (MES – Misión Sucre) (2005). *Misión Sucre. Compendio documental básico*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior–MPPEs (2008). *Resolución 2963. Resolución para regular los Programas Nacionales de Formación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.930 del 14 de mayo de 2008.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior –MPPEs (2008). Resoluciones 3111 a la 3119, mediante las cuales se crean Programas Nacionales de Formación. *Gaceta Oficial N° 39.032* del 7 de octubre de 2008.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior - MPPEs. (2009). *Misión Alma Mater: Educación Universitaria Bolivariana y Socialista*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria – MPPEU (2011). *Logros de la revolución Socialista Bolivariana en Educación Universitaria 1999-2010. Educación Universitaria Socialista*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - MPPEU. (2012). *Modelo educativo de Venezuela para el mundo. Logros de la Educación Universitaria 2012*. Caracas: Autor.

Misión Sucre (2004). *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas: Autor. .

Parra Sandoval, M. C. (2007). Las políticas de educación superior en Venezuela ¿En busca del tiempo perdido? *Perfiles Educativos*. 2007, año/vol. XXIX (118), pp. 79-90. Universidad Autónoma de México. 2007. [En línea], <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211805.pdf>

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 1.634. Decreto de Creación del Ministerio de Educación Superior. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37.359 de fecha 8 de enero de 2002.

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 2.517. Decreto de Creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37.737 de fecha 22 de julio de 2003.

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 2.604. Decreto de creación de la Misión Sucre. Gaceta Oficial N° 37.772 del 10 de septiembre de 2003

- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 6.650. Decreto de formalización de la creación de la Misión Alma Mater. Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo de 2009.
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 7.333. Decreto de cambio de denominación a Ministerio del Poder Popular de la Educación Universitaria. *Gaceta Oficial N° 39.394* de 25 de marzo de 2010.
- Programa Nacional de Formación de Educadores. Misión Sucre, *Educere versión impresa* ISSN 1316-4910 v.11 n.38 Mérida, Septiembre. 2007. [En línea], http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300021&lng=es&nrm=isohttp:&tlng=es.
- República Bolivariana de Venezuela - RBV (2001). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*. [En línea], <http://www.mppp.gob.ve/wp-content/uploads/2013/09/Plan-de-la-Naci%C3%B3n-2001-2007.pdf>.
- Rey, J. C. (2002 Agosto). Consideraciones políticas sobre un insólito golpe de Estado. Encarte Análisis y perspectivas. Tema: Política 6. *Revista SIC* N° 646, pp 1-12. Caracas: Centro Gumilla. [En línea], http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC2002646_1-12.pdf
- Rojas, M. (2008). *Modelo Multivariado basado en Lógica Difusa para el proceso de asignación de cupos del CNU*. Documento Mimeografiado. Caracas: OPSU.
- Secretaría de la Universidad Central de Venezuela - UCV (2003). *Samuel Robinson. De Proyecto a Programa. Hoja de Ruta 1997 – 2002*. Caracas UCV.
- Tabuas, M. (2004), CNU autorizó tres carreras a la UBV. *El Nacional*, 31-01-2004.
- Últimas Noticias. 4.956 alumnos de la UBV inician clases entre carreras. *Últimas Noticias*, 03-02-2004.
- Universidad Bolivariana de Venezuela – UBV (2003). *Universidad Bolivariana de Venezuela. Documento Rector*. Caracas: Autor. 2003.
- Universidad Bolivariana de Venezuela: Página Web [En línea], <http://www.ubv.edu.ve>

Gilberto José Graffe. Licenciado en Educación, mención Planificación Educativa, Magna Cum Laude egresado de la Universidad Central de Venezuela - UCV (1977). Doctor en Ciencias: Mención Ciencias Políticas, Mención Honorífica (UCV-2003). Magister Scientiarum en Educación, Mención Educación Superior (UCV-2006). Premio a la Investigación Educativa Categoría Profesorial (Escuela de Educación UCV Año 2004). Coordinador Académico de Escuela de Educación UCV (2006-2008) y Profesor Titular Jubilado de la Escuela de Educación de la UCV (1999-2017). Coordinador de la Maestría en Educación Superior (2006-2018) y Representante del Área de Educación ante la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (2011-2018). Profesor Invitado en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello - UCAB (2018 – a la fecha). Líneas de investigación: Políticas públicas educativas y Educación y religión.

Isabel Medina Cuiñas. Licenciada en Educación egresada de la Universidad Central de Venezuela -UCV (2001). Especialización en Planificación y Evaluación de la Educación de la Universidad Santa María (2004). Magister Scientiarum en Educación, Mención Educación Superior de la UCV (2011). En la actualidad se desempeña como docente a tiempo convencional del Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos (2010 - a la fecha) de la Escuela de Educación – UCV. Profesora y Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación Superior de Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (2012- a la fecha). Línea de investigación: Historia de la Educación Superior en Venezuela.

Enrique L. Silva G. Ingeniero Geólogo (Instituto de Minas de Leningrado URSS - 1971), Msc en Ciencias Geólogo-Mineralógicas (Instituto de Minas de Leningrado URSS - 1973). Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela - UCV (1995 a la fecha). Profesor y Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación Superior de Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Jefe de la Cátedra de Planificación Educativa de la Escuela de Educación de la UCV (2005-2019). Coordinador Comisión Central Servicio Comunitario de la UCV (2018 - a la fecha). Profesor Invitado de la Escuela de Educación de Universidad de Carabobo (2001-2010). Profesor Invitado de la Especialización de Gobernabilidad de la Universidad Católica Andrés Bello - UCAB (2017-2018). Líneas de Investigación: Evolución de la Educación Universitaria en Venezuela y Responsabilidad Social Universitaria.

LA ENSEÑANZA TRADICIONAL E INNOVADORA EN HISTORIA. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS RECUERDOS DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL

TRADITION AN INNOVATION IN THE TEACHING OF HISTORY: AN ANALISYS OF SOCIAL COMUNICATION STUDENT'S RECALL OF TEACHING STRATEGIES

GIANNY LAYBETH LOBO BRACHO

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO, VENEZUELA

globo@ucab.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-0780-1842>

Fecha de recepción: 6 febrero 2020

Fecha de aceptación: 27 abril 2020

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la forma de enseñanza utilizada por los profesores de historia, a partir de los recuerdos. La metodología es cuantitativa no experimental, transversal y descriptiva. Se ha obtenido una muestra por conveniencia de 120 estudiantes voluntarios de la Universidad Católica Andrés Bello. Para recoger la información se utilizó el cuestionario *Metodología de la Enseñanza de la Historia* con una escala de valoración tipo Likert. Los resultados demuestran la presencia de una enseñanza tradicional de la historia con el uso de clase magistral y aplicación de exámenes memorísticos como instrumento de evaluación y una visión de la Historia que persigue entender el presente. También se encontró la incursión en métodos innovadores solo con el uso de fuentes primarias.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia; enseñanza tradicional; Enseñanza innovadora; comunicador social; recuerdo de estudiantes.

ABSTRACT

The objective of this investigation is to analyze the teaching method used by history teachers, based on memories. The methodology is quantitative non-experimental, transversal and descriptive. Was obtained a sample for convenience of 120 volunteer students of the Andrés Bello Catholic University. O collect the information, was used the questionnaire *Methodology of Teaching History* with a Likert-type assessment scale. The results demonstrate the presence of a traditional history teaching with the use of master class and application of memorial exams as an evaluation instrument and a vision of history that seeks to understand the present. The foray into innovative methods was also found only with the use of primary sources.

KEYWORDS: Teaching history; traditional teaching; Innovative teaching; social communicator; student`s memory.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza sistemática de la Historia en los centros educativos data aproximadamente del siglo XVIII con los aportes de la Ilustración y el Enciclopedismo. Para este momento, la narración de lo ocurrido era suficiente, la cronología y la enseñanza doctrinaria marcaron la didáctica de la época.

El siglo XIX con el surgimiento de las ciencias sociales, el desarrollo del Positivismo y del Materialismo Histórico pondrán atención en la función de la Historia y su enseñanza en las aulas, desde allí al presente el debate sigue abierto en cuanto a ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? Historia. En el siglo XX los enfoques variaron conforme varió la corriente historiográfica, de esta forma la escuela francesa: “Los Annales” marcó la enseñanza de la Historia a través de la comprensión de los factores económicos y sociales además de considerar como fuentes desde el relato de un campesino hasta los objetos.

La postguerra obligó a cambiar el relato; se sabía lo ocurrido, pero era necesario revisar lo que las personas vivieron durante la guerra, de esta forma la fuente primaria ya no era solo para el Historiador, sino que debía ser utilizada en las aulas de clase, al respecto Martínez (2006) puntualiza que el año 1978 significó un antes y un después en la enseñanza de la Historia, esto debido a la implementación de fuentes primarias en la didáctica de la Historia en España, como resultado de los acontecimientos durante la Guerra Civil Española. El uso de fuentes primarias llega a América Latina a través de las investigaciones españolas, no obstante, el mundo anglosajón casi en paralelo inicia el trabajo de fuentes primarias con Eric Hobsbawm, y Jim Sharpe entre otros historiadores de la Escuela Social.

Con las diferentes corrientes historiográficas y el uso de fuentes primarias se desarrollaron varias formas de enseñar Historia, surge así una didáctica especial caracterizada en gran medida por la ausencia de consenso en una propuesta unificada de cómo enseñar Historia; aspecto muy común en las ciencias sociales. Al respecto, Curiel (2016) concluye en su análisis cuantitativo de tesis doctorales sobre la didáctica de la Historia entre 1976 y 2012 que las diferentes propuestas revisadas van de la mano de la concepción de Historia de cada autor.

Lo que va de siglo XXI sigue el debate de la enseñanza de la Historia, pero a la variedad de enfoques historiográficos le siguió la conformación de dos formas de enseñar Historia: una tradicional y otra que va a la vanguardia de los recursos tecnológicos o de innovación, pues hace 60 años no existían los ordenadores personales, pero los últimos 30 años estos han variado, se han masificado y complejizado al punto de favorecer el acceso al conocimiento, en este sentido VanSledright (2011) señala que a pesar de la diversidad de recursos tecnológicos la práctica en la enseñanza de la Historia sigue obedeciendo a la concepción de Historia del docente, plantea que en muchos casos esta llega a ser ideológica. Por otra parte, Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí (2016) concluye en su estudio sobre creencias epistémicas que éstas son determinantes a la hora del trabajo en el aula, es decir definen la didáctica a utilizar por los profesores en el aula. Básicamente conseguimos dos aristas: ausencia de una generalidad sobre cómo enseñar Historia y las

concepciones epistemológicas de la Historia en el profesorado como puntos claves para entender la enseñanza de la Historia.

El ámbito venezolano no ha sido muy distinto del internacional, antes mencionado Sin embargo y en atención a la idea en la cual la enseñanza de la Historia está impregnada de la visión historiográfica del profesor, debemos decir que es en 1960 cuando el Historiador Germán Carrera Damas funda en la Escuela de Historia de la UCV la cátedra: Historiografía Venezolana, en donde por primera vez se van a revisar las obras de Historiadores como Vallenilla Lanz, Gil Fortoul... Cuyos trabajos según García (2015) estarán marcados por el Positivismo, corriente que había logrado importante éxito y aceptación en la época. Nos dice también que el éxito de la Revolución Rusa inspirará a Historiadores como Carlos Irazábal al desarrollo Historiográfico marxista. De manera que entramos tarde en lo referido a nuestra revisión historiográfica, pero no escapamos a los enfoques internacionales.

Quintero (2010) en una revisión sobre la obra de Carrera Damas confirma nuestro escaso desarrollo a la fecha, enfocando dos formas de entender aun la Historia: una tradicional y otra científica y en consecuencia los importantes esfuerzos de nuevos historiadores por el rigor científico de la disciplina que incluye su enseñanza.

En resumen, encontramos: dificultad para concebir una didáctica específica de la Historia, y una enseñanza de la Historia marcada por la concepción epistémica del docente de Historia. Otros autores señalan claramente dos formas de enseñar una tradicional y otra innovadora ambas inmersas en las concepciones epistémicas del docente. Gómez, Rodríguez y Mireté (2016) quien utilizando el cuestionario “*Metodología de la Enseñanza de la Historia*” conceptualiza la enseñanza tradicional como aquella en la que el profesor tiene un papel activo y el alumno pasivo, se sustenta en la clase magistral, el uso de texto y el examen; mientras que la innovadora es definida por el papel activo del alumno en la búsqueda y discusión de la información a través del uso de fuentes primarias y recursos innovadores como TIC y juegos de simulación. Los resultados de su investigación arrojaron la presencia marcada de la enseñanza tradicional en contraste con la enseñanza innovadora. Concluye que la enseñanza sigue siendo teórica y con uso del examen como control del aula y en consecuencia el relato del docente es lo evaluado.

Más reciente Gómez, Rodríguez y Mireté (2018) sobre percepción de la enseñanza de la Historia y concepción epistemológica demuestra que la didáctica de la Historia va en función de la concepción epistemológica que tenga el docente.

Por otra parte, y en atención a los recursos tecnológicos el ámbito de enseñanza de la Historia ya no es solo el aula y el docente. Las redes sociales, las TIC y los medios de comunicación se han convertido en una fuente de aprendizaje de Historia no formal, no convencional pero masiva y de alto impacto. Cada día más accesible a cualquier ser humano, en cualquier rincón del planeta. Estos recursos son dirigidos, coordinados, manipulados y elaborados por Comunicadores Sociales, que no son necesariamente ni historiadores ni docentes de Historia, pero tal como en su época afirmó el Historiador británico; Thomas Carlyle constituyen el cuarto poder. Se hace necesario formar al

Comunicador Social en Historia y no una vaga formación sino una completa formación en Historia.

El plan de formación de un comunicador social debe comprender un componente de formación histórica, que abarque al menos desde la formación de las civilizaciones antiguas hasta el mundo contemporáneo, teniendo como premisa que el pasado es inabarcable, pero que es necesario la comprensión de procesos históricos mundiales y locales. De la misma forma debe circunscribirse a su ámbito regional, nacional y local y poder establecer las conexiones necesarias entre dichos ámbitos. A la fecha no se han encontrado investigaciones que inquieren directamente en cómo aprenden Historia los futuros Comunicadores Sociales. Para la presente investigación es fundamental porque parte de la base de la responsabilidad social del Comunicador Social con el público por lo masivo, abundante y copioso que puede ser su mensaje a través de los distintos medios.

En Venezuela la carrera de Comunicación Social es altamente demandada, buena parte de los bachilleres optan por dicha carrera debido a su amplio espacio de ejercicio profesional que va desde un periodista en su forma más tradicional hasta un cineasta, actor, publicista, mercadólogo entre otros.

En 2015 la Universidad Católica Andrés Bello culminó la ejecución de la Renovación Curricular planteada en el Plan Estratégico UCAB 20-20 (2013) en otras palabras todas sus Escuelas habían implementado un pensum sustentado en el enfoque por competencias como lo son: Aprender a aprender con calidad” Aprender a convivir y servir, “Aprender a trabajar con el otro y Aprender a interactuar en el contexto global ” El nuevo plan de estudios de Comunicación Social se compone de dos ciclos: básico y profesional según Sánchez (2015) el ciclo básico *“está integrado por cursos de distintos ejes temáticos: ciencias sociales y humanidades, ayudarán al estudiante a desarrollar competencias para analizar la realidad; lenguajes, que harán posible que el egresado se comunique efectivamente y materias del ámbito de la comunicación, teóricas y aplicadas, que harán del egresado un profesional capaz de crear mensajes para una audiencia, gestionar proyectos comunicacionales y producir obras de creación de naturaleza comunicacional”*(p 132). Por su parte el ciclo profesional obedece a la formación especializada y comprende dos concentraciones cada una equivalente a dos semestres. Este nuevo plan supone que los estudiantes tendrán un papel activo en su formación dejando atrás el lastre memorístico y cúmulos de conocimientos. Con este proceso el estudiante debe ser coparticipe de la clase y se asume la inclusión de las TIC entre otros recursos de innovación para el trabajo en aula.

Específicamente el ciclo básico en su área de ciencias sociales y humanidades incluye un componente de formación histórica de cinco (5) cátedras que van de 1er a 5to semestre. Incluyen los contenidos desde antigüedad a la contemporaneidad en tres cátedras y dos para la Historia regional del país enfatizando en los medios de comunicación social. Las tres primeras cátedras referidas a la historia mundial llevan por nombre: Cultura y Premodernidad, Cultura y Modernidad, Cultura y Postmodernidad, si bien no son historia su peso en contenidos históricos es superior a 70%. Las últimas dos de carácter regional llevan por nombre: Historia de Venezuela en los Medios I, e Historia de Venezuela en los

Medios II y están vinculadas a la historia nacional vista desde y/o a través de los medios de comunicación social como la prensa escrita, la radio y el cine entre otros.

El plan de formación parece ser completo y dar respuesta a esa necesidad de educar en conocimientos históricos a los comunicadores sociales, no obstante, y en función de la larga discusión antes descrita es menester conocer sobre cómo enseñar Historia; si en forma tradicional o innovadora, surge la necesidad de revisar cómo se imparten los conocimientos históricos a los futuros comunicadores sociales.

En concreto nos preguntamos *¿cuál ha sido la metodología de enseñanza utilizada por los profesores de Historia: tradicional o innovadora?* Pretendemos como principal objetivo: *analizar la metodología utilizada mayoritariamente por los profesores de Historia.* Como objetivos específicos nos planteamos caracterizar la metodología utilizada y nos respondemos a priori que es una metodología que privilegia la posición clásica, dogmática y tradicional de la enseñanza de la Historia.

2. METODOLOGÍA

Se pretende replicar la investigación desarrollada por Gómez-Carrasco et al (2016) denominada: *“Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la Historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación.”* En la cual utiliza el cuestionario: *“Metodología de la enseñanza de la Historia”* que permite conocer, describir y analizar cómo enseñan los docentes de Historia y qué recursos utilizan a través de los recuerdos de los maestros en formación. Sus resultados determinaron una relación negativa entre enseñanza y usos de recursos de innovación, que privilegia la enseñanza tradicional. Su muestra fue no probabilística por conveniencia de un total de 293 participantes. Procesaron los datos en el paquete estadístico SPSS con la estructura factorial por componente principales.

La presente utilizando el mismo instrumento y una escala tipo Likert del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy en acuerdo) enfatizará en discriminar si los recuerdos de los estudiantes, en este caso de Comunicación Social, muestran una enseñanza tradicional o innovadora, y describirla para entender cómo se están formando los futuros comunicadores sociales en el área de Historia. Los datos recolectados fueron procesados en SPSS V.20.0

Gómez-Carrasco et al (2016) asume que para investigaciones en el área de ciencias sociales descriptivas o exploratorias un valor mayor a .60 del Alfa de Crombach es aceptable como resultado de fiabilidad del instrumento, ellos obtuvieron un Alfa de Crombach de .775. El presente estudio obtuvo un Alfa de Crombach igual .885 lo que indica una consistencia interna del instrumento aceptable.

2.1. Participantes

Para cumplir con el objetivo se ha considerado como población los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello. Específicamente los de 7mo, 8avo, 9no y 10mo semestre quienes son los que ya no cursan ninguna asignatura del componente histórico. La población fue ubicada gracias al apoyo del Centro de Estudiantes de Comunicación Social (CECOSO) quienes tienen una importante y muy definida base de

datos de todos los estudiantes de la carrera y en donde están sectorizados por grupos de redes como WhatsApp y Twitter para ellos lograr una eficaz comunicación.

No se consideraron datos adicionales de los participantes, es decir, no se tomó en cuenta ni edad, ni sexo ni ubicación por semestre. El instrumento fue usado tal cual estuvo en la investigación original.

La encuesta circuló en un grupo de WhatsApp creado para tal fin, que incluía los semestres mencionados y los estudiantes sin semestre definido que habían culminado el componente de formación histórica. A través de dicho grupo pudo ubicarse una población de 301 estudiantes a los cuales se les hizo llegar el link del cuestionario, el cual se encontraba en la plataforma de Google para encuestas. En consecuencia, se trata de un muestreo no probabilístico formado por voluntarios; 120 encuestados que representan el 39,86% del total de la población. También definido como muestreo no probabilístico por conveniencia.

2.2. Instrumento

La encuesta fue realizada por VanSledright (2011) y traducida al español por Miguel-Revilla et al. (2016). El instrumento enviado fue el *Cuestionario Metodología de la Enseñanza de la Historia* compuesto por 30 ítems. Dicho cuestionario ha sido valido en las investigaciones precedentes por grupo de experto y por procedimientos estadísticos.

Cuestionario de Metodología de la Enseñanza de la Historia

Nro.	Pregunta	1	2	3	4	5
1	El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia					
2	La principal actividad del alumnado era recoger los apuntes que dictaba el profesor.					
3	El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos					
4	El profesor explicaba un relato histórico de forma cerrada y sin mucha discusión					
5	El profesor planteaba actividades (generalmente del libro) que después corregíamos en clase					
6	Los comentarios de texto que utilizaba el profesor servían de apoyo a una pregunta de desarrollo					
7	Los comentarios de texto que utilizaba el profesor se realizaban de forma crítica comparándolos con otros textos y fuentes históricas					
8	El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos					
9	El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente					
10	El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto					
11	El profesor utilizaba el libro de texto pero añadía o quitaba contenidos según su propio criterio de forma significativa					
12	El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes					
13	El profesor fomentaba el uso de la literatura infantil o juvenil, novelas históricas o cómics de ambientación histórica para explicar los contenidos					
14	El profesor facilitaba la búsqueda y el tratamiento de la información para					

	interpretar los contenidos históricos que se impartían en el aula					
15	El profesor utilizaba relatos anecdóticos de personajes, reyes, etc. para amenizar las clases de historia					
16	El profesor utilizaba documentales, cine o vídeos seleccionados de apoyo para la enseñanza de contenidos históricos.					
17	El profesor utilizaba las TIC en la enseñanza de los contenidos históricos					
18	El uso de las TIC por parte del profesor para la enseñanza de la historia consistía en actividades que no necesitaban de búsqueda y gestión de la información					
19	El uso de las TIC por el profesor para la enseñanza de la historia se basaba en la búsqueda y tratamiento de la información histórica por parte del alumnado para mejorar la interpretación de los fenómenos históricos					
20	El profesor utilizaba juegos de simulación, de empatía o perspectiva histórica para la enseñanza de los contenidos de historia					
21	El profesor utilizaba el patrimonio histórico próximo para reforzar los contenidos de historia					
22	El profesor utilizaba leyendas, música, costumbres y otros elementos culturales para reforzar los contenidos historia					
23	El profesor utilizaba visitas a lugares de interés histórico o cultural para reforzar el aprendizaje de contenidos de historia					
24	El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos					
25	Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos					
26	Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas					
27	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para comprender el presente					
28	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia por su valor en sí mismo tanto cultural como académico					
29	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para formarse en valores					
30	El profesor enseñó los métodos del historiador para interpretar el pasado					

Fuente: Miguel-Revilla et al, 2016.

2.3. Diseño de la investigación

Se optó por una investigación cuantitativa no experimental transversal descriptiva, tipo encuesta, ya que se persigue analizar la metodología de enseñanza utilizada por los profesores de Historia y además describir. Este tipo de diseño es congruente con el objetivo planteado ya que no se pretende realizar ninguna intervención, ni observación por período de tiempo, sino analizar la metodología y describirla.

Dada la particularidad de la investigación en la que usamos como fuente los recuerdos a través de la técnica de la encuesta, y en la cual no intervenimos podemos decir que solo manejaremos una variable: la enseñanza de la historia. La cual presenta dos categorías que son las que se interrelacionan en el cuestionario. A. Enseñanza tradicional de la Historia y B. Enseñanza innovadora de la Historia.

2.3.1. Enseñanza de la Historia

La definimos como el uso de las diferentes técnicas y métodos que permiten impartir conocimientos históricos, así como analizar y parangonar acontecimientos. Para efectos de la presente la hemos dividido en dos categorías: Tradicional e Innovadora.

Enseñanza tradicional de la Historia: Se refiere a una enseñanza sustentada en el profesor, donde éste tiene el papel activo de la clase, el conocimiento no solo reposa en él, sino que es él quien define como utilizarlo, guiarlo y emplearlo para ello se vale de: clases magistral, libro de texto, discusiones guiadas con materiales seleccionados por él. Este estilo está representado en el cuestionario por las preguntas: 1, 2, 4, 5, 6, 10, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27 y 29.

Enseñanza Innovadora de la Historia: Se define por la enseñanza sustentada en el estudiante, siendo este activo y no reactivo. El papel del profesor en esta forma de enseñar debe ser el de ofrecer recursos para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento directamente y sean copartícipes de la clase, creadores de conocimiento y no receptores pasivos; para tal fin es necesario que el profesor incluya en sus clases el uso de TIC, fuentes de primera mano, juegos de simulación, debates, discusiones abiertas entre otros... La idea bajo esta forma de enseñar es que el estudiante constate que la historia no es estática. Este estilo está representado en el cuestionario por las preguntas: 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 26, 28 y 30.

3. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo planteado se le asignó valor a cada elemento de la escala Likert siendo: 1(Muy en desacuerdo) con un valor igual 1. 2 (desacuerdo) igual 2. 3(ni en desacuerdo ni en acuerdo) un valor igual a cero (0) 4. En acuerdo un valor igual a 4. Y finalmente 5 (muy en acuerdo) un valor de 5. Se contabilizaron cada uno de los ítems y se les determinó el porcentaje a cada valor. Luego se consideró que para efectos de esta investigación solo se tendrán en cuenta los valores 4 y 5 en acuerdo y muy en acuerdo. Se realizó la sumatoria de ambos porcentajes y se obtuvo la tabla 1. En la cual se presentan los 30 ítems clasificado en función de las categorías de la variable “enseñanza de la historia”.

Para efectos de la presente se considerarán como determinantes los porcentajes superiores a 70% identificados en color verde en ambas categorías. El color amarillo identifica los porcentajes entre 50 y 60% que si bien es cierto indica la respuesta de al menos la mitad o más de los encuestados consideramos no es determinante para describir la forma de enseñanza. Luego en color naranja marcamos aquellos ítems íntimamente vinculados a la carrera en estudio; Comunicación Social.

Para Gómez-Carrasco et al (2016) los ítems 1, 2, 24 y 25 denotan en su investigación no solo una enseñanza tradicional sino también una alta presencia de la misma. En la presente coincidimos con la presencia de los mismos ítems que denotan que la enseñanza de la Historia es tradicional; con valores superiores a 70%, pero con la particularidad de la presencia de los ítems 15 y 27 ellos nos dicen que aparte de tradicional es anecdótica y con visión de justificación del presente.

Esto detalla que a pesar de ser una clase magistral donde el alumno tiene un papel pasivo en la recepción de conocimientos, estas clases suelen ser en su mayoría anecdóticas, en donde la presencia de las historias de cuento marca la pauta. Son clases donde el profesor explica a través pasajes como: el origen de los apodosos de los Reyes, la relación entre la Zarina y Rasputín, las manías de Napoleón Bonaparte entre otras. También se entiende que la visión historiográfica marcada es la desarrollada por el historiador Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana: “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo”. Esto se desprende del ítems 27 que alude a entender la historia para justificar el presente y no repetir el pasado.

Tabla 1. Sumatoria de porcentajes

Enseñanza	Preguntas	Nro.	Suma de 4 y 5 en %
Tradicional	Clase magistral	1	79,17
	Toma de apuntes	2	79,17
	Clase cerrada sin discusión	4	36,67
	Actividades del libro	5	30,83
	Libro como apoyo para preguntas de desarrollo	6	63,33
	Contenidos determinados por el libro de texto	10	46,67
	Uso de anécdotas de Reyes y otras personalidades	15	78,33
	Uso tradicional de TIC	18	41,67
	Uso del patrimonio histórico	21	42,50
	Uso de leyendas y tradiciones culturales	22	61,67
	Uso de visitas guiadas	23	25,83
	Examen como único instrumento de evaluación	24	84,17
	Examen en función del uso de la memoria	25	73,33
	Justifica la historia para entender el presente	27	85,83
La historia sirve para formar en valores	29	69,17	
Innovador	Uso de debates	3	38,33
	Se hace crítica y comparación de los textos	7	57,50
	Uso de fuentes primarias	8	74,17
	Uso de prensa y medios de comunicación	9	51,67
	Uso de texto ampliado	11	39,17
	Interpretación histórica	12	55,00
	Uso de literatura infantil	13	30,83
	Búsqueda de información	14	66,67
	Uso de documentales, videos y cine	16	66,67
	Uso de las TIC	17	49,17
	Uso innovador de TIC	19	50,83
	Uso de juegos simulados	20	26,67
	Exámenes de comprensión histórica	26	76,67
	Valor cultural y académico de la historia	28	80,83
	Método histórico	30	48,33

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, y en contraposición con la investigación original encontramos un alto porcentaje en ítems de la enseñanza innovadora, que demuestran que las clases que recuerdan los estudiantes tuvieron incursiones innovadoras en aspectos como los ítems 7, 8, 26 y 28 que analizados en conjunto nos dice la presencia y revisión de fuentes primarias y del desarrollo del pensamiento crítico en cuanto a su tratamiento y evaluación, no obstante

decimos incursiones porque aun cuando el porcentaje es alto dista de otros ítems que validan más la enseñanza innovadora como lo son el: 11, 20 y 30 que aparecen con los porcentajes más bajo.

Estas respuestas de los encuestados inclinadas a una enseñanza tradicional son reforzados con el ítem 6 que aparece con un 63% indicándonos que la evaluación dependía de lo trabajado en clase, pero el docente también facilitaba la interpretación histórica por parte de los alumnos a través de fuentes y documentos según el ítem 12; una vez más aparece una incursión innovadora.

El ítem 3 referido al uso de debates para profundizar en discusiones históricas aparece con porcentajes inferior a 50%, para la escala 4 y 5. Según Gómez-Carrasco et al (2016) este tipo de actividades solo se ejecutan cuando el docente controla el curso sin necesidad de incitar miedo con la cátedra y la evaluación de la misma. Una práctica muy vinculada a la carrera de Comunicación Social que escasamente es utilizada. Otra investigación realizada en Estados Unidos por Fogo (2014) con formadores de maestros, profesores de Historia e investigadores concluye 9 prácticas básicas para la enseñanza de la Historia, dichas prácticas fueron determinadas por los participantes del estudio y sus resultados fueron procesados con estadísticas. Entre las prácticas más relevantes tenemos: “Uso del debate”. Paradójicamente la práctica es considerada importante por los profesores de Historia, investigadores y formadores de maestros y el presente demuestra que es poco utilizada dicha estrategia.

Los datos arrojan dos aspectos a considerar uno: la innovación es aún incipiente o más que innovación puede ser una práctica tradicional pero muy característica para la formación de historiadores, ya que los ítems resaltados están vinculados es al manejo y discusión de fuentes y no se inclinan a recursos innovadores. Según Lévesque & Zanazanian (2015) el uso de fuentes primarias combate lo que denominaron “el lastre histórico” es decir la prácticas memorísticas y repetitivas, pero esto no pareciera ser innovador ya que no se combina con otros ítems que definen más claro las prácticas innovadoras como el 20 que apenas arroja un 26% de uso según los recuerdos de los estudiantes.

Otro dato particular de esta investigación lo conseguimos en las preguntas vinculadas a las competencias profesionales que los alumnos deben desarrollar; los ítems 9, 16 y 19. En la tabla 2 se puede apreciar como los ítems marcados en anaranjado pertenecientes al grupo de enseñanza innovadora tienen una media inferior a 4, indicándonos que solo aproximadamente la mitad de los encuestados recuerda haber tenido clases con dichas herramientas características de su profesión. Y, por otra parte, la inclinación de porcentaje no supera el 65%. Aun cuando se entiende que el profesor de Historia no necesariamente es Comunicador Social es llamativo los datos arrojados, más aún cuando 2 de las 5 cátedras de Historia tiene contenidos vinculados a los medios como lo son Historia de Venezuela en los Medios 1 y la Historia de Venezuela en los Medios 2. Y la presencia de una desviación típica baja nos demuestra la homogeneidad del grupo en sus respuestas y valida la media.

Tabla 2. Promedios de ítems entre 50% y 60% Identificados con el color amarillo en la tabla 1

Ítems	Pregunta	Media	Sd
6	Los comentarios de texto que utilizaba el profesor servían de apoyo a una pregunta de desarrollo	3.80	1.22
22	El profesor utilizaba leyendas, música, costumbres y otros elementos culturales para reforzar los contenidos historia	3.51	1.38
29	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para formarse en valores	4.00	1.15
12	El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes	3.43	1.28
14	El profesor facilitaba la búsqueda y el tratamiento de la información para interpretar los contenidos históricos que se impartían en el aula	3.81	1.12
16	El profesor utilizaba documentales, cine o vídeos seleccionados de apoyo para la enseñanza de contenidos históricos	3.88	1.16
19	El uso de las TIC por el profesor para la enseñanza de la historia se basaba en la búsqueda y tratamiento de la información histórica por parte del alumnado para mejorar la interpretación de los fenómenos históricos	3.34	1.32
9	El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente	3.40	1.35

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la tabla 3 nos describe como fueron esas clases de Historia según los recuerdos de los estudiantes, estos ítems describen las clases. Se puede decir que la mayoría de las clases tuvieron la presencia de la lección magistral pero que el docente utilizaba fuentes primarias, permitía la discusión, la toma de notas era fundamental, el papel del alumno era pasivo con la posibilidad de discutir y la evaluación pues no era solo de exámenes memorísticos sino que hay la opción de valorar procesos históricos a través de fuentes, pero sobre todo eran clases cargadas de anécdotas históricas con una visión amplia del para qué sirve la Historia que se pasea desde lo más tradicional entender el presente, hasta su valor académico y cultural.

A diferencia de la investigación original, en esta réplica el docente o los docentes no eran tan clásicos y dogmáticos, se desprende de los datos apertura a un manejo de las fuentes y por ende del procesamiento de la información, el elemento anecdótico merece ser estudiado incluso diferenciado de si tiene que ver con una forma de asumir la clase o parte de la idiosincrasia venezolana.

Otro estudio del mismo autor más amplio porque incluye las percepciones y concepciones epistémicas Gómez-Carrasco et al (2018) determina el predominio de la clase magistral y la presencia del libro como única fuente de conocimiento, frente a este estudio, el presente dista en relación al libro, pues aunque la clase es por excelencia magistral 79% un 74% dice que el profesor usó fuentes primarias, El mismo estudio también señala la ausencia del debate como técnica de enseñanza; de un total de 293 encuestados solo 22 señala estar en acuerdo con recordar el uso de debates para profundizar en contenidos históricos, este dato es similar en cuanto al escaso uso, sin embargo en nuestra investigación 46 de 120 encuestados afirma estar de acuerdo y muy de acuerdo con la presencia de debates en la clase de Historia, es decir un 38,33% frente a 0,8%. En

relación al uso de fuentes primarias de 293 solo 31 afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo con dicha técnica, en nuestro caso la incidencia es casi igual a la de la clase magistral. De manera los datos arrojan que la enseñanza acá es más variada, sin dejar de ser mayoritariamente tradicional.

Tabla 3. Color gris identifica ítems de la enseñanza innovadora.

Ítems	Pregunta	Media aritmética	Sd
1	El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia	4.30	1.01
2	La principal actividad del alumnado era recoger los apuntes que dictaba el profesor.	4.27	1.02
15	El profesor utilizaba relatos anecdóticos de personajes, reyes, etc. para amenizar las clases de historia	4.17	1.20
24	El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos	4.41	0.88
25	Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos	4.07	1.16
27	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para comprender el presente	4.41	0.84
7	Los comentarios de texto que utilizaba el profesor se realizaban de forma crítica comparándolos con otros textos y fuentes históricas	3.60	1.24
8	El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos	4.03	0.99
26	Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas	4.12	1.17
28	El profesor justificaba la necesidad de aprender historia por su valor en sí mismo tanto cultural como académico	4.30	0.93

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia sigue siendo un tema de investigación, a pesar de la cantidad de recursos de innovación y el desarrollo de una didáctica especial pareciera siempre estar determinada más por lo que el profesor en ejercicio realice que por los análisis y estudios de expertos en el área.

El cuestionario reflejó la presencia y valoración que dan los profesores a los contenidos, a su desarrollo conceptual, teórico, metódico muy en contraposición al enfoque por competencias que asumió la universidad en 2015. No se evidencia en las respuestas de los estudiantes las prácticas que colaboren en el desarrollo de competencias.

También dejó claro la presencia mayoritaria de la enseñanza tradicional, con algunas incursiones innovadoras que otro estudio pudiera determinar con más precisión, si son innovaciones o prácticas tradicionales de una forma de enseñar específica para profesionales de la Historia. En relación a las incursiones innovadoras con fuentes primarias surge la duda ¿qué fuentes primarias se están utilizando en las cátedras de Cultura

y Premodernidad, Modernidad y Postmodernidad? Ya que las distancias geográficas no permiten acceso a dichas fuentes.

Queda explícito en este estudio que la mayoría de los docentes no se apoyan en las bondades que pueda ofrecer la carrera, no se aprecia conexión definida ni clara en cuanto a enseñar para Comunicadores Sociales, ya que las herramientas básicas de los comunicadores sociales son escasamente utilizadas -en relación a la exigencia propia de la malla curricular-en las clases de historia, su pertinencia y necesidad quedan en interrogación para nuevas investigaciones.

En relación a la investigación original los resultados son casi similares en cuanto a la escasa innovación en la clase de Historia, pero la presente abre un campo de estudio que verifique la presencia de las anécdotas su pertinencia y necesidad. Un estudio más profundo pudiera determinar si la clase se está enfocando solo en el cuento o anécdota o si realmente avanza en la profundidad de los procesos históricos. En la investigación original de Gómez-Carrasco et al (2016) este ítems no tiene peso importante y el autor señala que en otras investigaciones tampoco es determinante, sin embargo en nuestro caso tiene una alta incidencia de necesaria y obligatoria revisión.

En relación a nuestro objetivo principal sin duda la categoría enseñanza tradicional resulta mayoritaria y se corresponde con nuestra hipótesis en la cual sosteníamos que la enseñanza privilegiaba una posición dogmática, tradicional y clásica de la historia. Pero dejamos en claro que este estudio es descriptivo de un momento y que se emplearon los recuerdos como fuente de análisis. Los datos arrojados abren paso a nuevas investigaciones y dejan temas que deben ser revisados. Bajo ningún concepto la idea del estudio es calificar o el trabajo que realizan los docentes de Historia, solo se buscó saber cómo se hace para describir.

Reiteramos la necesidad de formar comunicadores sociales con amplios conocimientos de los procesos históricos, pero creemos que más que cantidad es más relevante enfocarse e como deben ser aprendidos, ya que la Historia para ellos -en cualquier rama de desempeño- es una herramienta de análisis que les permite desarrollar proyectos. La transición hacia una enseñanza innovadora debe ser una meta aunada al enfoque por competencias que puso en vigencia la Universidad desde 2015. Consideramos de gran aporte el conocimiento de la Historia para el desarrollo de una de las competencias generales: Aprender a interactuar en el contexto global, es el conocimiento histórico el que hace competente al comunicador en los diferentes espacios geográficos.

Las limitaciones de este estudio obedecen al tiempo para ampliar la información al respecto, buscar más datos, más voluntarios que nos acercaran más al fenómeno. Es posible que estos datos recogidos puedan ser analizados nuevamente con otros estadísticos y arrojen más y diversos temas a cuestionar y revisar.

En Venezuela el problema de la enseñanza de la historia se ha enfocado en la creación de métodos didácticos: juegos, prácticas y se ha unido al desarrollo de la Historia local, no obstante, se hace necesario indagar en lo que se está haciendo, seguir revisando recuerdos o hacer intervenciones cuasi experimentales que puedan ayudar más a entender

que se está haciendo en el aula de clases de cualquier nivel: Primaria, bachillerato y las universidades.

La necesidad de una enseñanza innovadora no implica pérdida de rigor, ni mucho menos utilizar los aparatos tecnológicos, esta categoría de enseñanza es la que contribuye a la formación del pensamiento crítico muy necesario en el ciudadano actual. La Historia debe contribuir a superar la visión heroica y transitar a la formación de ciudadanos y del sostenimiento de la República; esta es su mayor contribución a la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes cursantes de la cátedra: Historia de Venezuela en los Medios II de 5to semestre de Comunicación Social curso octubre 2019 febrero 2020.

REFERENCIAS

- Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), e110. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: the results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196. Doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>.
- García González, Á. O. (2015). La historiografía marxista venezolana en tres autores: Juan Bautista Fuenmayor, Carlos Irazábal y Miguel Acosta Saignes. *Tiempo y Espacio*, 25(63), 143-162. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131594962015000100009&lng=es&tlng=es.
- [González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. \(2004\). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 35, 151-164. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/41561308.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/41561308.pdf).
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A. y Mirete, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío*, 42, Art. #2016_12. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/cosme2016.pdf>.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A. y Mirete, A.B. (2018). Metodología didáctica y concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 237-250. Doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>.
- Lévesque, S. G., & Zanzanian, P. (2015). Developing historical consciousness and a community of history practitioners: a survey of prospective history teachers across Canada. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 389-412. Doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1036438ar>.

- Martínez-Valcarcel, N., Souto-González, X. M. y Beltrán Llavador, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126317/192422>.
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. y Sánchez-Agustí, M. (2016). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. Doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>.
- Quintero Lugo, G. (2010). La Historia de la Historiografía: su importancia para los estudios históricos venezolanos. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, 13, 73-82. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/36026/articulo6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2013). *Proyecto Formativo Institucional*. Caracas: Publicaciones UCAB. Recuperado de <https://issuu.com/lacatolica/docs/pfi-ucab>.
- Sánchez de Ramírez, Y. (2016). La formación del comunicador social: el modelo por competencias de la UCAB. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 171-172, 130-135. Recuperado de: http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2015171-172_130-135.pdf.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2011). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531003.pdf>.

Gianny Laybeth Lobo Bracho. Lic. En Educación mención Ciencias Sociales UCAB 2006 cum lauden. Profesora de Historia en Escuela de Comunicación Social UCAB desde 2006. Organizadora de las Jornadas de Historia y Religión UCAB 2004 - 2013. Autora del artículo: La Educación de niñas pobres en la Venezuela Decimonónica: El Colegio de Chaves. *Revista Educab* 2008.

COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE MICROBIOLOGÍA

DIGITAL SKILLS OF MICROBIOLOGY UNIVERSITY TEACHERS

MARÍA MERCEDES PANIZO

SOCIEDAD VENEZOLANA DE MICROBIOLOGÍA, VENEZUELA

mmpanizo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8438-4993>

Fecha de recepción: 9 febrero 2020

Fecha de aceptación: 27 abril 2020

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue determinar las competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología. Se diseñó un estudio de campo de corte transversal, no experimental, descriptivo y de enfoque cuantitativo. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional con 50 docentes, que fueron evaluados mediante un cuestionario basado en el marco de competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para docentes de la UNESCO. Las variables se analizaron mediante la moda, frecuencia, porcentajes, la propuesta del módulo particionado del marco y Chi cuadrado de Pearson. Los resultados evidenciaron que los docentes consideraron importante el uso de las TIC para su desempeño profesional y para la enseñanza de la microbiología, ya que pueden apoyar el aprendizaje centrado en el alumno. Pero, también evidenciaron que aún falta definir su incorporación en la universidad mediante el diseño de estrategias y modelos que aseguren la adquisición de las competencias de los estudiantes. Los resultados aportaron información inédita e importante para abrir una línea de investigación que continúe la evaluación de las competencias en TIC de los docentes universitarios del área de microbiología.

PALABRAS CLAVE: competencias digitales; docentes universitarios; microbiología; TIC.

ABSTRACT

The aim of this work was to determine the digital skills of microbiology university teachers. The study was framed in a non-experimental, descriptive and quantitative approach cross-sectional design. A non-probabilistic sampling of 50 teachers was used, which were evaluated with a questionnaire based on the framework of competences in Information and Communication Technologies (ICT) for UNESCO teachers. The variables were analyzed using the mode, frequency, percentages, the proposal of partitioning module of the framework, and Pearson's Chi square. The results showed that teachers considered the use of ICT important for their professional performance and for teaching microbiology, since they can support student-centered learning. But, they also showed that there is still a need to define their incorporation in the university, through the design of strategies and models that ensure the acquisition of student competencies. The results have provided unpublished and important information to open a research line that continues the evaluation of the ICT skills of university teachers of microbiology.

KEYWORDS: digital skills; university teachers; microbiology; ICT.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha impactado la sociedad y los métodos convencionales de enseñanza-aprendizaje. La ubicuidad de estas herramientas ha cambiado múltiples facetas de la vida como la forma de comunicación, el trabajo, la obtención de conocimiento e información, y hasta la forma de disfrutar del tiempo libre. Estos cambios hacen necesaria la creación de condiciones a nivel social que proporcionen la adquisición de habilidades en TIC, para el procesamiento de información y la resolución de problemas (Redecker, 2017; Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

Los sistemas educativos a nivel mundial se enfrentan al desafío de utilizar estas tecnologías, para introducir cambios en la educación con la doble finalidad de construir una sociedad del conocimiento y ayudar al desarrollo de la economía. Por lo tanto, es necesario proveer a los estudiantes de las herramientas y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento y desarrollo apropiado en el siglo XXI. En este desafío, los docentes juegan un papel fundamental, ya que deben poseer las competencias necesarias para ayudar a los estudiantes a alcanzar altos niveles académicos, orientando y enseñando el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales (Redecker, 2017; Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

En la actualidad, no existe un consenso sobre la definición de “Competencia tecnológica o digital” entre los diferentes autores que han investigado sobre el tema. Así lo afirma Rangel y Peñaloza (2013 citado por Levano-Francia, Sánchez, Guillén-Aparicio, Tello-Cabello, Herrera-Paico y Collantes-Inga, 2019), una afirmación con la cual la autora concuerda. Una muestra de ello son las investigaciones de Levano-Francia *et al.* (2019), Prendes, Gutiérrez y Martínez (2018), From (2017), Durán, Gutiérrez y Prendes (2016) y Gisbert, González y Esteve (2016), las cuales reflexionan no sólo sobre los conceptos de competencia digital, sino también sobre las destrezas y conocimientos tecnológicos que debe poseer un docente universitario para asegurar la calidad en su ejercicio profesional.

A continuación, una muestra de los diferentes conceptos sobre competencia digital hallados en las publicaciones mencionadas anteriormente, que dan cuenta de la ausencia de consenso y reflejan la diversidad de enfoques en el abordaje de este tema:

- Marza y Cruz (2018 citados por Levano-Francia *et al.*, 2019), asumen a las competencias digitales “*como instrumentos muy útiles que permiten la movilización de actitudes, conocimientos y procesos, que los estudiantes adquieren para facilitar la transferencia de conocimiento y crear innovación*” (p. 582).
- Ferrari (2012 citado por Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016), establece que “*es un derecho del ser humano y se entiende como un concepto que va más allá de la competencia técnica, asumiendo que incluye áreas de competencia como: gestión de la información; colaboración; capacidad de comunicación y de compartir información; creación de contenidos y conocimiento; ética y responsabilidad; evaluación y solución de problemas; y finalmente, la técnica*” (p. 98).

- Ocaña, Valenzuela y Garro (2019) y Krumsvik (2011), citados por Levano-Francia *et al.* (2019), exponen que *“las competencias digitales deben entenderse bajo una perspectiva holística que abarque el conocimiento tecnológico y las habilidades que deben desarrollarse, en primer lugar en la educación superior, y que, además, debe ser apoyada por una red de alta complejidad en la alfabetización tecnológica pero funcional”* (p. 582).
- Krumsvik (2011 citado por Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018), expresa que *“la competencia digital es la competencia del profesor/formador de profesores en el uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógico-didáctico y su conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la formación digital de los alumnos y estudiantes”* (p. 99).
- Carrera y Coiduras (2012 citados por Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018), sostienen que *“la competencia digital docente incluye conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que [...] el profesor o el educador debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje alcanzando mayores niveles de logro y promover procesos de mejora e innovación permanente en los procesos formativos”* (p. 12).
- Según From (2017), *“la competencia digital pedagógica se refiere a la capacidad de aplicar constantemente las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para planificar, conducir, evaluar y revisar de manera continua la enseñanza respaldada por las TIC, basada en la teoría, la investigación actual y la experiencia comprobada con una visión para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de la mejor manera posible”* (p. 48).

En este contexto, se rescata la definición de Hall, Atkins y Fraser (2014), que a juicio de la autora, sobresale entre las demás definiciones, particularmente porque destaca el cambio del rol del docente en un entorno virtual de formación. Estos autores definen la competencia digital como *“las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje en un mundo digitalmente rico. Para ser alfabetizados digitalmente, los educadores deben poder usar la tecnología para mejorar y transformar las prácticas en el aula y enriquecer su propio desarrollo profesional e identidad. El educador alfabetizado digitalmente podrá pensar críticamente sobre por qué, cómo y cuándo la tecnología complementa el aprendizaje y la enseñanza”* (p. 5). De las definiciones mencionadas anteriormente, las que tienen un enfoque similar al escogido por la autora son la de Carrera y Coiduras y la de From.

A nivel internacional se han desarrollado estándares de referencia para determinar las competencias digitales que deben tener los docentes, con la finalidad de ayudar a evaluar su competencia, identificar las necesidades de capacitación y ofrecer herramientas de autoevaluación. Entre ellos destacan el marco europeo para la competencia digital de los educadores (Redecker, 2017) y el marco de competencias en TIC para docentes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) (Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

El objetivo del marco europeo para la competencia digital de los educadores es responder a sus necesidades para la adquisición de un conjunto de competencias digitales específicas de su profesión, y a su vez, sintetizar esas competencias para diseñar un modelo coherente que permita a los educadores evaluar y desarrollar de manera integral su competencia digital pedagógica, para mejorar e innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El valor agregado de este marco es que proporciona: 1) un contexto que puede guiar las políticas de introducción de las competencias digitales en todos los niveles educativos; 2) una base conceptual para el desarrollo de un modelo ajustado a sus necesidades; 3) un lenguaje y una lógica comunes, que ayuden a la discusión e intercambio de información y experiencias sobre las mejores prácticas educativas; 4) un punto de referencia para la validación de la integridad y enfoque de las herramientas digitales. Estos aspectos son válidos para todos los estados europeos miembros de este marco y para otras partes interesadas en el mismo (Redecker, 2017).

El marco de competencia en TIC para docentes de la UNESCO (en adelante marco TIC-UNESCO) tiene como objetivos:

- Explicar cómo una educación innovadora puede aumentar el rendimiento general y la eficacia de los docentes, especialmente en los países en desarrollo. El logro de este objetivo permitirá a los alumnos convertirse en miembros activos y productivos de la sociedad.
- Contribuir a repensar la educación para ayudar al desarrollo de la economía y a la construcción de la sociedad del conocimiento en los países donde se implementa.
- Ayudar a los países a desarrollar políticas y estándares nacionales integrales de competencias de los docentes en materia de TIC, es decir, un plan sobre el nivel de conocimiento y comprensión que deben alcanzar los docentes sobre el manejo de las TIC.

Además, la UNESCO propone que este marco debería ser considerado como un componente importante para la elaboración de un plan general sobre las TIC en la educación, tomando en cuenta que los sistemas educativos y las necesidades en educación varían en los estados miembros de la organización (Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

El marco TIC-UNESCO está organizado atendiendo tres enfoques: 1) alfabetización tecnológica, centrada en las necesidades y capacitación de los docentes para usar e integrar las TIC en la enseñanza, de forma más eficiente y efectiva; 2) profundización del conocimiento, que permitirá a los docentes combinar nuevas tecnologías y nuevas pedagogías para reestructurar y mejorar el entorno educativo; y 3) generación de conocimiento, que consiste en profundizar sobre los conocimientos ya disponibles y crear el nuevo conocimiento requerido por las sociedades para formar a los nuevos ciudadanos que se convertirán en la nueva fuerza laboral. Estos tres enfoques se combinan a su vez con seis aspectos del trabajo docente: comprensión del papel de las TIC en la educación, el currículo, la pedagogía, las TIC, la organización y administración, y el aprendizaje profesional docente. Este marco enfatiza que no es suficiente que los docentes tengan

competencias en TIC y puedan enseñarlas a sus alumnos. Los docentes deben poder ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices creativos, colaborativos y con capacidad de resolución de problemas mediante el uso de las TIC, para que se conviertan en ciudadanos efectivos y miembros de la fuerza laboral (Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

A nivel nacional, en el informe del Ministerio de Educación y Deportes sobre Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana (Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2004), se describe la incorporación de las TIC en la educación venezolana, mediante los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT) y la puesta en funcionamiento del Portal Educativo Nacional (www.portaleducativo.edu.ve). Para el momento de la realización de este trabajo se desconoce el alcance y los resultados de estos programas. En el ensayo de Niño (2017), sobre las TIC en la Educación Universitaria Venezolana, se hace mención a otras iniciativas gubernamentales como el Proyecto Canaima Educativo del año 2014, que distribuyó tabletas a niños, adolescentes y jóvenes universitarios. El autor del ensayo acota que el proyecto presentó inconvenientes relacionados con la utilización de los sistemas operativos libres, que ocasionaron escasa aceptación y disposición para su uso; además, la falta de compromiso del estado tampoco contribuyó a incentivar su aplicación.

Las investigaciones sobre las competencias digitales de los docentes universitarios se han abordado metodológicamente de forma cualitativa, cuantitativa y mixta. Según la literatura revisada, desde la perspectiva cualitativa, se han realizado revisiones sistemáticas y análisis de la literatura (Foulger, Graziano, Schmidt-Crawford, & Slykhuis 2017; Gisbert, González y Esteve, 2016; Demchenko, 2016; Rangel, 2015; Cejas, Navío y Barroso, 2016, Baran, Correia & Thompson, 2011; Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009), análisis de entrevistas (Ayde, 2019), y análisis de casos múltiples (Corredor, 2014).

Desde la perspectiva cuantitativa, el tema se ha abordado mediante la utilización de encuestas (Mishra, 2019; Muñoz, González & Hernández, 2013; San Nicolás, Fariña y Area, (2012) y encuestas con análisis estadísticos de los resultados (Sandia, Aguilar y Luzardo, 2018; Adewara & lawal, 2015; Mirete, García Sánchez y Hernández, 2015; Rangel y Peñalosa, 2013; Bigatel, Ragan, Kennan, *et al.*, 2012). Una mención especial merece el modelo de Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido (*Technological, Pedagogical, Content Knowledge, TPACK*), planteado por Mishra & Koehler (2008), el cual considera que los docentes necesitan ser competentes en tres componentes del conocimiento: tecnológico, pedagógico y de contenido. Este modelo ha sido utilizado en trabajos de investigación para el diseño de cuestionarios, cuyos resultados se analizaron posteriormente con métodos estadísticos (Cubeles & Riu, 2018).

Entre los estudios con abordaje mixto se encuentran los que utilizaron entrevistas, observaciones y cuestionarios con análisis estadístico (Moges, 2015), estudios exploratorios con análisis estadístico descriptivo (Carrera y Coiduras, 2012), y revisión sistemática de la literatura, entrevista, cuestionario y análisis estadístico (Montoya, Mosquera, Pérez y Arroyave, 2018).

Según Gisbert, González y Esteve (2016), aunque es notorio el avance en la definición, el enfoque y el diseño de estrategias para el aprendizaje de las competencias digitales, es necesario seguir investigando sobre estos dos aspectos. Estos autores proponen dos líneas de investigación: 1) dirigida al desarrollo de instrumentos para la acreditación de la competencia digital de los docentes, como requisito para su desempeño profesional, y que a su vez certifiquen la transparencia de ese proceso, y 2) dirigida a definir las estrategias de aprendizaje mediante modelos eficaces de formación respaldados por los modelos de referencia internacionales, que aseguren la adquisición de esas competencias.

Levano-Francia *et al.* (2019) concuerdan que en el campo tecnológico relacionado con la educación superior se presenta continuamente numerosas perspectivas, entre ellas el abordaje de la educación digital en las universidades y sus consecuencias para la sociedad, ya que se requiere hallar formas de lograr competencias digitales que conduzcan a una sociedad unificada y más inclusiva.

La microbiología es la ciencia que estudia los microorganismos, y es una disciplina que forma parte de casi todos los planes de estudio de los programas de ciencias médicas y biológicas, tanto a nivel de pregrado como postgrado. Su objetivo es enseñar a los estudiantes la importancia del mundo microbiano, proporcionarles conocimientos sobre la taxonomía microbiana, anatomía, fisiología, metabolismo y genética, así como capacitarlos en los métodos y técnicas actuales de laboratorio utilizados en el manejo, aislamiento, caracterización, identificación y estudio de los microorganismos (Sampaio-Maia, Maia, Leitão, Amaral & Vieira-Marques, 2014).

El modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la microbiología es el sincrónico, donde las clases son presenciales y el estudiante es un receptor pasivo del conocimiento, pero, según las recomendaciones de la Asociación para la Educación Dental en Europa (Manogue, McLoughlin, Christersson *et al.*, 2011), el aprendizaje de la microbiología se facilita mediante el uso de una combinación de métodos y herramientas educativas que promuevan la reflexión, el pensamiento crítico y el aprendizaje continuo utilizando la enseñanza virtual (Guarner & Niño, 2016; Frisch, Jackson & Murray, 2013), la cual requiere que los docentes posean competencias en TIC.

De acuerdo a algunos autores, las competencias en TIC que deben manejar los docentes son de tipo pedagógico, social y colaborativo, para encontrar, comprender, evaluar, crear y comunicar información digital en una amplia variedad de formatos a ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación (Midoro, 2013; Mishra, 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011). A medida que se desarrollan nuevos avances, las universidades deben reflexionar sobre su oferta académica con respecto al contexto donde se desenvuelve. De allí que los docentes deben poseer una gran variedad de habilidades transversales pedagógicas, sociales, tecnológicas y de generación de contenido que coincidan con los perfiles requeridos por las TIC (Gil y Roca-Piera, 2015).

Entonces, parece fundamental para los docentes adquirir y/o desarrollar estas competencias digitales durante su desarrollo profesional e incorporarlas en las actividades docentes. Paralelamente, las instituciones educativas, y particularmente las universitarias,

deben identificar cuáles son esas competencias, a fin de proveer iniciativas de capacitación y construir un marco común para su enseñanza. Por lo tanto, para que estos procesos puedan darse, es necesario que en el entorno universitario, tanto los profesores como los alumnos tengan acceso a las fuentes de información y los servicios necesarios para poder utilizar estas tecnologías en las actividades de docencia e investigación (Midoro, 2013; Mishra, 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

Tomando en cuenta los argumentos expuestos anteriormente, se planteó la siguiente pregunta para esta investigación:

¿Cuáles son las competencias digitales que poseen los docentes universitarios del área de microbiología para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de esta unidad curricular?

El objetivo de este trabajo fue determinar las competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología. El estudio se planteó para dar respuesta a las siguientes preguntas: (1) Determinar el tipo de competencias digitales que poseen los docentes universitarios del área de microbiología. (2) Identificar la forma de administración de las competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología. (3) Conocer el nivel de percepción de los docentes universitarios del área de microbiología sobre la contribución de las competencias digitales en la enseñanza de la microbiología.

2. METODOLOGÍA

Para analizar y dar respuesta al objetivo y las preguntas planteados en este estudio se utilizaron, de forma sistemática y lógica, los fundamentos teóricos que justificaron el tema elegido (Arias, 2014; Muñoz, 2011).

2.1. Tipo y diseño de la investigación

Esta investigación es descriptiva, aplicada, no experimental y de enfoque cuantitativo, ya que busca medir y analizar las variables del estudio utilizando métodos estadísticos y donde las variables no se manipulan, porque ya han sucedido y no se tiene control sobre ellas ni sobre sus efectos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Hurtado, 2010). Este estudio, de acuerdo a los tipos de investigación donde se ha enmarcado, tiene un diseño de campo de corte transversal (Arias, 2014; Hurtado, 2010), y se realizó durante los meses de noviembre y diciembre del año 2019.

2.2. Población y muestra

La población ideal para este estudio estaría constituida por los docentes universitarios del área de microbiología, que se desempeñen en universidades públicas o privadas, geográficamente distribuidas a lo largo del territorio venezolano, donde se dicten cátedras de microbiología. Según el informe preliminar sobre la situación de los profesores universitarios en Venezuela, publicado en la página web de la organización Aula Abierta (<http://aulaabiertavenezuela.org/>), la cantidad real de docentes universitarios, no sólo del área de microbiología, sino a nivel nacional es difícil de conocer. Los docentes han abandonado sus puestos de trabajo en las universidades debido a las condiciones socio-políticas del país, impactando de manera negativa los procesos educativos y de

investigación. Esta alarmante situación ha puesto en peligro el futuro docente de las universidades y, desafortunadamente, la deserción de los docentes continúa en constante aumento (Aula Abierta, 2018).

Datos sobre la deserción profesoral durante los 5 primeros meses de 2018, presentados en el informe mencionado anteriormente, mostraron un 35% de deserción en la Universidad de Los Andes, seguido de 30% en La Universidad del Zulia, 30% en la Universidad de Carabobo, 27% en la Universidad Central de Venezuela y 25% en la Universidad de Oriente. Como ejemplo, para el 2018 en la Universidad Central de Venezuela quedaban cerca de 4.300 docentes para atender a 44.000 estudiantes de pregrado y 11.700 de postgrado, ubicados en 49 escuelas y 11 facultades (Aula Abierta, 2018).

Debido a la información mostrada anteriormente, y al hecho de que el tiempo establecido para la realización de este trabajo fue entre los meses de noviembre y diciembre del año 2019, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, donde se desconoce la probabilidad que tiene cada docente de la población de formar parte de la muestra, y no garantiza la representatividad de la misma (Arias, 2014; Hurtado, 2010; Ramírez, 1999). Se planteó entonces recolectar una muestra de 50 docentes universitarios, independientemente de su escalafón, facultad de adscripción y unidad curricular del área de la microbiología donde se desempeñara.

2.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

El Instituto para las Tecnologías de la Información en la Educación de la UNESCO (*UNESCO Institute for Information Technologies in Education, IITE*) se encarga de la preparación de documentos que contienen las pautas de adaptación del marco TIC-UNESCO para su utilización por parte de los países miembros. Estos documentos se basan en el enfoque metodológico de la “localización” que posee el marco TIC-UNESCO, que permite que un país miembro de la organización adapte el marco a sus condiciones locales, y pueda crear posteriormente estándares nacionales *ad hoc* para docentes en el campo de las TIC para la educación (Midoro, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

Uno de estos documentos, denominado “Directrices sobre la adaptación del Marco de competencia de la UNESCO para los docentes” (*Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*) fue desarrollado por un experto del instituto mencionado anteriormente, el profesor italiano Vittorio Midoro, y validado a su vez por Neil Butcher, consultor y director de Neil Butcher & Associates (<http://www.nba.co.za/>), contratada por la UNESCO para apoyar el desarrollo y la revisión de las estrategias nacionales de TIC en Kenya, Indonesia y Oman para el uso del marco TIC-UNESCO y por el profesor Alexander Khoroshilov, editor científico de la Oficina del Programa Nacional del IITE. Este documento, en el apéndice cuatro, posee un cuestionario modelo para sondear la competencia de los docentes en TIC. La recomendación de estas directrices es que, a partir de este cuestionario modelo, los expertos en educación de los países miembros puedan elaborar un cuestionario local para estimar las competencias reales de los docentes en TIC. El uso de este cuestionario a gran escala producirá una imagen aproximada de las competencias en TIC de los docentes, que sirva como base o punto de

partida para desarrollar estrategias y políticas de competencias digitales, tanto en la formación inicial del docente como en su desarrollo profesional continuo (Midoro, 2013).

Para este trabajo, se creó una versión traducida al español del cuestionario modelo, elaborado y publicado por el profesor Midoro (Midoro, 2013), para estimar las competencias en TIC de los docentes universitarios del área de microbiología. Siguiendo las pautas del modelo, el cuestionario se organizó en dos secciones:

1. Compuesta de 16 preguntas generales que indagaban edad, género, nivel de formación académica, facultad de adscripción, escalafón actual y preguntas preliminares sobre el uso de las TIC.
2. Dividida en tres módulos según los tres enfoques de organización del marco TIC-UNESCO: Módulo I: Alfabetización tecnológica (21 preguntas); Módulo II: Profundización del conocimiento (17 preguntas); Módulo III: Creación del conocimiento (11 preguntas). Estos tres módulos se combinaron solamente con tres de los seis aspectos del trabajo docente que postula el marco nombrados en la introducción de este trabajo, para dar respuesta al objetivo y las preguntas planteados en este estudio. Solo se utilizaron las preguntas del cuestionario correspondientes a esos aspectos.
 - a. Para determinar el tipo de competencias digitales que poseen los docentes universitarios del área de microbiología, se evaluó el aspecto docente de conocimiento sobre las TIC.
 - b. Para identificar la forma de administración de las competencias digitales de los docentes universitarios del área de microbiología, se evaluó el aspecto docente sobre organización y administración de las TIC.
 - c. Para conocer el nivel de percepción de los docentes universitarios del área de microbiología sobre la contribución de las competencias digitales en la enseñanza de la microbiología, se evaluó el aspecto docente sobre la comprensión de las TIC en la educación.

Los tres aspectos restantes del marco que no se evaluaron en este trabajo fueron el currículo, la pedagogía y el aprendizaje profesional docente. Las preguntas de esta segunda sección, siguiendo el modelo del cuestionario, se dividieron en tres tipos: selección simple (Si, no, no lo sé), elección de valor en categorías según escala de Likert de cinco puntos (respuestas policotómicas cerradas) (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), y la combinación de ambas.

Para una mejor comprensión de los módulos y su combinación con los aspectos del trabajo docente a evaluar en este trabajo, se procederá a explicar brevemente las características de cada módulo. Para mayor información, se recomienda la revisión del marco TIC-UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

El Módulo I, correspondiente a la alfabetización tecnológica, tiene como objetivo político permitir que los estudiantes y los ciudadanos utilicen las TIC para apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Entre esos objetivos se encuentran

mejorar las habilidades de alfabetización y poner a disposición de todos recursos de alta calidad para el aprendizaje de herramientas digitales. Por lo tanto, los docentes deben conocer estos objetivos y poder identificar los componentes de los programas de reforma educativa que correspondan a estos objetivos políticos. En cuanto a la práctica docente, los cambios implican saber dónde y cuándo utilizar las tecnologías digitales para actividades y presentaciones en el aula, para gestionar tareas y los datos del aula, y desarrollar su propio aprendizaje profesional (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

El Módulo II trata de la profundización del conocimiento. Con este enfoque, los docentes deben comprender los objetivos de las políticas y las prioridades sociales y ser capaces de identificar, diseñar y utilizar actividades específicas en el aula que aborden estos objetivos y prioridades. Las prioridades sociales son agregar valor a la sociedad y a la economía mediante la aplicación del conocimiento adquirido en las aulas, así como resolver problemas complejos de alta prioridad presentes en situaciones del trabajo y la vida diaria. Las competencias de los docentes incluyen la capacidad de gestionar información, estructurar tareas e integrar herramientas como programas abiertos y aplicaciones específicas para las asignaturas, con métodos de enseñanza centrados en el estudiante, así como gestionar y apoyar proyectos de colaboración para generar la comprensión profunda de conceptos clave y su aplicación a problemas complejos del mundo real. Para apoyar proyectos de colaboración, los docentes deben usar recursos en red basados en la web para enseñar y ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a información y comunicarse con expertos externos para analizar y resolver sus tareas. Los docentes también tienen que usar las TIC para crear y monitorear planes de proyectos individuales y grupales para los estudiantes, así como para acceder a información y colaborar con otros docentes, con el fin de desarrollar su propio aprendizaje profesional (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

El Módulo III corresponde a la creación de conocimiento, y su objetivo político es que los estudiantes y los ciudadanos aumenten su productividad mediante el disfrute y la participación continua en la creación del conocimiento, la innovación y el aprendizaje permanente. Por lo tanto, los docentes deben diseñar programas y actividades en el aula que promuevan estos objetivos políticos. Los docentes deben ser vistos como modelos y productores de conocimiento, que participan en la innovación educativa en colaboración con colegas y expertos externos, para producir nuevos conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben saber utilizar una gran variedad de dispositivos en red, recursos digitales y entornos electrónicos para crear y apoyar a estas comunidades en su producción de conocimiento y aprendizaje colaborativo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

Debido a que se realizó una versión traducida al español del cuestionario, se verificó la validez del mismo para comprobar su confiabilidad siguiendo la recomendación establecida en el documento del profesor Midoro (Midoro, 2017). Para ello se utilizó el cálculo del coeficiente alfa de Crombach. Los valores del coeficiente oscilan entre 0 y 1 y se considera que si el valor es igual o mayor a 0,75 los resultados de la aplicación del instrumento son confiables (Bojórquez, López, Hernández & Jiménez, 2013; González &

Pazmiño, 2015; Hernández, Fernández & Baptista, 2014). El cálculo del coeficiente alfa de Crombach arrojó un valor de 0,89 el cual es superior a 0,75; por lo tanto, los resultados de la aplicación del instrumento son confiables. Un trabajo similar fue realizado por Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), quienes realizaron la traducción y adaptación del cuestionario “DigCompEdu Check-In”, del marco europeo para la competencia digital de los educadores, el cual aún no ha sido validado, con la finalidad de que pueda ser utilizado para obtener información que ayude a evaluar planes formativos que redunden en la mejora de la competencia digital de los docentes.

El cuestionario se elaboró utilizando el formato web proporcionado por Google Forms, el cual fue enviado por correo electrónico a los participantes durante los meses de noviembre y diciembre de 2019, como se mencionó en el diseño de la investigación.

2.4. Análisis de datos

Se construyó una base de datos en Excel para Windows 8, importando los datos obtenidos en el cuestionario bajo el formato Google Forms. Las variables demográficas y las demás contempladas en la sección 1 y 2, con respuestas de selección simple, se analizaron mediante cálculo de frecuencia, porcentajes y la moda. Adicionalmente, para las preguntas de la sección 2, se tomó en consideración la propuesta de análisis de datos del marco TIC-UNESCO, que es de tipo visual y gráfico, denominada “módulo particionado”, donde cada módulo se divide según el número de ítems asociado a cada aspecto del trabajo docente evaluado. Cada área del módulo se llena si la respuesta es “Si” o si la categoría de la escala de Likert es igual o mayor a 3. El resultado final es una representación aproximada de dónde está situado un docente según el marco TIC-UNESCO. Esta representación gráfica también se puede utilizar para un grupo seleccionado de docentes, basado en la síntesis de datos recopilados durante un estudio (Midoro, 2013).

Para analizar la posible asociación estadística entre las variables de este estudio se realizaron tablas de contingencia de MxN y se analizaron mediante la prueba de Chi cuadrado (X^2) de Pearson, para medir el grado de asociación entre las variables. Se tomó en cuenta un valor de $p \leq 0,05$ para una confianza del 95% y un error del 5% (López-Roldán y Fachelli, 2015). Para todos los análisis estadísticos se utilizó el programa estadístico Statgraphics Centurion versión XVII.

2.5. Consideraciones éticas

Previo a la participación en este estudio se solicitó el consentimiento informado y la investigadora se comprometió a mantener la confidencialidad de la información recolectada, asegurando que los datos obtenidos serían utilizados con fines estrictamente académicos.

3. RESULTADOS

El cuestionario fue enviado a 50 docentes universitarios del área de microbiología y se recibieron 34 respuestas (68%). Los datos demográficos y la información general de la muestra, recolectada en la primera sección del cuestionario, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Datos demográficos e información general de los docentes universitarios del área de microbiología (n=34).

Características	n (%)	Información general	n (%)
Género		¿Sabe usar una computadora?	
Femenino	27 (79,4)	Si	34 (100)
Masculino	7 (20,6)		
Grupo etario		¿Con qué frecuencia usa una computadora?	
30 a 39 años	6 (17,6)	Diario	33 (97,1)
40 a 49 años	8 (23,5)	Semanal	1 (2,9)
50 a 64 años	15 (44,1)		
65 años y más	5 (14,7)		
Profesión		¿Tiene computadora en su domicilio?	
Bioanalista	17 (50)	Si	34 (100)
Biólogo	6 (17,6)		
Ingeniero agrónomo	1 (2,9)		
Médico	10 (29,4)		
Universidad donde se desempeña		¿Tiene acceso a Internet en su domicilio?	
UCV*	26 (76,5)	Si	27 (79,4)
Otras universidades y centros	8 (23,5)**	Intermitente	7 (20,6)
Facultad a la que pertenece		¿Puede utilizar una computadora en la universidad?	
Agronomía	1 (2,9)	Si	18 (53)
Ciencias	3 (8,8)	No	5 (14,6)
Ingeniería	1 (2,9)	A veces	11 (32,4)
Medicina	25 (73,5)		
No aplica	4 (11,8)		
Formación académica		¿Tiene acceso a Internet en la universidad?	
Licenciatura	2 (5,9)	Si	11 (32,4)
Especialización	9 (26,5)	No	5 (14,6)
Maestría	12 (35,3)	A veces	18 (53)
Doctorado	11 (32,4)		
Escalafón universitario		¿Hay otros lugares donde puede utilizar una computadora y acceder a Internet?	
Instructor	3 (8,8)	Si	6 (17,6)
Asistente	3 (8,8)	No	4 (11,8)
Asociado	4 (11,8)	Bibliotecas	3 (8,8)
Agregado	12 (35,3)	Cafés - Cibercafés	5 (14,7)
Titular	5 (14,7)	Consultorio médico	5 (14,7)
Otros***	7 (20,6)	Otros****	11 (32,3)
Años trabajando como docente			
2 a 3 años	2 (5,9)		
4 a 5 años	1 (2,9)		
6 a 9 años	5 (14,7)		
10 a 19 años	13 (38,2)		
20 años o más	13 (38,2)		

Leyenda:*UCV: Universidad Central de Venezuela. **Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (n=1); Universidad de Oriente (n=2); La Universidad del Zulia (n=1); Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel (n=4). ***Adjunto de servicio (n=2); Auxiliar docente (n=2); Empleado administrativo (n=1); Profesor invitado (n=2). **** Domicilio de otros familiares (n=1); Solo domicilio particular (n=5); Laboratorio (n=1); Teléfono móvil (n=4).

Las respuestas a los cuestionarios procedieron, en su mayoría, de docentes del género femenino pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela (UCV), de profesión Bioanalistas y Médicos, con edades comprendidas entre los 40 a 64 años, estudios de cuarto nivel de maestría y doctorado, y con 10 a 20 años o más de desempeño como docentes del área de microbiología.

De estos 34 docentes, 21 (61,8%) dictan clases de Bacteriología, de los cuales ocho (23,5%) dictan sólo esta unidad curricular, ocho (23,5%) dictan Bacteriología más otra unidad curricular relacionada como Bioquímica (n=1), Genética Bacteriana (n=1), Medicina Tropical (n=1) y Micología (n=5), y cinco (14,7%) dictan Bacteriología más dos unidades curriculares adicionales, como Micología y Virología (n=4) o Parasitología y Virología (n=1). Adicionalmente, 6 (17,6%) dictan Micología, de los cuales tres (8,8%) dictan sólo esta unidad curricular, dos (5,9%) dictan Micología más Fisiopatología (n=1) o Dermatología (n=1) y uno (2,9%) dicta Micología más Parasitología y Virología. De los siete docentes restantes, seis (17,6%) sólo dictan Parasitología y uno (2,9%) dicta solamente Virología.

Los docentes poseen computadora en su domicilio, manifestaron saber utilizarla, prácticamente la usan a diario y gozan, en su mayoría, de conexión domiciliar a Internet. En la universidad la situación es diferente, ya que no todos tienen acceso permanente a una computadora y la conexión a Internet no es constante. Como se puede apreciar, según las respuestas de este grupo de profesores, pareciera que las condiciones universitarias no proveen un acceso suficiente a las tecnologías digitales, lo que probablemente repercute posteriormente en su utilización para las actividades de docencia e investigación. Estos procesos son fundamentales y necesarios según el marco TIC-UNESCO (Midoro, 2013; Mishra, 2019; UnitedNationsEducational, Scientific and Cultural Organization, 2011).

A continuación se mostrarán los resultados de la segunda sección del cuestionario, de acuerdo a cada módulo y los tres aspectos evaluados.

3.1. Módulo 1. Alfabetización tecnológica

3.1.1. *Entendiendo las TIC en la educación: Concientización de las políticas.*

Este aspecto se evaluó mediante 4 preguntas de selección simple y cuatro preguntas con valoración por la escala de Likert. Los resultados de las preguntas de selección simple se muestran en la tabla 2.

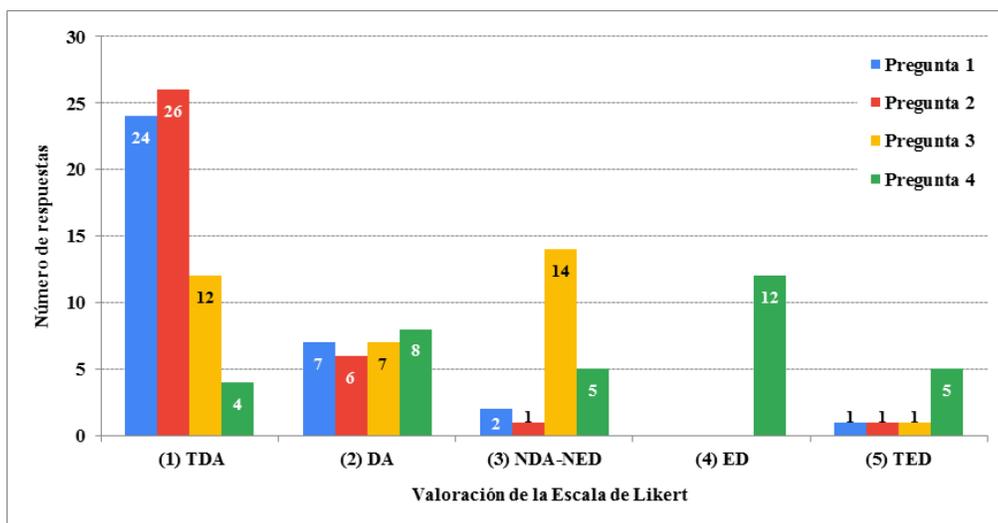
Tabla 2. Concientización sobre las políticas de TIC en educación de los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple (n=34)

Preguntas	Respuestas [n (%)]
¿Existe una política para introducir las TIC en su universidad?	
Si	20 (58,8)
No	2 (5,9)
No lo se	12 (35,3)
Si la respuesta a la pregunta 1 es Sí, esta política es a:	
Nivel nacional	6 (17,6)
Nivel regional	2 (5,9)
No lo se	26 (76,5)
¿Sería capaz de describir cómo se implementa esta política en su universidad?	
Si	7 (20,6)
No	7 (20,6)
No lo se	19 (55,9)
No contesta	1 (2,9)
¿Sería capaz de describir los aspectos positivos y las debilidades de esa política?	
Si	8 (23,5)
No	9 (26,5)
No lo se	16 (47,1)
No contesta	1 (2,9)

De acuerdo a las respuestas obtenidas, aunque existe conocimiento sobre la política de TIC en las universidades, la mayoría de los profesores desconoce a qué nivel se encuentra, cómo se está implementando y sus aspectos más importantes. Los resultados de las cuatro preguntas con valoración por la escala de Likert se muestran en el gráfico 1.

De acuerdo a lo que se observa en el gráfico 1, en la pregunta 1 se interrogó acerca de si el uso de las TIC por parte de los profesores puede apoyar el aprendizaje centrado en el alumno, obteniéndose que el 70,6% de los profesores estuvo TDA (Moda de las respuestas: 1). La pregunta 2 cuestionó si las TIC proporcionan valiosos recursos y herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, donde el 76,5% de los profesores respondió estar TDA (Moda de las respuestas: 1). En relación a si las TIC pueden utilizarse principalmente para presentaciones eficientes (Pregunta 3), 41,2% de los profesores respondió de forma neutral (NDA-NED; moda de las respuestas 3), sin embargo, es importante destacar que el 35,3% de los mismos estuvo TDA con la pregunta. Finalmente, al cuestionar si las TIC tienen una capacidad limitada para proporcionar beneficios en el aula (Pregunta 4), el 35,3% de los profesores estuvo ED (Moda de las respuestas: 4), pero el 23,5% estuvo DA. Las respuestas a estas preguntas evidencian que los profesores perciben y consideran beneficioso el uso de las TIC para la enseñanza de la microbiología, ya que pueden apoyar el aprendizaje centrado en el alumno.

Gráfico 1. Concientización de las políticas sobre TIC en educación de los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración según la Escala de Likert (n=34)

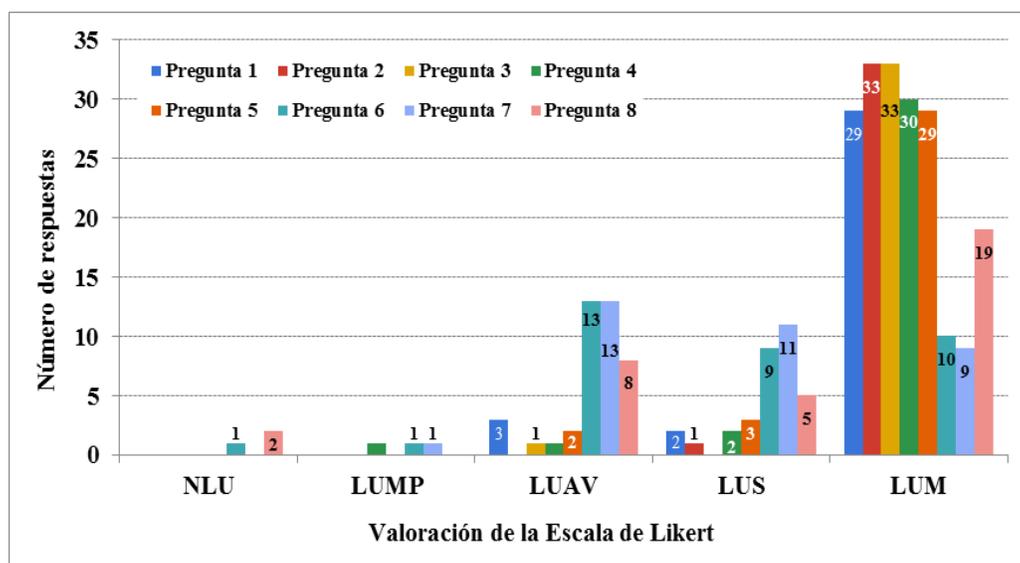


Leyenda: TDA: Totalmente de acuerdo. DA: De acuerdo. NDA-NED: Ni de acuerdo ni en desacuerdo. ED: En desacuerdo. TED: Totalmente en desacuerdo.

3.1.2. Uso de las TIC: Herramientas Básicas.

Este aspecto se evaluó mediante ocho preguntas con valoración por la escala de Likert y sus resultados se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Uso de herramientas básicas de TIC por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración según la Escala de Likert (n=34)



Leyenda: NLU: No las uso. LUMP: Las uso muy poco. LUAV: Las uso a veces. LUS: Las uso lo suficiente. LUM: Las uso mucho.

Como se puede apreciar en el gráfico 2, los profesores manifestaron que usan mucho las herramientas básicas de TIC. Para la pregunta 1 (¿Hasta qué punto utiliza un software de procesamiento de textos?), el 85,3% respondió que LUM (Moda de las

respuestas: 5). En la pregunta 2 (¿En qué medida utiliza el software para presentaciones?), el 97,1% también respondió que LUM (Moda de las respuestas: 5). Al interrogarlos sobre ¿Hasta qué punto utiliza un navegador web? y ¿Hasta qué punto utiliza un motor de búsqueda? (Preguntas 3 y 4), los profesores respondieron que LUM en un 97,1% y en 88,2%, respectivamente (Moda para ambas respuestas: 5). La pregunta 5 cuestionaba a los docentes sobre ¿Hasta qué punto utilizan una dirección de correo electrónico?, a lo que el 85,3% respondió que LUM (Moda: 5).

Es interesante apreciar que los docentes que participaron en este estudio manifestaron utilizar más el software de presentaciones que el de procesador de textos. Sin ánimos de polemizar sobre el resultado obtenido, la autora de este trabajo se identifica con el mismo, ya que como microbiólogo y en su experiencia como docente, suele utilizar mucho el software Power Point de presentaciones para dictar clases. Este tipo de herramientas permite utilizar gráficos, figuras y colores para generar impacto y captar la atención del estudiante durante la explicación de un concepto o de un proceso fisiológico, por ejemplo. Pareciera, a *grosso modo*, que el uso de estas herramientas pudiera estar relacionado a la experiencia del docente en el aula o ser un resultado particular en este grupo de docentes.

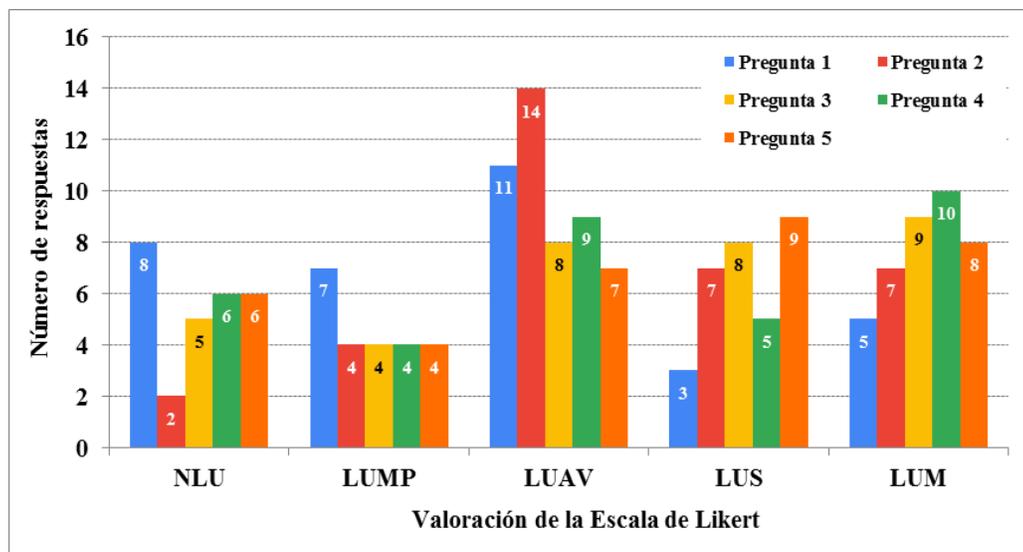
Con relación a la pregunta 6 (¿Hasta qué punto utiliza algún programa de computadora u otro material diseñado para su uso en un curso educativo o de capacitación?) los profesores manifestaron en un 38,2% (Moda: 3) que LUAV, sin embargo, un 29,4% respondió que LUS. La pregunta 7 cuestionó ¿Hasta qué punto utiliza recursos educativos de acceso abierto? y los profesores también respondieron que LUAV en un 38,2% (Moda: 3), pero, 32,4% manifestó que LUS. La pregunta 8 interrogó a los docentes si ¿Utiliza la computadora para registrar calificaciones, mantener registros de los estudiantes o para llevar la asistencia de los estudiantes?, a lo que respondieron que LUM en un 55,9% (Moda: 5).

Los porcentajes obtenidos en las preguntas 6 y 7 son llamativos, ya que denotan que los docentes manifestaron una escasa utilización de programas de computadora u otro material educativo en el aula, así como recursos educativos de acceso abierto. Pareciera difícil inferir si el escaso uso está ligado a que desconocen los programas y cómo se usan o a que los conocen y no tienen las herramientas digitales en el aula que faciliten su implementación. Si relacionamos las respuestas de esta pregunta con las obtenidas en la sección uno del cuestionario, observamos que no todos los docentes universitarios que participaron en este trabajo tienen acceso permanente a una computadora y que la conexión a Internet no es constante en la universidad. Utilizar e implementar recursos digitales para la docencia no es fácil, tomando en cuenta estas condiciones.

3.1.3. Organización y Administración de las TIC: Aula Estándar.

Este aspecto se evaluó mediante cinco preguntas con valoración por la escala de Likert. Los resultados se muestran en el gráfico 3.

Gráfico 3. Organización y administración de las TICS en un aula estándar por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración según la Escala de Likert (n=34)



Leyenda: NLU: No las uso. LUMP: Las uso muy poco. LUAV: Las uso a veces. LUS: Las uso lo suficiente. LUM: Las uso mucho.

Como se puede apreciar en el gráfico 3, para la pregunta 1 (¿En qué medida integra el uso de un laboratorio de computación en las actividades de enseñanza?), solo el 32,4% LUAV (Moda: 3), sin embargo, el 44,1% NLU o LUMP. En la pregunta 2 se cuestionó ¿Hasta qué punto utiliza las TIC en el aula?, a lo que el 41,2% de los profesores respondieron que LUAV (Moda: 3), pero el mismo porcentaje de profesores manifestó que LUS o LUM (20,6% para cada valoración, respectivamente). Para la pregunta 3 (¿En qué medida utiliza las TIC con sus alumnos para las presentaciones, sin alterar el entorno del aula?), solo un 26,5% de los profesores respondieron que LUM (Moda: 5), sin embargo, 47% manifestaron que LUAV o LUS (23,5% para cada valoración, respectivamente). En la pregunta 4 se interrogó a los profesores ¿Hasta qué punto utilizan las TIC en el aula para el estudio individual?, a lo que respondieron que LUM en un 29,4% (Moda: 5); sin embargo, 26,4% LUAV y 14,7% LUS. Finalmente, cuando se cuestionó a los profesores ¿En qué medida utilizan las TIC en el aula para actividades con grupos pequeños?, respondieron en un 26,5% que LUS, pero 44,1% manifestaron que LUAV y LUM (20,6% y 23,5% para cada valoración, respectivamente).

Evaluando los porcentajes obtenidos en las respuestas de las preguntas 2 a la 5, y tomando en cuenta que según el marco de competencias docentes en TIC de la UNESCO para este cuestionario se pueden unificar las respuestas a partir de una valoración de tres (3) puntos, entonces, para la preguntas 2 los profesores utilizan las TIC en el aula en un 82,4%; para la pregunta 3 los profesores utilizan las TIC para realizar sus presentaciones en un 73,6%; para la pregunta 4 los profesores permiten a sus alumnos el uso de las TIC de forma individual en el aula en un 70,5% y, para la pregunta 5, los profesores usan las TIC en el aula con grupos pequeños en un 70,6%.

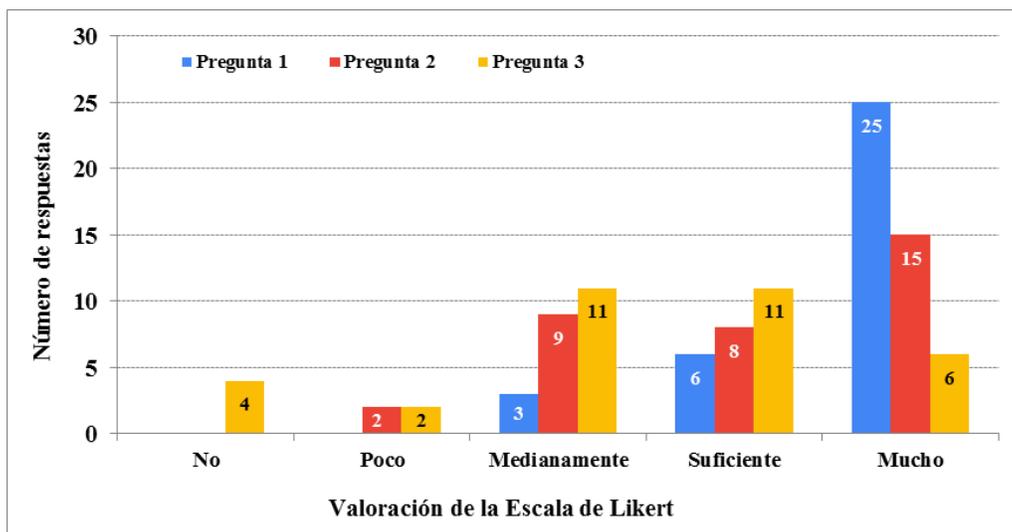
Las respuestas de los docentes a la pregunta 1, con base en la experiencia de la autora como docente y microbiólogo, posiblemente estén relacionadas al uso del microscopio, así como de otras herramientas y equipos necesarios para el trabajo como medios de cultivo, mecheros, estufas, cabinas de seguridad biológica, por nombrar algunas, además de las muestras clínicas, las cuales no favorecen el uso de las TIC, debido a que se deben observar las normas de bioseguridad en el trabajo del laboratorio. Esto sucede particularmente en las prácticas docentes de laboratorio para las unidades curriculares de bacteriología, micología y parasitología.

3.2. Módulo 2. Profundización del Conocimiento.

3.2.1. Entendiendo las TIC en la educación: Comprensión de las políticas.

Este aspecto se evaluó mediante tres preguntas con valoración por la escala de Likert y los resultados se muestran en el gráfico 4.

Gráfico 4. Comprensión de las políticas sobre TIC en educación de los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración según la escala de Likert (n=34)



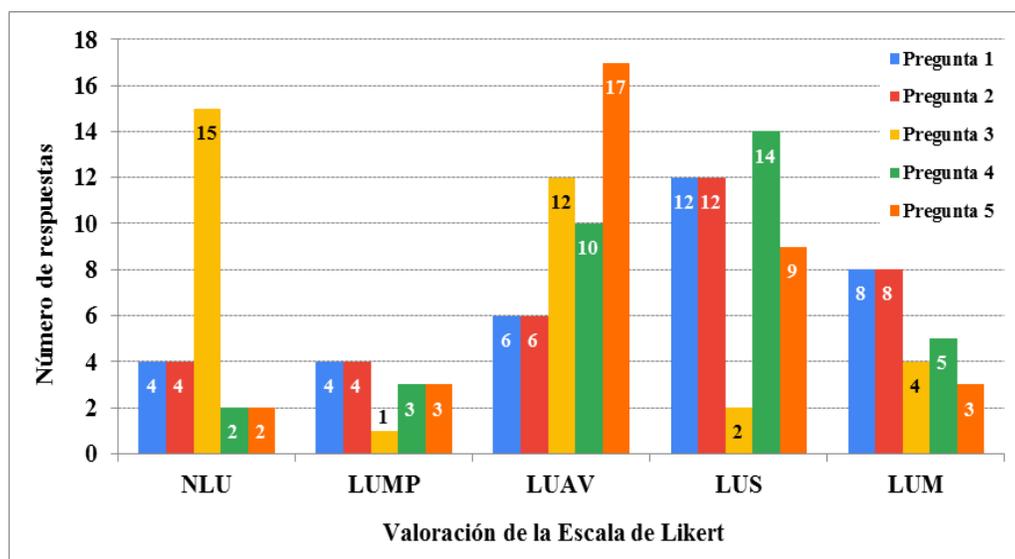
Según el gráfico 4, la pregunta 1 cuestionó a los docentes ¿Hasta qué punto cree que las TIC podrían cambiar la universidad?, a lo que el 73,5% respondió que estas herramientas podrían cambiarla mucho (Moda: 5). Para la pregunta 2 (¿Hasta qué punto le da crédito a la política de introducción de las TIC en las universidades?), los profesores manifestaron en un 44,1% que le dan mucho crédito a las políticas de introducción de las TIC en la universidad (Moda: 5), pero además el 50% de los profesores valoraron mediana y suficientemente otorgarle el crédito a estas políticas (26,5% y 23,5% para cada valoración, respectivamente). La última pregunta de esta serie interrogó a los profesores ¿En qué medida esta política ha cambiado su práctica en el aula?, a lo que respondieron en un 64,8% valorando el cambio entre mediana y suficientemente (32,4% para cada valoración, respectivamente. Moda: 1)

De acuerdo a los resultados obtenidos, los docentes percibieron y manifestaron que las herramientas de TIC podrían ser partícipes de un cambio a nivel universitario, pero al parecer no están totalmente convencidos sobre las políticas de introducción de las mismas en la universidad. Estas respuestas pudieran estar relacionadas con una escasa comprensión de dichas políticas o el hecho de no conocerlas en su totalidad, de allí que el 50% valoraran el otorgamiento del crédito a las mismas mediana o suficientemente. Adicionalmente, los docentes aun no consideran que las políticas de introducción de las TIC en la universidad hayan cambiado sustancialmente su práctica docente.

3.2.2. Uso de las TIC: Herramientas complejas.

Este aspecto fue valorado de forma mixta, mediante cinco preguntas por la escala de Likert, tres preguntas de selección simple y dos preguntas abiertas, relacionadas con respuestas afirmativas de las preguntas de selección simple. Los resultados se muestran en el gráfico 5 y en la tabla 3, respectivamente.

Gráfico 5. Uso de herramientas complejas de TIC por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración según la Escala de Likert (n=34)



Leyenda: NLU: No las uso. LUMP: Las uso muy poco. LUAV: Las uso a veces. LUS: Las uso lo suficiente. LUM: Las uso mucho.

Según el gráfico 5, la pregunta 1 interrogó a los profesores ¿En qué medida utilizan aplicaciones informáticas multimedia generadas por otros autores para producir material de aprendizaje para sus alumnos?, a lo que el 32,5% respondió que LUS (Moda: 4), pero el 41,1% respondió que LUAV y LUM (17,6% y 23,5% para cada valoración respectivamente). La pregunta 2 cuestionó ¿En qué medida utilizan aplicaciones informáticas multimedia generadas por otros autores para producir material en línea para sus alumnos?; los profesores respondieron de forma similar a la pregunta 1, donde algunos LUS (32,5%; Moda: 4), mientras que otros LUAV (17,6%) y LUM (23,5%). Los profesores respondieron en un 44,1% a la pregunta 3 (¿Utiliza alguna plataforma para administrar, monitorear o evaluar el progreso de sus estudiantes?), manifestando que NLU, sin embargo, un 35,3% respondió que LUAV. Para la pregunta 4 (¿En qué medida utiliza

las TIC para comunicarse con sus alumnos?) los profesores respondieron entre un 41,2% que LUS (Moda: 4) y un 29,4% que LUAV, mientras que en la pregunta 5 (¿Hasta qué punto utiliza recursos educativos de acceso abierto?) la mitad de los profesores respondió que LUAV (50%; Moda: 3) y el 26,5% LUS.

Tabla 3. Uso de herramientas complejas de TIC por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple (n=34)

Preguntas	Respuestas [n (%)]
¿Utiliza alguna plataforma web para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?	
Si	16 (47,1)
No	18 (52,9)
¿Utiliza las redes sociales para interactuar con sus estudiantes y / o colegas?	
Si	32 (94,1)
No	2 (5,9)
¿Utiliza las TIC para colaborar con otras escuelas?	
Si	6 (17,6)
No	28 (82,4)

Según los resultados obtenidos en el gráfico 5, los docentes usan herramientas complejas de TIC a veces o las usan lo suficiente y, como se puede apreciar en la tabla 3, el uso de las plataformas web por los profesores está cercano al 50%. Los profesores que respondieron afirmativamente sobre el uso de las mismas manifestaron emplear una variada cantidad de plataformas web para apoyar el aprendizaje de sus alumnos y no se observó ninguna tendencia en el uso de alguna plataforma en particular, resultado que probablemente está ligado a las unidades curriculares de microbiología que dictan los profesores. La mitad de los docentes utilizan al menos una plataforma (Genebank, Google académico, Guiasdemicro.com, Moodle, página web Piel Latinoamericana, PubMed, WhatsApp y YouTube); otros manifestaron el uso de al menos dos plataformas (Dr. Fungus, Mycology Online, IntraMed, Medscape, página web de la Sociedad Venezolana de Infectología, SOS Telemedicina UCV y redes sociales) y uno respondió que utiliza al menos 5 plataformas (Aspergillus website, Clinical Mycology Online, página web de la American Society for Microbiology, página web de la International Society for Human and Animal Mycology, página web de la Infectious Disease Society of America)

Todos los profesores con la excepción de dos utilizan redes sociales (RRSS) para interactuar con colegas y estudiantes. La RS más utilizada de forma exclusiva fue WhatsApp (n=8), seguida de Instagram (n=4), Twitter (n=3) y Facebook (n=1). Los demás profesores manifestaron utilizar 2, 3, 5 y hasta 6 RRSS en diferentes combinaciones: Facebook, Instagram (1); Facebook, LinkedIn, Skipe, Zoom (1); Facebook, Twitter, Instagram (1); Facebook, WhatsApp (4); Facebook, WhatsApp, Instagram (1); Facebook, Twitter, Instagram (3); Instagram, Twitter (1); Twitter, Instagram, WhatsApp (1); WhatsApp, LinkedIn, ResearchGate (1); WhatsApp, LinkedIn, ResearchGate, Facebook, Instagram, Twitter (1); Whatsapp, Twitter, Instagram, Facebook (1); Youtube, Twitter, WhatsApp, Instagram (1). Más del 80% no usa las TIC para colaborar con otras escuelas.

3.2.3. Organización y Administración de las TIC: Grupos Colaborativos.

Para evaluar este aspecto se realizaron cuatro preguntas: tres de selección simple y una con valoración por escala de Likert. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Organización y administración de las TIC en grupos colaborativos por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple y según la escala de Likert (n=34)

Preguntas	Respuestas [n (%)]			
¿Organizan computadoras y otros recursos dentro del aula para apoyar actividades de colaboración?				
Si	10 (29,4)			
No	24 (70,6)			
¿Crea un entorno de aprendizaje para gestionar actividades basadas en proyectos?				
Si	17 (50)			
No	17 (50)			
¿Organiza el aula para apoyar a grupos que trabajan con diferentes herramientas?				
Si	13 (38,2)			
No	21 (61,8)			
¿Hasta qué punto puede definir los requisitos de un aula para que coincida con las necesidades de los grupos que trabajan en colaboración?				
(1) NLH	(2) LDP	(3) LDM	(4) LPDS	(5) LPED
9	1	19	3	2

Leyenda: NLH: No lo puedo hacer. LDP: Lo defino poco. LDM: Lo defino mediamente. LPDS: Lo puedo definir suficientemente. LPED: Lo puedo definir exhaustivamente

Como se puede observar en la tabla 4, la mayoría de los profesores no organiza recursos relacionados con TIC para apoyar actividades de colaboración. Esto se relaciona con las respuestas dadas en la sección uno, donde solo el 32,4% de los profesores tiene acceso a veces a una computadora y el 14,6% no tiene acceso a las mismas, y con el 82,4% que no utiliza las TIC para colaborar con otras escuelas; por lo tanto, es evidente que la disponibilidad de recursos digitales hace difícil la organización de estas actividades.

Es importante destacar que al menos la mitad de los profesores gestiona actividades de aprendizaje basadas en proyectos. Más del 60% de los profesores no organiza el aula de clases para apoyar a grupos que trabajan con diferentes herramientas relacionadas con las TIC, muy acorde con las respuestas obtenidas en la última pregunta, donde el 55,9% de los profesores puede definir mediamente los requisitos de un aula para que los grupos puedan trabajar en colaboración.

3.3. Módulo 3. Creación del Conocimiento.

3.3.1. Entender las TIC en la educación: Innovación en las Políticas.

Este aspecto fue valorado con tres preguntas: una de selección simple y dos con valoración por la escala de Likert. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Conocimiento sobre la innovación de las políticas sobre TIC en educación de los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple y según la escala de Likert (n=34)

Preguntas	Respuestas [n (%)]				
¿Esta política cambió su práctica docente en el aula?					
Si	15 (44,1)				
No	10 (29,4)				
No tengo una idea precisa	9 (26,5)				
¿Cómo cree que podría contribuir a implementar o modificar una política de TIC en su universidad?					
(1) Muy poco	(2) Poco	(3) Medianamente	(4) Suficiente	(5) Radicalmente	
4	3	8	13	6	
¿Usted contribuye a la discusión de la política para la introducción de las TIC en su universidad?					
(1) No	(2) Poco	(3) Medianamente	(4) Suficiente	(5) Mucho	
25	0	5	4	0	

Según los resultados obtenidos en la tabla 5, la percepción de los docentes con respecto al cambio de su práctica docente, gracias al uso e implementación de las TIC en el aula, no llega al 50%. Este resultado se relaciona con el obtenido en la pregunta 3 reflejada en el gráfico 4, donde los docentes valoran que las políticas de TIC han cambiado su práctica en el aula entre mediana y suficientemente (32,4% para cada valoración, respectivamente). Con respecto a las dos preguntas siguientes, se puede observar que los docentes que participaron en el estudio no contribuyen a la discusión de la política para la introducción de las TIC en la universidad; esto posiblemente esté relacionado al hecho de que no forman parte de las autoridades responsables de la toma de decisiones sobre este particular.

3.3.2. Uso de las TIC: Herramientas generalizadas.

Este aspecto se evaluó mediante cuatro preguntas de selección simple. Los resultados se muestran en la tabla 6.

Las respuestas a las preguntas de la tabla 6 están relacionadas con aspectos evaluados previamente en el cuestionario, y muestran la consistencia y uniformidad de las respuestas por parte de los docentes que participaron en el estudio. Los docentes utilizan las redes sociales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, pero casi el 60% no diseña entornos de aprendizaje, más del 60% no utiliza la web para ayudar a sus estudiantes a crear productos digitales individuales y su clase no participa en proyectos con otras escuelas en casi el 90%.

Tabla 6. *Uso de herramientas generalizadas de TIC por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple (n=34)*

Preguntas	Respuestas [n (%)]
¿Diseña entornos de aprendizaje en línea para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?	
Si	14 (41,2)
No	20 (58,8)
¿Utiliza las redes sociales para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?	
Si	26 (76,5)
No	8 (23,5)
¿Utiliza la web 2.0 para ayudar a los estudiantes a crear sus propios productos digitales?	
Si	5 (14,7)
No	22 (64,7)
La pregunta no me queda clara	7 (20,6)
¿Participa su clase en proyectos de aprendizaje con otras escuelas que utilizan la comunicación en línea?	
Si	4 (11,8)
No	30 (88,2)

3.3.3. Organización y administración de las TIC: Organizaciones de aprendizaje.

Este aspecto fue valorado mediante cuatro preguntas de selección simple. Los resultados se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. *Organización y administración de las TIC en organizaciones de aprendizaje por los profesores universitarios del área de microbiología. Valoración por respuestas de selección simple (n=34)*

Preguntas	Respuestas [n (%)]
¿Usted organiza su aula como una comunidad de aprendizaje?	
Si	10 (29,4)
No	16 (47,1)
La pregunta no me queda clara	8 (23,5)
¿Usted crea un ambiente de aprendizaje para apoyar proyectos de colaboración con otras universidades?	
Si	9 (26,5)
No	25 (73,5)
¿Usted utiliza la web para colaborar sistemáticamente con sus colegas?	
Si	27 (79,4)
No	7 (20,6)
¿Usted comparte sus materiales y / o proyectos con otros docentes?	
Si	28 (82,4)
No	0
A veces	6 (17,6)

Según los resultados obtenidos en la tabla 7, los docentes no organizan su aula como una comunidad de aprendizaje y es notable que casi un 24% de los mismos no tenga claro

aún cómo organizar un aula según estas características. La administración de las TIC por parte de estos docentes denota que no crean ambientes de aprendizaje para apoyar proyectos de colaboración con otras universidades, sin embargo, si usan la web para comunicarse con otros colegas y comparten materiales y proyectos a través de la misma, aunque casi el 18% no suele hacerlo de forma sistemática.

A continuación se presentan los resultados de esta investigación según el módulo particionado, tal y como se describió en la sección de metodología. Cada uno de los tres aspectos evaluados en cada módulo fue rellenado según las respuestas afirmativas a las preguntas de selección simple y las que obtuvieron una valoración igual o mayor a tres puntos en la escala de Likert. Como resultado, se obtuvo una representación gráfica del nivel de competencia en TIC de los docentes según el marco TIC-UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011; Midoro, 2013).

Como aporte novedoso a este análisis, para elaborar este gráfico se tomó en cuenta a toda la muestra de docentes universitarios del área de microbiología evaluada en este estudio (n=34). Para cada pregunta realizada en cada aspecto de los módulos evaluados se calculó el porcentaje de respuestas afirmativas y con valoración de tres o más puntos en la escala de Likert (en color rojo), para mostrar una visión global de la ubicación de esta muestra de docentes en el marco de competencias de la UNESCO (Figura 1).

Tomando en cuenta la descripción que realiza el marco TIC-UNESCO, en la figura 1 se estimó que el grupo evaluado de docentes de microbiología posee un nivel intermedio de alfabetización digital, conoce y usa las herramientas básicas digitales pero aún tiene algunas limitaciones para emplearlas en el aula de clases. Según el marco TIC-UNESCO, las limitaciones del uso de las TIC están relacionadas con ausencia de recursos en las aulas, enfoques de evaluación y uso de métodos didácticos de enseñanza, situaciones similares a las reportadas por los docentes en este estudio. Por otra parte, a pesar de que muchos de los docentes evaluados no usa las TIC para gestionar información sobre el aprendizaje de los estudiantes en el aula, si las utilizan para apoyar su propio aprendizaje.

En cuanto al segundo módulo, correspondiente a la profundización del conocimiento, si bien los docentes evaluados percibieron que tienen un alto nivel de comprensión de las políticas sobre las TIC, aún presentan algunas dificultades para utilizar herramientas complejas de gestión de información, estructurar tareas e integrar el uso de las TIC con sus estudiantes en proyectos colaborativos, así como para realizar seguimiento del progreso de su aprendizaje (Figura 1).

Los resultados del módulo tres, creación del conocimiento, evidencian que los docentes percibieron que aún deben adquirir conocimiento sobre el uso de las TIC para lograr colaborar con otros colegas y producir nuevos conocimientos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje utilizando las TIC. Les falta aprender e implementar el uso de dispositivos en red, así como recursos y entornos digitales para crear y apoyar comunidades de aprendizaje colaborativo para producir nuevos conocimientos (Figura 1).

Los resultados del análisis estadístico mediante X^2 se muestran en la tabla 8.

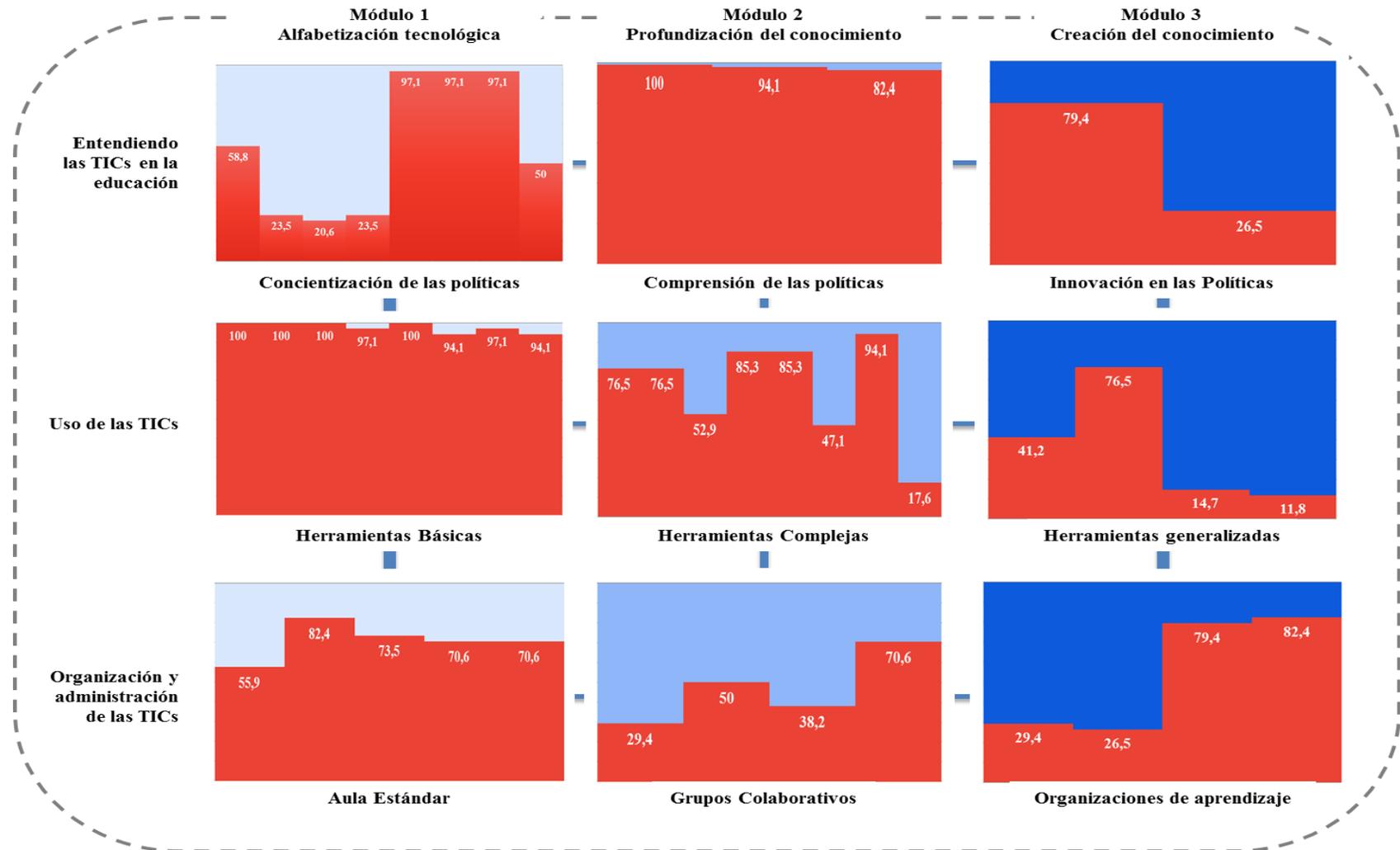
Tabla 8. Resultados del análisis estadístico de las variables grupo etario, formación académica y años trabajando como docente versus los módulos evaluados en este trabajo

Módulos evaluados versus grupos etarios	X²	p
Módulo I. Alfabetización Tecnológica	5,826	0,1204
Módulo II. Profundización del conocimiento	9,840	0,0200
Módulo III. Creación del conocimiento	3,951	0,2668
Módulos evaluados versus nivel de formación académica	X²	p
Módulo I. Alfabetización Tecnológica	3,061	0,3823
Módulo II. Profundización del conocimiento	16,073	0,0011
Módulo III. Creación del conocimiento	10,080	0,0179
Módulos evaluados versus años trabajando como docente	X²	p
Módulo I. Alfabetización Tecnológica	3,119	0,5382
Módulo II. Profundización del conocimiento	2,108	0,7159
Módulo III. Creación del conocimiento	2,003	0,7353

Leyenda: En color rojo se muestran los resultados con significancia estadística

Al comparar la variable grupo etario versus los tres módulos evaluados en este trabajo, sólo se obtuvo una asociación estadísticamente significativa entre la edad de los docentes de microbiología con la profundización del conocimiento sobre las TIC ($p < 0,05$). El grupo etario que mostró mayor comprensión de la política de las TIC, mejor uso de herramientas complejas, así como organización y administración de las TIC en grupos colaborativos fue el comprendido entre 50 a 64 años, seguido por el de 40 a 49 años, 30 a 39 años y finalmente el de 65 y más. La edad de los docentes de microbiología no está asociada a la alfabetización tecnológica ni a la creación de conocimiento con el uso de las TIC ($p > 0,05$).

Figura 1. Representación gráfica de la estimación de las competencias TIC de los docentes universitarios del área de microbiología de este estudio según el marco competencias para docentes de la UNESCO (n=34)



Leyenda: Porcentaje de respuestas afirmativas y con valoración de tres o más puntos en la escala de Likert (en color rojo). Porcentaje restante (en color azul)

La comparación de la variable formación académica se asoció estadísticamente con los módulos II y III, correspondientes a profundización y creación del conocimiento, respectivamente ($p < 0,05$). El grado académico de maestría está relacionado con ambos módulos, seguido de los grados de doctorado, especialización y licenciatura. Es posible que los resultados obtenidos de esta variable, con relación al grado de licenciatura, hayan sido influenciados por el escaso número de profesores con el grado de licenciatura que participó en el estudio. La solución para este sesgo es ampliar la muestra de docentes, para evaluar si en verdad la formación académica a nivel de licenciatura influye o no de forma significativa en la profundización y creación del conocimiento con el uso de las TIC. Según los resultados de este estudio, la formación académica no está relacionada con la alfabetización tecnológica de los docentes ($p > 0,05$). Posiblemente, este resultado está relacionado con el número de docentes con grado de maestría y doctorado, que fue mayor que el de especialización y licenciatura.

Al realizar la comparación de la variable años trabajando como docente versus los tres módulos evaluados en este trabajo, no se encontró asociación estadísticamente significativa ($p > 0,05$).

4. DISCUSIÓN

Para contextualizar los resultados obtenidos en este trabajo, se expondrán a continuación algunos resultados obtenidos por otros investigadores en sus estudios. Es importante destacar que, durante la revisión de la literatura realizada para este trabajo, aunque se encontraron trabajos de investigación con propuestas similares a las planteadas en este estudio, no se hallaron trabajos que utilizaran exclusivamente el modelo del marco TIC-UNESCO, por lo tanto, fue difícil contrastar y comparar los resultados obtenidos en este estudio versus los de otros investigadores. A la luz del conocimiento de la autora, los resultados obtenidos en este estudio son inéditos, sobre todo tomando en consideración que la muestra estuvo constituida por docentes venezolanos del área de microbiología.

Trabajos realizados por varios investigadores muestran la importancia del uso de las TIC, así como la evaluación de sus pros y contras, apoyando y contrastando los resultados obtenidos en este trabajo. A nivel internacional el uso de las TIC en la enseñanza de la microbiología es masivo y los docentes utilizan herramientas digitales para dictar clases, comunicarse con sus estudiantes, para trabajos colaborativos y en comunidades de aprendizaje, tal y como se podrá observar en los párrafos siguientes.

La revisión realizada por Guarnier & Niño (2016) incluye artículos que han descrito o evaluado sitios web disponibles y herramientas en línea relacionadas con la educación y el aprendizaje en microbiología, entre los cuales se nombran: uso de motores de búsqueda como Google, Bing y Yahoo, entre otros; sistemas utilizados por colegios y universidades para la administración, entrega y seguimiento de programas y cursos de aprendizaje en línea bajo las modalidades sincrónica y asincrónica; aprendizaje basado en problemas; aula invertida; módulos interactivos; uso de redes sociales como Twitter y Facebook; currículo combinado, que consta de clases presenciales y clases en línea; cursos masivos abiertos en línea (*Massive Open Online Courses, MOOC*) que permiten el ingreso de gran número de

estudiantes; programas de encuestas en línea y sistemas de respuesta de audiencia; modelo de aprendizaje basado en casos; comunidades o redes en línea para compartir información, ideas, mensajes personales y otros contenidos; y finalmente *blogs* y *podcasts*. Este trabajo mostró evidencia de cómo estas herramientas están innovando tanto la enseñanza como el aprendizaje de la microbiología y muestra el camino futuro sobre lo que será necesario aprender y enseñar a la nuevas generaciones de microbiólogos y que herramientas digitales se deberán utilizar (Guarner & Niño, 2016).

López-Goñi & Sánchez-Angulo (2018), revisaron y comentaron en su artículo su experiencia previa sobre el uso de la red social Twitter, como plataforma para dictar un *MOOC* de microbiología clínica, que se ofertó a participantes de España y América Latina. Los autores recomendaron la integración de las redes sociales en la rutina diaria de las universidades, tanto por los científicos como los profesores, para mejorar sus habilidades, para compartir, promover y comunicar ciencia, como herramienta para la enseñanza-aprendizaje, e inclusive para darse a conocer en las redes, lo que mejoraría su visibilidad y aumentaría el desarrollo de su marca personal. Debido a los resultados obtenidos, gracias a la experiencia previa obtenida con el *MOOC* en línea de microbiología, los autores propusieron extender estos cursos a nivel europeo y panamericano en un futuro cercano.

Sampaio-Maia, Maia, Leitao, Amaral & Vieira-Marques (2014) realizaron un trabajo para evaluar el uso de una herramienta de trabajo colaborativo en línea denominada módulo *Wiki*, diseñada para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la microbiología en estudiantes de licenciatura y maestría en Medicina Dental en la Facultad de Odontología de la Universidad de Oporto. Los resultados del trabajo evidenciaron que el uso de la herramienta *Wiki* promovió el trabajo colaborativo, siendo uno de los resultados más importantes el proceso de evaluación entre los mismos estudiantes, el cual fomentó la mejoría de los trabajos asignados a los mismos. El módulo *Wiki* también resultó ser útil para el seguimiento de los trabajos de los estudiantes en tiempo real y promovió su participación en el proceso de autoevaluación, lo que condujo finalmente a la obtención de mejores resultados cognitivos y de rendimiento.

El trabajo publicado por Fahnert (2016) realizó una revisión en la que cita a varios autores que han contribuido con el desarrollo de aplicaciones digitales para mejorar la práctica y la enseñanza de la microbiología. Entre los autores citados se encuentran:

- Caine y col. (2015) desarrollaron una plataforma científica denominada “*BiOutils*” a través de la cual docentes universitarios apoyan a los maestros de escuela en su enseñanza, ya que estos últimos suelen tener restricciones para proporcionar a sus estudiantes actividades prácticas relacionadas con la microbiología, entre ellas falta de condiciones de bioseguridad en los laboratorios, de recursos y de tiempo.
- Redfern (2012) desarrolló un recurso para el aprendizaje sobre las algas, que cubre bien los aspectos teóricos sobre microbiología pero carece de actividades prácticas que garanticen los resultados de aprendizaje requeridos. Sin embargo, el recurso fue percibido positivamente por los estudiantes y los comentarios de

evaluación informaron mejoras adicionales, tales como el acceso a material de soporte técnico.

En este trabajo de Fahnert (2016) también se discuten los pros y los contras de las tecnologías en línea para la enseñanza y el aprendizaje, gracias a los aportes generados por varios autores. Entre los investigadores citados por Fahnert se encuentra Cann (2015), quien expone que el contenido generado sobre la microbiología puede crearse y compartirse a través de redes sociales como Facebook y comunidades en línea como las que posee Twitter, pero apunta que debe considerarse que los estudiantes usan una gran gama de dispositivos al desarrollar actividades de aprendizaje, no solo los teléfonos celulares y las computadoras. En realidad, los docentes están preocupados porque sienten que no tienen control sobre sus estudiantes. Otras discusiones aportadas por autores citados en este trabajo fueron: Hadjianastasis y Nightingale (2016), que describieron los aspectos educativos, tecnicismos y desventajas de los podcasts de conferencias; Legaree (2015), que evaluó los beneficios y preocupaciones del uso de las redes sociales en la educación superior; Rutherford (2015), que revisó el aprendizaje colaborativo en microbiología y como el uso de plataformas basadas en la Web 2.0 mejora de manera incalculable el aprendizaje en este campo; y finalmente Basiliko y Gupta (2015), que informaron como científicos de todo el mundo se comunican con estudiantes a través de videoconferencias web.

O'Neill, Power, Stevens & Humphreys (2010) realizaron un trabajo donde evaluaron el uso de los podcasts en un grupo de estudiantes de tercer año de medicina pertenecientes a la Universidad Real de Cirujanos (Royal College of Surgeons) en Irlanda, que cursaban la asignatura de microbiología clínica. Los podcasts son archivos multimedia, generalmente de audio aunque también pueden estar acompañados de imágenes, los cuales se pueden escuchar a través de la computadora o un reproductor de archivos .mp3 (como un iPod, por ejemplo) y se pueden descargar de forma gratuita, mediante suscripción al sitio web donde están alojados. Los autores describen que los podcasts educativos son herramientas que combinan elementos visuales con grabaciones de audio en conferencias que se dictan vía digital. La ventaja de los podcasts es que son fáciles de usar, se puede acceder a ellos en cualquier momento y tienen el potencial de agregar nuevas dimensiones de colaboración a las herramientas educativas para los estudiantes. Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes tuvieron una respuesta favorable frente al uso de estos métodos alternativos para el dictado de la asignatura por parte de los docentes.

Agrupaciones profesionales como la Asociación Americana para la Microbiología (American Society for Microbiology, ASM), con el objetivo de implementar el aprendizaje de la microbiología centrada en el estudiante, ha desarrollado una serie de recursos educativos para este fin, como aporte de esta sociedad de profesionales para la puesta en práctica de los cambios necesarios. El diseño de estos recursos educativos se ha enfatizado en el desarrollo de competencias críticas que deben poseer los estudiantes, por lo que los docentes comenzaron por identificar los conceptos y habilidades requeridos en el campo de la microbiología. Entre los recursos ofrecidos por esta sociedad en su página web se encuentran: sección de preguntas de opción múltiple y verdadero/falso, preguntas para evaluar qué tan bien entienden los estudiantes los conceptos críticos, colección de revistas

de acceso abierto con artículos y actividades de investigación, recursos visuales y protocolos de laboratorio, un portal de programas universitarios y recursos educativos, conferencias interactivas para educadores en biología, y una guía completa de las mejores prácticas para el manejo seguro de microorganismos en laboratorios de enseñanza (Merkel, 2016).

Los resultados obtenidos en este trabajo, utilizando el módulo particionado, solo se relacionaron directamente con la descripción de las competencias que deben tener los docentes según los tres módulos y los tres aspectos evaluados en este trabajo, ya que no se encontraron trabajos de investigación con una propuesta similar a la planteada en este estudio, que utilizó exclusivamente el modelo del marco TIC-UNESCO. La situación fue similar al tratar de contrastar los resultados obtenidos en el análisis estadístico. Sin embargo, se presentan a continuación experiencias y resultados obtenidos por otros investigadores, que ayudan a contextualizar los obtenidos en este trabajo.

Área, Hernández y Sosa (2016, citados por Sandía, Aguilar y Luzardo, 2018) realizaron un estudio en el que encontraron que la edad del docente es una variable que se correlaciona con el modelo o patrón de uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Determinaron que los docentes entre 45-55 años y con mayor experiencia docente fueron los que más emplearon las TIC en el aula, lo que les permitió sugerir que la experiencia profesional es una condición relevante en los procesos de innovación docente asociados al uso de las tecnologías digitales. En este estudio, la experiencia docente no se asoció estadísticamente con las variables del trabajo de Área, Hernández y Sosa (2016), que están contempladas en los módulos de la UNESCO evaluados en esta investigación.

Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán (2017), determinaron que existe una relación directa entre la formación y el uso de las TIC por parte de los docentes. También plantearon que la edad es una variable importante para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el uso de las TIC por parte de los docentes, ya que sus resultados mostraron que los docentes de más de 55 años dependen más de la alfabetización digital. Estos autores también determinaron que el grado de formación académica influye de forma importante en la incorporación de las TIC en el aula, ya que la disminución de la competencia digital se relacionó directamente a la disminución del nivel de estudios. Los resultados de este estudio son diferentes a los obtenidos por este grupo de investigadores, sin embargo, como se mencionó anteriormente, es necesario evaluar la variable formación académica con un número mayor de docentes.

El estudio de Sandía, Aguilar y Luzardo (2018), para evaluar la percepción del nivel de apropiación de las TIC de los docentes de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, mostró que los docentes del área de Comunicación de Ciencias Económicas y Sociales percibieron que su nivel de apropiación de las TIC fue integrador, mientras que los docentes del área de Tecnología lo percibieron como exploratorio y los docentes del área de Didáctica lo percibieron como innovador. Según este estudio, las diferencias de percepción en la apropiación de las TIC se relacionaron directamente con la condición laboral de los docentes y con su nivel de formación académica.

5. CONCLUSIONES

Para la realización de este trabajo, el modelo de cuestionario proporcionado por el documento “Directrices sobre la adaptación del Marco de competencia de la UNESCO para los docentes” ofreció una metodología sencilla para estimar, evaluar y analizar las competencias en TIC de los docentes universitarios del área de microbiología con base en sus respuestas y autopercepciones, por lo que se recomienda continuar su uso en el desarrollo de trabajos posteriores sobre esta línea de investigación. Probablemente, el uso de este cuestionario a gran escala, podría proporcionar una imagen más real de las competencias en TIC de estos docentes, que podría utilizarse como punto de partida para desarrollar estrategias y políticas de alfabetización e implementación de competencias digitales en su ámbito docente, tanto a nivel de la formación inicial como en su desarrollo profesional continuo.

Si bien las limitaciones dadas por el muestreo de tipo intencional y el tiempo limitado del estudio influyeron en la muestra de docentes obtenida, puede considerarse que los resultados obtenidos, aunque son preliminares, han aportado información inédita e importante para abrir una línea de investigación que continúe la evaluación de las competencias en TIC de los docentes universitarios del área de microbiología.

Se logró determinar que los docentes universitarios del área de microbiología que participaron en este estudio parecen poseer competencias digitales de tipo básico y complejo y que saben cómo administrarlas. A nivel básico conocen y usan software de procesamiento de textos y presentaciones, así como navegadores web, motores de búsqueda y correo electrónico. En cuanto a las herramientas complejas, utilizan plataformas web para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y usan las redes sociales para comunicarse con colegas y alumnos, pero no utilizan las TIC para colaborar con otras escuelas, lo que demuestra que parecieran tener dificultades para emplearlas en el aula de clases e integrarlas en proyectos colaborativos.

Con relación a las competencias en TIC de tipo generalizado, se evidenció que los docentes no diseñan entornos de aprendizaje digitales ni utilizan la web como recurso para colaborar con otros colegas. Al parecer necesitan aprender e implementar el uso de dispositivos en red, así como recursos y entornos digitales para crear y apoyar comunidades de aprendizaje colaborativo para producir nuevos conocimientos (Figura 1).

Los resultados obtenidos en este trabajo evidenciaron que los docentes consideraron importante el uso de las TIC para su desempeño profesional y para la enseñanza de la microbiología, ya que pueden apoyar el aprendizaje centrado en el alumno. Pero, también percibieron que aún falta definir su incorporación en la universidad mediante el diseño de estrategias y modelos que aseguren la adquisición de las competencias de los estudiantes.

Los docentes percibieron y manifestaron que las herramientas de TIC podrían ser partícipes de un cambio a nivel universitario, pero al parecer no están totalmente convencidos sobre las políticas de introducción de las mismas en la universidad. Adicionalmente, los docentes aun no consideran ni perciben que las políticas de

introducción de las TIC en la universidad hayan cambiado sustancialmente su práctica docente.

La información aportada por los trabajos de investigación citados en este trabajo muestra que las TIC han cambiado la forma de enseñanza, aprendizaje y comunicación, en el campo de la microbiología y en otras áreas del conocimiento, resultado que no se evidenció de forma significativa en este trabajo. Según Guarner & Niño (2016), se está produciendo una enorme revolución en el campo de la microbiología debido a los cambios en la tecnología. El autor comenta que habrá una gran necesidad de utilizar las herramientas digitales para comunicar nuevos hallazgos, para enseñar lo que hace la nueva tecnología y cómo pasar de la microbiología clásica a la nueva. Por lo tanto, los docentes universitarios de esta área necesitarán, no sólo tener las competencias digitales, sino saber cómo utilizarlas para enseñar esta disciplina a las nuevas generaciones en el futuro, cada día más cercano. Estos docentes serán los encargados de promover la reflexión, el pensamiento crítico y el aprendizaje continuo de la microbiología, que evoluciona rápidamente para dar respuesta a las necesidades que actualmente demanda su conocimiento.

Debido a que las TIC están en constante desarrollo y evolución, su incorporación a los procesos formativos hace evidente la necesidad de continuar las investigaciones sobre su impacto en la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, apoyados en su conocimiento y en sus competencias en TIC serán los encargados de orientar a los estudiantes en el uso de las herramientas digitales, para lograr mejores resultados a nivel cognitivo y un mayor rendimiento en sus estudios, que finalmente se reflejará en la obtención de las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del futuro.

AGRADECIMIENTOS

La autora desea expresar su agradecimiento, por la revisión exhaustiva de este estudio, al Dr. Audy Salcedo, Profesor Titular de la Cátedra de Métodos Cuantitativos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), cuyos valiosos comentarios contribuyeron a mejorar su contenido.

REFERENCIAS

- Adewara, A. J., & lawal, O. (2015). New technologies and science teachers' education within the context of distance learning: a case study for the University of Lagos. *TOJDE. Turkish Online Journal of Distance Education*. 16(3), 48-60. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092846.pdf>.
- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. 32(3), 321-336. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802624104>.
- Arias, F. (2014). Metodología de la investigación. México: Editorial Trillas.

- Aula Abierta (2018). Informe preliminar: situación de los profesores universitarios en Venezuela. Recuperado de: <http://aulaabiertavenezuela.org/wp-content/uploads/2017/08/Informe-profesores-29062018.pdf>.
- Ayde, A. (2019). Exploring the role of information and communication technology for pedagogical practices in higher education: case of Ethiopia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*. 15(2), 171-181. Recuperado de: <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=2609>.
- Baran, E., Correia, A-P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. 32(3), 421-439. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>.
- Bigatel, P. M., Ragan, L. C., Kennan, S., May, J., & Redmond, B. F. (2012). The identification of competencies for online teaching success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 16(1), 59-77. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971040.pdf>.
- Bojórquez, J. A., López, L., Hernández, M. E., & Jiménez, E. (2013). *Utilización del alfa de Crombach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab*. Cancun, Mexico: Eleventh Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013). Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity. Recuperado de: <http://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf>.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*. 9(1), 213-234. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>.
- Carrera, F. X., y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10(2), 273-298. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4021093.pdf>.
- Cejas, R., Navío, A., y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (Conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 49, 105-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509008>.
- Corredor, Z. (2014). Competencias docentes en TIC en un sistema de educación a distancia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. 8(1), 101-112. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v8n1/art07.pdf>.
- Cubeles, A., & Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: the role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*. 27(3), 339-349. Doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978>.

- Demchenko, I. (2016). Forming of future teachers' ICT-competence: Canadian experience. *Comparative Professional Pedagogy*. 6(1), 54-60. Doi: <https://doi.org/10.1515/rpp-2016-0008>.
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. Doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>.
- Fahnert, B. (2016). Edging into the future: education in microbiology and beyond. *FEMS Microbiology Letters*, 363, fnw048. Doi: <https://doi.org/10.1093/femsle/fnw048>.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D. A., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*. 25(4), 413-448. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/primary/d/181966>.
- Frisch, J. K., Jackson, P. C., Murray, M. C. (2013). WikiED--Using Web 2.0 tools to teach content and critical thinking. *Journal of College Science Teaching*. 43(1), 70-80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Paula_Jackson3/publication/259343645_WikiED_Using_Web_20_Tools_to_Teach_Content_and_Critical_Thinking/links/574f2ff708ae1880a821b30d/WikiED-Using-Web-20-Tools-to-Teach-Content-and-Critical-Thinking.pdf.
- From, J. (2017). Pedagogical digital competence - Between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies*. 7(2), 43-50. Doi: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>.
- Gil Serra, A. & Roca-Piera, J. (2015). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *Revista de Educación a Distancia*. 26, 1-16. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/231941>.
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., y Esteve Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 74-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>.
- González, J. A. & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando* 2(1), 62-77. Recuperado de: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/42382>.
- Guarner, J., & Niño, S. M. (2016). Microbiology learning and education online. *Journal of Clinical Microbiology*. 54(5), 1203-1208. doi: <https://doi.org/10.1128/JCM.03176-15>.
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy for secondary educators. The DigiLit Leicester Project. *Research in Learning Technology*. 22, 21440. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México: McGraw Hill / Interamericana Editores S. A. de C. V.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición. Caracas: Quirón Ediciones.

- Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2004). Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/Pol_Estrategias_Educ.pdf
- Levano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., y Collantes-Inga, Z. (2019). Digital competences and education. *Propósitos y Representaciones*. 7(2), 569-588. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>.
- López-Goñi, I., & Sánchez-Angulo, M. (2018). Social networks as a tool for science communication and public engagement: focus on Twitter. *FEMS Microbiology Letters*, 365, fnx246. Doi: <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx246>.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/131469/metinvsocuan_cap3-6a2015.pdf.
- [Manogue, M., McLoughlin, J., Christersson, C., Delap, E., Lindh, C., Schoonheim-Klein, M., & Plasschaert, A. \(2001\). Curriculum structure, content, learning and assessment in European undergraduate dental education - update 2010. *European Journal of Dental Education*. 15\(3\), 133-141. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2011.00699.x>.](#)
- Merkel, S. M. (2016). American Society for Microbiology resources in support of an evidence-based approach to teaching microbiology. *FEMS Microbiology Letters*, 363(16), fnw172. Doi: <https://doi.org/10.1093/femsle/fnw172>.
- Midoro, V. (2013). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Moscow, Russia: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224188e.pdf>.
- Mirete, A. B., García Sánchez, F. A., y Hernández, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 83(29.2), 75-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443659006.pdf>.
- Mishra, C. (2019). Faculty perceptions of digital information literacy (DIL) at an Indian university: an exploratory study. *New Review of Academic Librarianship*. 25(1), 76-94. doi: <https://doi.org/10.1080/13614533.2018.1517102>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). *Introducing technological pedagogical content knowledge*. In: A. E. R. Association (Ed.), Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York City: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Matthew_Koehler2/publication/242385653_Introducing_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge/links/00b4953038a577f9930000/Introducing-Technological-Pedagogical-Content-Knowledge.pdf.
- Moges, B. (2015). Integrating ICT into teaching-learning practices: promise, challenges and future directions of higher educational institutes. *Universal Journal of Educational Research*. 3(3), 170-189. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056082.pdf>.

- Muñoz, C. (2001). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. Segunda edición. México: Pearson Educación.
- Muñoz, P. C., González, M., & Hernández, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *IRRODL. The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 14(3), 462-487. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017491.pdf>.
- Niño, A. K. (2017). Las TIC en la educación universitaria venezolana: una reflexión desde la perspectiva docente. Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC*. 6(3), 59-67. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/rt/printerFriendly/5544/2909>.
- O'Neill, E., Power, A., Stevens, N., & Humphreys, H. (2010). Effectiveness of podcasts as an adjunct learning strategy in teaching clinical microbiology among medical students. *Journal of Hospital Infection*, 75, 83-84. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhin.2009.11.006>.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. RED. Revista de Educación a Distancia. 56, Artíc. 7. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>.
- Ramírez, T. (1999). Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica. Ramírez, T. A. (Ed.) Caracas: Editorial Panapo.
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 46, 235-248. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>.
- Rangel, A., y Peñalosa, E. A. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 43, 9-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.01>.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Ed). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/printpdf/137812>.
- Sampaio-Maia, B., Maia, J. S., Leitão, S., Amaral, M., & Vieira-Marques, P. (2014). Wiki as a tool for Microbiology teaching, learning and assessment. *European Journal of Dental Education*. 18, 91-97. Doi: <https://doi.org/10.1111/eje.12061>.
- San Nicolás, M. B., Fariña, E., y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 14(19), 227-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.10>.
- Sandia Saldivia, B. E., Aguilar Jiménez, A. S., y Luzardo Briceño, M. (2018). Competencias digitales de los docentes de educación superior. Caso Universidad de Los Andes. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. 73, 603-616. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45253/articuloia_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Paris, France: United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>.

Zempoalteca Durán, B., Barragán López, J. F., González Martínez, J., y Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.922>.

María Mercedes Panizo. Licenciada en Bioanálisis, egresada de la Universidad Central de Venezuela. Especialista en Micología Médica, egresada del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel (INHRR). Magister Scientiarum en Micología, egresada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Magister en Sistemas de la Calidad, egresada de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Cursante del Doctorado en Educación de la UCAB. Ex Jefe del Departamento de Micología y ex Coordinadora del Postgrado Especialización en Micología Médica del INHRR. Miembro del Comité Editorial de la Revista de la Sociedad Venezolana de Microbiología (SVM) y de la Revista Kamera. Consultor independiente en microbiología y sistemas de la calidad. Miembro titular y de la Junta Directiva Nacional de la SVM, miembro y ex presidente de la Federación Latinoamericana de Colecciones de Cultivos y miembro asociado de la Sociedad Venezolana de Infectología, la Sociedad Internacional de Micología Humana y Animal y la Sociedad Americana de Microbiología. Veinte años de ejercicio profesional en el área de micología médica, con experiencia nacional e internacional en investigación y coordinación de proyectos y como conferencista en jornadas y congresos. Cuenta con 60 publicaciones en revistas nacionales e internacionales indizadas y arbitradas.

TEORIA DE AUSUBEL E ENSINO DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EVENTOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AUSUBEL THEORY AND BIOLOGY TEACHING: AN ANALYSIS FROM MEANINGFUL LEARNING EVENTS

AIRTON JOSÉ VINHOLI JÚNIOR

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

vinholi22@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-0024-0528>

JULIANA DA SILVA CABREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

julianasilvacabreira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4981-9119>

DANIEL PEREIRA DO PRADO DIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

danieldias1988@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6046-9965>

Fecha de recepción: 10 marzo 2020

Fecha de aceptación: 04 abril 2020

RESUMO

Este trabalho buscou identificar o panorama das produções acadêmicas na área de Ensino de Biologia publicadas em forma de artigos nos anais das sete edições do Encontro Nacional Aprendizagem Significativa (ENAS), que ocorreram entre os anos de 2005 a 2018. Este evento tem como objetivo a apresentação e discussão de estudos fundamentados na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), bem como fomentar a interação entre pesquisadores e professores. A análise objetivou caracterizar os textos conforme o perfil regional e institucional e, recorrendo ao sistema de busca de palavras, verificar quais aspectos da teoria estavam explicitamente utilizados pelos autores nos títulos, palavras-chave, corpo do texto e nas referências. Buscou-se, também, investigar quais subáreas da biologia foram as mais representativas em estudos ligados a TAS e publicados nestes eventos. Os resultados apontaram que 62,6% dos trabalhos tratam diretamente de aspectos da Aprendizagem Significativa. Houve distribuição heterogênea quanto à origem institucional e regional dos autores, sendo prevalente trabalhos provenientes da Região Sul do Brasil. Biologia geral, Ecologia, Botânica e Biologia Celular foram a subáreas de maior destaque nos trabalhos publicados.

PALAVRAS-CHAVE: Divulgação científica; Subáreas da biologia; ENAS; Estado da Arte; David Ausubel.

RESUMEN

Este trabajo buscó identificar el panorama de las producciones académicas en el área de la Enseñanza de la Biología que han sido publicados en forma de artículos en los anales de las siete

ediciones de la Reunión Nacional de Aprendizaje Significativo (ENAS), que ocurrió entre los años 2005 a 2018. Este evento tiene el objetivo de la presentación y discusión de estudios basados en la Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), así como promover la interacción entre investigadores y docentes. El análisis tuvo como objetivo caracterizar los textos de acuerdo con el perfil regional e institucional a través de la búsqueda de palabras, para examinar qué aspectos de la teoría fueron explícitamente utilizados por los autores en los títulos, palabras clave, cuerpo del texto y en las referencias. También buscamos analizar qué subáreas de biología eran más representativas en los estudios relacionados con TAS y publicadas en estos eventos. Los resultados mostraron que el 62,6% de los trabajos tratan directamente de aspectos del aprendizaje significativo. Hubo una distribución heterogénea en cuanto al origen institucional y regional de los autores, con predominio de obras de la Región Sur de Brasil. La biología general, la ecología, la botánica y la biología celular fueron las subáreas más destacadas en los trabajos publicados.

PALABRAS CLAVE: Diseminación científica; Subáreas de biología; ENAS; Estado del Arte; David Ausubel.

ABSTRACT

This work sought to identify the panorama of academic productions in the area of Teaching Biology published in the form of articles in the annals of the seven editions of the National Meeting of Meaningful Learning, between the years 2005 to 2018. This event aims to present and discuss studies based on the Meaningful Learning Theory, as well as fostering interaction between researchers and teachers. The analysis aimed to characterize the texts according to the regional and institutional profile and, using the word search system, to verify which aspects of the theory were explicitly used by the authors in the titles, keywords, in the text and in the references. It was also sought to investigate which sub-areas of biology were the most representative in studies related to Meaningful Learning Theory and published in these events. The results showed that 62.6% of the works deal directly with aspects of this theory. There was a heterogeneous distribution regarding the institutional and regional origin of the authors, with a predominance of works from the Southern Region of Brazil. General biology, Ecology, Botany and Cell Biology were the most prominent sub-areas in published works.

KEYWORDS: Scientific divulgation; Biology sub-areas; ENAS; State of art; David Ausubel

1. INTRODUÇÃO

A Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) vem sendo reconhecida como um referencial teórico de suma importância para subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como as investigações sobre esses mesmos processos. De acordo com Lemos (2005, p. 38), a teoria contempla os aspectos básicos do evento educativo já que, por ter sido “pensada para e no contexto escolar, define claramente o que é aprendizagem, caracteriza a Aprendizagem Significativa como finalidade do processo educativo, explicita as condições necessárias para a sua efetivação e apresenta princípios programáticos que favorecem a sua ocorrência e avaliação”.

De acordo com a TAS, a Aprendizagem Significativa ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma não arbitrária e não literal, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe. Quando o indivíduo não consegue estabelecer esse relacionamento e só consegue expressar as ideias, repetindo as mesmas palavras, memorizadas de forma

arbitrária e literal, sem ter, de fato, assimilado os conteúdos envolvidos, a aprendizagem é mecânica. Os conhecimentos aprendidos mecanicamente, ao contrário dos que são aprendidos de forma significativa, só são aplicáveis a situações já conhecidas que não implicam compreensão.

Tal significado explicita a complexidade do processo educativo e nos obriga a assumir que, além da possibilidade de não aprender, existe a de fazê-lo de forma significativa ou mecânica (LEMOS, 2005). Em suma, o ensino, na perspectiva da TAS, tem uma posição intermediária no processo educativo que, por sua vez, tem como meta principal o favorecimento da Aprendizagem Significativa, que de acordo com a TAS, é decorrente de um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes da estrutura cognitiva do sujeito. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com elementos especificamente relevantes presentes na estrutura de conhecimento do aprendiz, identificados como conceitos subsunçores (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980).

Essa interpretação da teoria pôde ser melhor compreendida e explicitada com o estudo das contribuições que diferentes pesquisadores, notadamente Novak (1981, 2000), Gowin (1981) e Moreira (1997, 2000), vêm proporcionando desde a proposição inicial da teoria, em 1963. Seus aportes humanistas, epistemológicos e subversivos vêm contribuindo para o aprimoramento da teoria. Além disso, as demais teorias construtivistas, mesmo quando não fazem referência direta aos princípios ausubelianos, apresentam a Aprendizagem Significativa como um conceito subjacente (Moreira, 1997, 1999).

A aprendizagem significativa tem tamanha importância no contexto da educação por se configurar como o mecanismo humano por excelência para a aquisição e o armazenamento da ampla quantidade de ideias e de informações representadas por determinada área do conhecimento. Assim, a aquisição e a retenção de grandes contingentes de conteúdo é um processo de extrema importância, e de acordo com Ausubel (2003), os seguintes fatores devem ser levados em consideração:

1. Os seres humanos, ao contrário dos computadores, apenas conseguem apreender e lembrar alguns itens discretos de informações apresentados uma única vez;
2. A memória para listas apreendidas por memorização, apresentadas múltiplas vezes, é notoriamente limitada quer ao longo do tempo, quer no que toca ao comprimento da lista, a não ser que esta seja bem apreendida e seja frequentemente reproduzida (Ausubel, 2003, p. 81).

Considerando a crescente utilização do referencial ausubeliano em pesquisas no contexto científico, bem como as temáticas voltadas ao ensino de biologia, é importante observar e analisar de forma crítica o que vem sendo produzido nessas áreas, buscando possibilidades para o aprimoramento e a eficiência das pesquisas. Neste sentido, os estudos do tipo “Estado da Arte” atuam no detalhamento, organização e descrição de tendências e contribuições das produções de certa área, auxiliando pesquisadores e maximizando o diálogo do conhecimento científico com o posicionamento de outros autores frente ao tema apontado.

Assim, este trabalho objetivou identificar o panorama das produções acadêmicas na área de Ensino de Biologia, publicadas em forma de artigos nos anais das sete edições do ENAS - Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa e as conexões desses trabalhos com importantes elementos da teoria de Ausubel. Nestes termos, mesmo que em um recorte voltado a sete edições de um evento, o presente estudo insere-se no âmbito das pesquisas do tipo estado da arte e, desta maneira, buscou mapear os principais aspectos das pesquisas em Ensino de Biologia em interface com a TAS nos artigos publicados nos eventos supracitados, no período entre 2005 e 2018.

2. METODOLOGIA

A divulgação de artigos oriundos de pesquisas por meio da publicação em arquivos de encontros científicos se configura como frutífera oportunidade para a socialização do conhecimento científico proveniente de trabalhos junto aos docentes que atuam nos diversos segmentos do ensino. Destarte, buscando conhecer os mais amplos campos de investigações científicas, essas pesquisas são elementares para subsidiar estudos do tipo estado da arte.

De forma concomitante a esse pensamento, esse tipo de pesquisa se configura como potencialmente importante no meio acadêmico, pois expressa o diálogo do conhecimento científico com as contribuições de outros autores em uma determinada temática de estudo.

Para Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa também é reconhecido por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo na busca de tentar responder questões e dimensões que vêm sendo destacados e publicizados em diferentes épocas e locais, de que formas e em que condições têm sido produzidas.

Tendo em mãos os artigos apresentados nas edições do evento, a investigação ocorreu, inicialmente, por meio da leitura e classificação de todos os trabalhos relacionados às temáticas ligadas ao Ensino de Biologia apresentados nos ENAS¹ quanto: a distribuição temporal, a distribuição de acordo com as regiões geográficas do Brasil, a distribuição de acordo com a instituição de origem dos pesquisadores e ao foco temático do estudo.

Por entender que o ENAS representa boa parte da produção nacional sobre o ensino e a aprendizagem das ciências enfocando a teoria de Ausubel, optou-se aqui pela análise das sete atas deste evento¹ para identificar os artigos que discutem o ensino e a aprendizagem de biologia com base na TAS.

A metodologia envolveu um levantamento quantitativo e se baseou em quatro aspectos principais:

- A presença de terminologias biológicas no título, nas palavras-chave ou no corpo do texto;
- A existência de termos especificamente vinculados ao referencial teórico ausubeliano, como: conhecimentos prévios, aprendizagem mecânica,

¹ As sete atas do Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (ENAS) podem ser acessadas pelo endereço eletrônico: <https://www.apsignificativa.com.br/anais>

subsunçores, organizadores prévios, reconciliação integrativa, diferenciação progressiva, mapa conceitual e material potencialmente significativo;

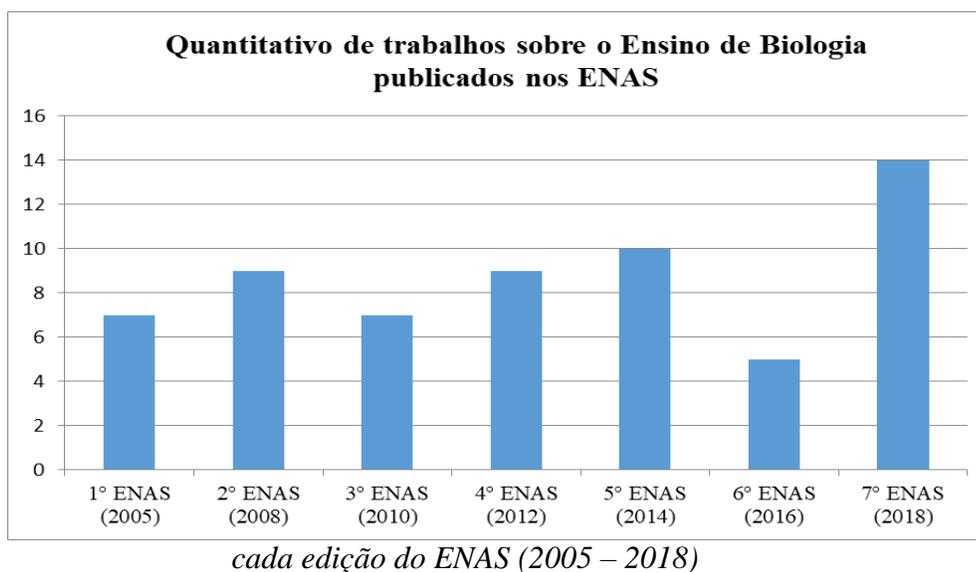
- A referência aos autores Ausubel, Novak, Gowin e Moreira, por apresentarem produção mais representativa sobre a teoria, tanto no corpo do texto, quanto nas referências bibliográficas;
- A identificação da subárea biológica que o artigo abordou para condução da pesquisa.

Cada aspecto acima caracterizou uma etapa diferenciada do trabalho de levantamento, cujos resultados serão apresentados a seguir.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira etapa deste trabalho foi analisada a quantidade de trabalhos publicados nas sete edições do evento, perfazendo um universo de 61 artigos completos que foram publicados nas atas de cada edição do evento. Para melhor visualização do *corpus* de documentos selecionados, consta no gráfico 1 o ano em que o evento ocorreu e a quantidade de artigos selecionados para o presente estudo.

Gráfico 1. Quantidade de trabalhos publicados que envolveram o ensino de biologia em



Fonte: elaboração própria

É importante pontuar que a frequência dos artigos fundamentados na TAS sobre o Ensino de Biologia nos últimos sete ENAS, de acordo com os critérios do presente levantamento, mantém um número bastante equivalente. Entre os ENAS e 2005 e 2012 variou entre 07 e 09 trabalhos. Já nos três últimos ENAS (2014 a 2018) houve ligeira oscilação, conforme pode ser observado nos quantitativos apresentados no gráfico 1.

O ano de 2018 foi o mais representativo na quantidade de artigos publicados entre todas as edições do evento. O ENAS 2018 foi realizado na cidade de Blumenau, Santa Catarina, estado pertencente à Região Sul do Brasil, que também foi a mais representativa no quantitativo de trabalhos. Ademais, é notória a amplitude que a TAS vem tomando no âmbito do Ensino de Ciências no Brasil, bem como as pesquisas em Ensino de Biologia, conforme pode ser verificado em outro evento significativo da área – ENEBIO (Encontro Nacional de Ensino de Biologia). Esses fatores que podem ter contribuído com o aumento no número de artigos publicados em 2018.

Também foram determinados quais seriam os documentos selecionados para análise, focando nos seguintes aspectos descritivos: leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e corpo dos trabalhos e corpo do texto. Os artigos foram numerados segundo a ordem cronológica dos eventos, título dos artigos, instituição dos autores e subárea da biologia em que o artigo foi apresentado (Quadro 1). Entre os 61 artigos analisados, 20 deles (32,7%) correspondem a trabalhos que tomam o Ensino de Biologia de forma genérica, sem delimitar atuação com o ensino e aprendizagem de conceitos específicos existentes dentro desse amplo leque que constitui as chamadas Ciências Biológicas. Assim, esses documentos foram classificados na categoria Biologia Geral.

Quadro 1. Listagem dos artigos utilizados para análise na pesquisa, instituição de origem e subárea da biologia

ENAS	Número	Títulos dos artigos	Instituição	Subárea do ensino de Biologia
I ENAS (2005)	1	A aprendizagem significativa de conteúdos de biologia no ensino médio, mediante o uso de organizadores prévios e mapas conceituais, com apoio de um software específico	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Biologia geral
	2	A educação científica de professores do 2º ciclo numa perspectiva de aprendizagem significativa do tema amadurecimento de frutos	Universidade Júlio Mesquita Filho (UNESP / Marília)	Botânica
	3	Proposta de sequência para o conteúdo sobre microrganismo com base na teoria da aprendizagem significativa	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Microbiologia
	4	Horta medicinal escolar como instrumento para aprendizagem significativa, integração de conhecimentos e promoção da educação para a saúde	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Botânica
	5	Aprendizagem significativa: o conceito de seres vivos na concepção de alunos nas séries iniciais	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Biologia geral
	6	A contribuição da teoria de aprendizagem significativa para o direcionamento de estratégias de ensino sobre prevenção da tuberculose	Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Parasitologia

	7	Arco de maguerez: uma proposta para a aprendizagem significativa em educação ambiental	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Educação ambiental
II ENAS (2008)	8	A história da ciência na aprendizagem do sistema circulatório	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Fisiologia humana
	9	A construção de mapas conceituais para a aprendizagem de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Biologia geral
	10	A aprendizagem significativa no ensino e na investigação sobre o ensino de ciências e biologia: reflexões a partir dos relatos de experiência e de investigação apresentados no IV Erebio – regional 2 (RJ/ES).	Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Biologia geral
	11	Aprendizagem significativa sobre o aquecimento global por meio de multimodos de representações em estudantes da 7ª série do ensino fundamental	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Ecologia
	12	A construção do conceito de ecossistema por meio dos mapas conceituais	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ecologia
	13	Os microorganismos e o uso do vê de Gowin na formação dos professores para o trabalho com ciências nas séries iniciais	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Microbiologia
	14	A aprendizagem significativa na produção acadêmica em ensino de biologia	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Biologia geral
	15	Desenvolvimento de um material didático sobre a mata atlântica envolvendo música e sons de animais	Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Ecologia
	16	A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Biologia geral
		17	Ensino da terminologia biológica através da aprendizagem significativa	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	18	Análise semiótica de mapas conceituais construídos a partir do tema de biotecnologia	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Biotecnologia
	19	Intervenções pedagógicas baseadas na teoria da aprendizagem significativa para o conteúdo de morfologia vegetal	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Botânica

III ENAS (2010)	20	O uso de mapas conceituais e as plantas medicinais como estratégias facilitadoras para o ensino de botânica	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Botânica
	21	Aprendizagem significativa como pressuposto teórico-metodológico para o ensino das ciências naturais	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Biologia geral
	22	O ensino do tema caramujo africano: contribuições da TAS	Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Zoologia
	23	Tecnologias para aprender: construção de significados sobre preservação do meio ambiente na educação básica	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Educação ambiental
IV ENAS (2012)	24	Aulas práticas de biologia: uma ferramenta estimuladora da aprendizagem significativa	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Biologia geral
	25	O ensino com mapas conceituais a favor de uma aprendizagem significativa em alunos do 8º ano na disciplina de ciências naturais	Universidade de Pernambuco (UPE)	Biologia geral
	26	Detetive da saúde: análise da utilização de um jogo de tabuleiro para o ensino e a aprendizagem na área da saúde	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Biologia geral
	27	A mídia televisiva favorecendo a aprendizagem de concepções sobre biodiversidade amazônica: implicações para o contexto da sala de aula de ciências/biologia	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ecologia
	28	Situações de aprendizagem significativa na disciplina biologia usando como recurso os mapas conceituais	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Biologia geral
	29	Investigando conhecimentos dos licenciandos em biologia sobre aprendizagem significativa e mapas conceituais	Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE)	Biologia geral
	30	A teoria da aprendizagem significativa no PPGEC/UFRPE: um estudo a partir das pesquisas em ensino de biologia (2003-2010)	Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE)	Biologia geral
	31	Percepção dos estudantes sobre célula através da análise de mapas conceituais	Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE)	Biologia celular
	32	Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do tema célula no primeiro ano do ensino médio	Fundação Oswaldo Cruz	Biologia celular

			(FIOCRUZ)	
V ENAS (2014)	33	Aprendizagem significativa na construção do conceito de ecossistema por meio dos mapas conceituais: uma experiência no ensino de biologia	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ecologia
	34	Histórias explicativas como organizadores prévios do conceito de fotossíntese e do tratamento da natureza da ciência no ensino médio de biologia	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	Ecologia
	35	Aprendizagem significativa de biologia numa proposta de ensino para educandos com deficiência visual	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Biologia Geral
	36	O uso de mapas conceituais no ensino de biologia: sentidos subjetivos discentes sobre a motivação para estudar e aprender significativamente	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Biologia Geral
	37	O “jogo da tradução”: um software educativo para um aprendizado significativo em aulas de genética do ensino médio	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Genética
	38	Aprendizagem significativa de botânica em ambientes naturais	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Botânica
	39	O uso do Facebook nas aulas de biologia: curtindo e compartilhando saberes para uma aprendizagem significativa	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Biologia Geral
	40	Webquest: a utilização de recurso multimídia na aprendizagem significativa	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Biologia celular
	41	Verificação de aprendizagem sobre célula utilizando mapas conceituais	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Biologia celular
	42	O ensino de zoologia na perspectiva da solução de problemas: uma estratégia didática significativa realizada no ensino médio	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Zoologia
VI ENAS (2016)	43	Limites e possibilidades de uma sequência didática sobre interações ecológicas nos anos iniciais do ensino fundamental à luz da teoria da aprendizagem significativa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Ecologia
	44	A utilização de modelos tridimensionais de insetos nas aulas de zoologia: uma ferramenta para promover a aprendizagem significativa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Zoologia
	45	Construção de uma sequência didática potencialmente significativa para o ensino de biologia em aulas do ensino médio	Universidade Cruzeiro do Sul (UCS)	Biologia Geral
	46	Avaliações diversificadas no ensino de biologia: um	Instituto	Biologia Geral

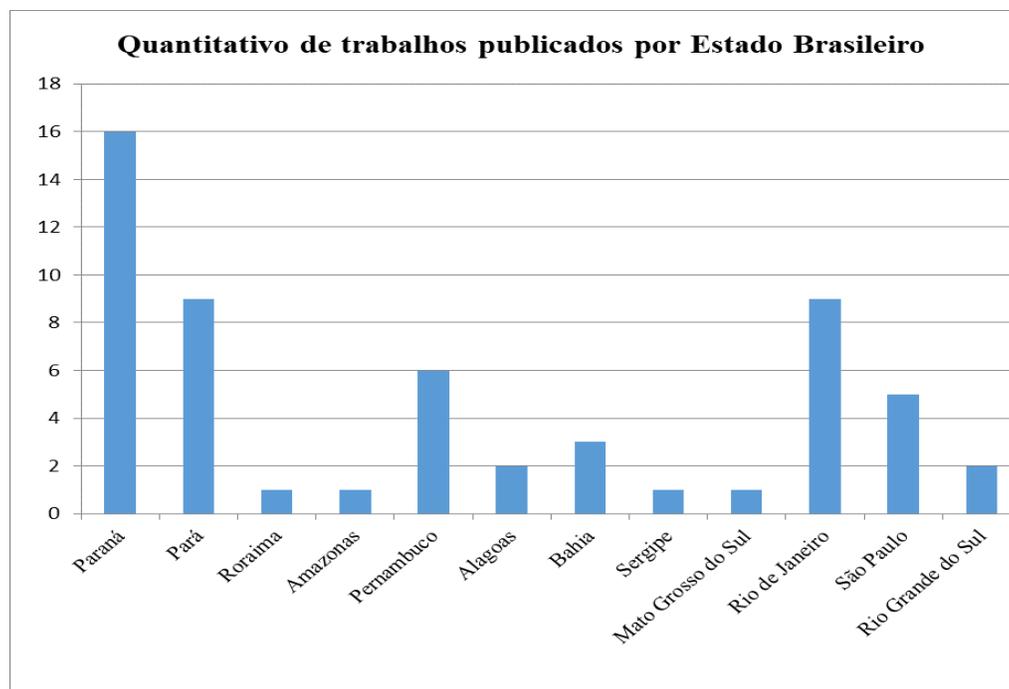
		olhar para a aprendizagem significativa	Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	
	47	Oficina de mapas conceituais de botânica: contribuições de uma ferramenta didático-pedagógica no âmbito da educação à distância (ead)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Botânica
VII (2018)	48	Genética, ficção científica e teoria da aprendizagem significativa: esses temas podem conversar entre si?	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Genética
	49	Flexquest como material instrucional potencialmente significativo para o ensino das ciências naturais	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	Ecologia
	50	Unidade de ensino potencialmente significativa para o ensino de sistemas locomotores na educação básica	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	Fisiologia Humana
	51	Contribuições da teoria da aprendizagem significativa para o ensino de histologia	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Histologia
	52	Unidades de ensino potencialmente significativas como estratégia para aquisição de conceitos científicos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Biologia celular
	53	Concepções prévias do conceito de planta analisado na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Botânica
	54	Análise de mapas conceituais de acadêmicos das áreas biológicas e saúde sobre o dogma "dna - rna - proteína"	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Biologia celular
	55	O que diz uma professora e seus alunos a respeito da experiência no sentido da aprendizagem significativa em uma escola de aplicação de uma universidade federal	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Biologia Geral
	56	Proposta didática para o ensino e aprendizagem significativa de conceitos de biologia vegetal	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Botânica
	57	Planejamento e elaboração de atividades de ensino para alunos com deficiência visual sobre biologia evolutiva	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Evolução
	58	Desenvolvimento de atividades de ensino de biologia para alunos com deficiências visuais: a	Universidade Federal de São	Biologia celular

		questão da inclusão sob uma perspectiva educacional científica	Carlos (UFSCar)	
59		Sustentabilidade e coleta seletiva: uma experiência interdisciplinar de aprendizagem significativa	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Ecologia
60		Unidade de ensino potencialmente significativa (UEPS) e o uso de modelos didáticos no ensino e aprendizagem de biologia celular	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Biologia celular
61		Aprendizagem significativa no ensino da biodiversidade: análise de representações imagéticas de estudantes da educação de jovens e adultos	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Ecologia

Fonte: elaboração própria

No que se refere ao contexto geográfico de origem dos trabalhos, as regiões brasileiras com maior concentração foram Sul e Sudeste, com 18 e 14 trabalhos, respectivamente, seguidas da região Nordeste, com 12 artigos, região Norte, com 11 artigos e região Centro-Oeste, com seis artigos. Apesar dos trabalhos estarem distribuídos em 12 estados brasileiros, houve predomínio dos estados do Paraná (26,2%) e os estados do Pará e Rio de Janeiro, que concentraram 29,5% do total (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribuição dos trabalhos publicados nos ENAS por estados da federação brasileira.



Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar, nem a metade dos estados brasileiros tiveram participação, com artigos publicados no âmbito do ensino de biologia, nas edições do ENAS. Há predomínio da Região Sul, especialmente representada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na Região Sudeste, principal polo científico brasileiro, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) quantificou cinco dos 14 trabalhos publicados naquela região.

Na Região Norte, nove dos onze trabalhos publicados são oriundos do estado do Pará, sendo a Universidade Federal do Pará (UFPA) a mais representativa, com sete trabalhos. Na Região Nordeste, oito instituições perfizeram o universo de trabalhos publicados (12), demonstrando bastante variação na origem institucional daquela Região. Já a Região Centro-Oeste, menos expressiva em publicações neste evento, perfaz seu quantitativo com trabalhos de três instituições pertencentes ao mesmo estado – Mato Grosso do Sul.

Considerando, assim, os principais centros de produção, bem como a quantidade de artigos que envolveram a temática ensino de biologia nas edições do ENAS, percebe-se no quadro 2 prevalência da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) no quantitativo de trabalhos. A referida tabela apresenta um panorama dos trabalhos e sua respectiva distribuição por região, estados, instituição e quantitativo de trabalhos publicados.

Quadro 2. Instituições mais representativas nos trabalhos apresentados nas sete edições do ENAS (2005 – 2018)

Região Brasileira	Estado	Instituição	Quantidade de trabalhos publicados
Norte	Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas	1
	Pará	Universidade Federal do Pará	7
		Universidade Estadual do Pará	1
	Roraima	Universidade Federal de Roraima	1
Nordeste	Pernambuco	Universidade do Pernambuco	1
		Universidade Federal do Pernambuco	2
		Universidade Federal Rural do Pernambuco	3
	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	1
	Bahia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	3
	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	1
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Católica Dom Bosco	2
		Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	3
		Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	1
Sudeste	São Paulo	Universidade Júlio Mesquita Filho	1
		Universidade Estadual de Campinas	1
		Universidade Federal de São Carlos	2
		Universidade Cruzeiro do Sul	1
	Rio de Janeiro	Fundação Oswaldo Cruz	5
		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1
		Instituto Federal do Rio de Janeiro	3

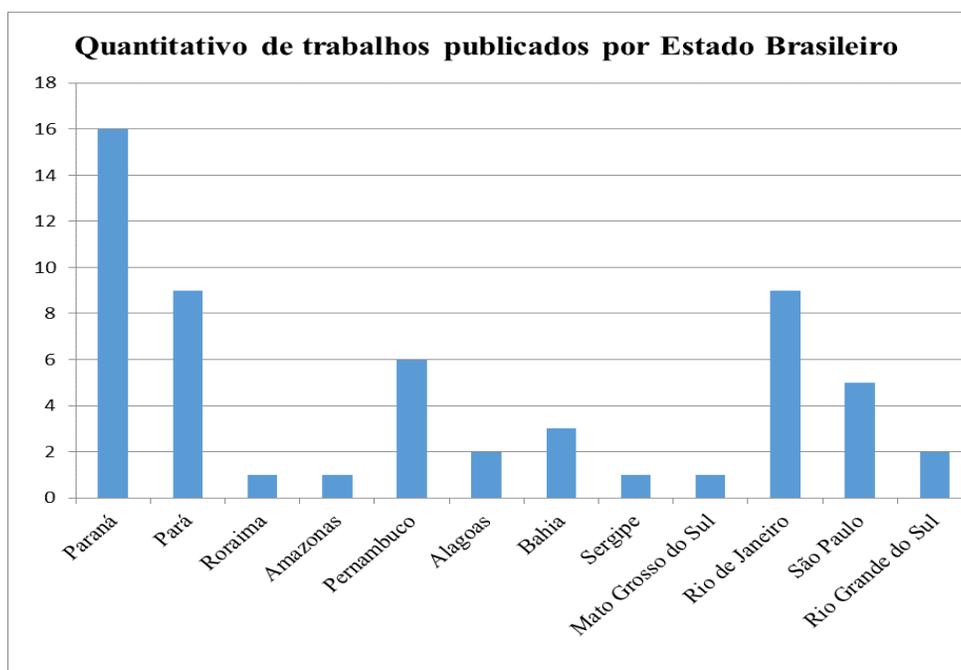
Sul	Paraná	Universidade Estadual de Londrina	16
		Universidade Estadual de Maringá	2
		Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	1
		Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	1

Fonte: elaboração própria

Ainda com relação as instituições onde se desenvolveram os trabalhos acerca da produção em Ensino de Biologia, as instituições públicas são responsáveis por 57 trabalhos, sendo que 33 deles (54%) se referem às instituições federais e 24 (39,3%) às instituições estaduais. Dentre as instituições estaduais, há nítido predomínio daquelas localizadas no estado do Paraná, concentrando 66,6% da totalidade dos estudos identificados nas universidades públicas estaduais. As universidades privadas tiveram representação de 4 artigos, representadas por três instituições, sendo a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) a mais expressiva (50%).

No tocante às subáreas do ensino da Biologia, os documentos classificados como Biologia Geral são encontrados em todos os ENAS e perfizeram 32,7% do total de estudos. São trabalhos em que os autores analisam questões que, por um recorte do objeto de estudo, tomam o Ensino de Biologia de forma mais ampla. O ensino de Ecologia, de Botânica e de Biologia Celular também representaram números consideráveis, perfazendo 42,6% do total de artigos analisados. Os dados aparecem no gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição dos artigos publicados nos ENAS conforme a classificação das subáreas relativas ao Ensino de Biologia.



Fonte: elaboração própria

Botânica, Ecologia e Biologia Celular foram subáreas representativas no quantitativo observado. Acredita-se, neste sentido, que pesquisas nessas temáticas são oriundas de problemas encontrados no contexto de sala de aula. No caso da botânica, Moreira et al (2019) preconizam que é de grande importância que os professores exerçam o ensino sobre os vegetais com interdisciplinaridade, criatividade e com uma diversidade de atividades práticas que tornem o conteúdo interessante ao aluno, contribuindo para derrubar a concepção de que as plantas são desinteressantes. A partir disso, os autores apostam na perspectiva de explorar os conhecimentos prévios dos alunos que, na pesquisa realizada por eles (2019), foi o ponto de partida para novas elaborações teóricas, com vistas a traçar relações com a realidade dos alunos e, principalmente, para desenvolver habilidades e competências, a exemplo da identificação de táxons pertencentes a um grupo de vegetais estudados que se fazem presentes em seu cotidiano. É nessa perspectiva que a TAS pode ser inserida, com intervenções que venham a proporcionar uma aprendizagem significativa.

Já para os estudos voltados a Biologia Celular, Vinholi Junior e Gobara (2017) salientam que a determinação, por exemplo, de que estruturas microscópicas compõem seres vivos macroscópicos é uma noção singular no sentido de favorecer o conhecimento e a organização dos seres vivos, tendo em vista que célula é a unidade morfofuncional dos seres vivos. Também recomendam que o material de ensino para esta subárea biológica deve ser potencialmente significativo, ou seja, elaborado de acordo com os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do estudante e a predisposição para aprender, que são elementos cruciais para a ocorrência de aprendizagem significativa à luz dos pressupostos da TAS.

O levantamento das palavras-chave apresentadas pelos autores forneceu importantes indicativos sobre que aspectos da TAS fundamentais em suas pesquisas. Há uma média de três palavras-chave por artigo totalizando 182 que foram agrupadas em categorias de acordo com assunto ou áreas do conhecimento. O quadro 3 apresenta as categorias com maior frequência de palavras-chave.

Quadro 3. Categorias com maior frequência de palavras-chave

Categorias	Palavras-chave (exemplos)	Frequência
Conceitos importantes da Teoria da Aprendizagem Significativa	Aprendizagem Significativa; Aprendizagem Mecânica; Conhecimentos prévios; Subsúncos; Diferenciação Progressiva; Reconciliação Integrativa; dentre outras.	104
Níveis de ensino	Ensino Fundamental; Ensino Médio Licenciatura, Graduação em (...), Pós-Graduação, dentre outras.	9
Estratégias de Ensino	Mapa Conceitual; Softwares Educacionais; Vídeos Educacionais; Teatro; Atividades Lúdicas, Jogos Pedagógicos, Jogos Digitais, dentre outras.	25
Conceitos biológicos	Seres Vivos; Célula; Doenças; Plantas; Animais; DNA/RNA, dentre outras.	44

Fonte: elaboração própria

No conjunto das 182 palavras-chave dos artigos, 104 têm relação direta com a Teoria da Aprendizagem Significativa e, portanto, foram agrupadas na categoria “Conceitos

importantes da TAS”, que teve maior frequência. A segunda maior categoria foi denominada “Conceitos biológicos” e abrangeu 44 do total de palavras-chave identificadas.

O próximo passo foi identificar os textos que faziam referência a algum dos conceitos da TAS. Os conceitos utilizados para a busca foram selecionados por sua presença frequente nos trabalhos lidos e correspondem a: “aprendizagem mecânica”, “conhecimento prévio”, “subsunçor”, “organizador prévio”, “diferenciação progressiva”, “reconciliação integrativa”, “mapa conceitual” e “material potencialmente significativo”.

A frequência dos termos analisados nos títulos, resumo e no corpo do texto e dos artigos pode ser vista no quadro 4.

Quadro 4. Frequência das terminologias ligadas a TAS utilizadas nos 61 artigos publicados nos anais dos ENAS

Tabela de levantamento dos artigos dos ENAS – I ao VII (61 artigos)		ENAS 2005	ENAS 2008	ENAS 2010	ENAS 2012	ENAS 2014	ENAS 2016	ENAS 2018
		07 trabalhos	09 trabalhos	07 trabalhos	09 trabalhos	10 trabalhos	05 trabalhos	14 trabalhos
Conceitos específicos associados a TAS usados nos artigos	Aprendizagem mecânica	2 (28,5%)	3 (33,3%)	1 (14,2%)	3 (33,3%)	3 (30%)	2 (40%)	6 (42,8%)
	Conhecimentos prévios	3 (42,8%)	4 (44,4%)	2 (28,5%)	4 (44,4%)	4 (40%)	1 (20%)	7 (50%)
	Subsunçores	3 (42,8%)	4 (44,4%)	3 (42,8%)	5 (55,5%)	4 (40%)	-	4 (28,5%)
	Organizadores prévios	1 (14,2%)	-	-	2 (22,2%)	-	1 (20%)	1 (7,14%)
	Diferenciação progressiva	-	1 (11,1%)	2 (28,5%)	1 (11,1%)	2 (20%)	-	1 (7,14%)
	Reconciliação integrativa	-	1 (11,1%)	2 (28,5%)	1 (11,1%)	-	-	1 (7,14%)
	Mapa Conceitual	4 (57,1%)	3 (33,3%)	2 (28,5%)	5 (55,5%)	3 (30%)	2 (40%)	7 (50%)
	Material potencialmente significativo	-	-	-	2 (22,2%)	-	-	1 (7,14%)

Fonte de consulta: Atas das sete edições do ENAS - sobre conceitos específicos da TAS

A partir desta quantificação, observa-se que nas palavras-chave foram mencionadas 114 vezes terminologias especificamente voltadas aos estudos da TAS, perfazendo em torno de 62,6% das palavras-chave indicadas em todos os 61 trabalhos estudados. Cabe ressaltar que a busca por palavra-chave é elementar em pesquisas do tipo Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento, pois identifica os termos que foram mais utilizados na apresentação da pesquisa publicada. Vale lembrar, também, que não foi observada a palavra Aprendizagem Significativa nas palavras-chave, em função do termo ser bastante trivial nos estudos da teoria.

Esta proporção supracitada parece ser razoavelmente grande quando pensamos na potencial contribuição da TAS para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a mera citação dos conceitos e ou autores não garante que a totalidade desses trabalhos esteja fazendo uma apropriação adequada da TAS como subsídio teórico para as experiências e ou investigações relacionadas, embora o evento propicie análise fundamentada nesta teoria para aprovação dos trabalhos no evento.

De forma similar, Tortori et al (2005) realizaram um estudo sobre a influência da Aprendizagem Significativa nos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC's). Na visão dos autores, se fossem considerados como artigos fundamentados na TAS todos aqueles que concomitantemente fazem referência ao termo Aprendizagem Significativa no título ou no corpo do texto, verificariam que eles representam apenas 2,7% (23 trabalhos) do total de 839 analisados. Este número é muito pequeno quando considera-se que o ENPEC é o encontro de pesquisa em Ensino de Ciências de maior representatividade no Brasil.

Concluída esta etapa, posteriormente buscou-se realizar o levantamento dos autores mais representativos da Teoria da Aprendizagem Significativa. Para obter estes dados, os autores Ausubel, Gowin, Moreira e Novak foram procurados no corpo do texto dos artigos publicados.

Ausubel e Moreira foram os autores mais citados, perfazendo 71,3%, enquanto as citações relacionadas aos estudos de Novak e Gowin perfizeram 28,7% (Quadro 5).

Quadro 5. Representatividade dos autores de maior influência no contexto da TAS, encontrados no corpo dos textos dos artigos publicados nas sete edições do ENAS

Tabela de levantamento dos artigos dos ENAS - I ao VII (61 artigos)		ENAS 2005	ENAS 2008	ENAS 2010	ENAS 2012	ENAS 2014	ENAS 2016	ENAS 2018
		07 trabalhos	09 trabalhos	07 trabalhos	09 trabalhos	10 trabalhos	05 trabalhos	14 trabalhos
Autores mais representativos na TAS	Ausubel	7 (100%)	8 (88,8%)	7 (100%)	8 (88,8%)	8 (80%)	4 (80%)	9 (64,2%)
	Novak	3 (42,8%)	4 (44,4%)	2 (28,5%)	4 (44,4%)	3 (30%)	1 (20%)	6 (42,8%)
	Gowin	1 (14,2%)	3 (33,3%)	2 (28,5%)	3 (33,3%)	2 (20%)	1 (20%)	5 (35,7%)
	Moreira	6 (85,7%)	7 (77,7%)	5 (71,4%)	8 (88,8%)	7 (70%)	3 (60%)	11 (78,5%)

Fonte de consulta: Atas das sete edições do ENAS - sobre os autores mais representativos da TAS

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou identificar o panorama das produções acadêmicas na área de Ensino de Biologia publicadas em forma de artigos nos anais dos sete ENAS. Seguindo o

percurso metodológico adotado, a análise mostrou que trabalhos relacionados a TAS e a propostas de estratégias consistentes no Ensino de Biologia estão fortemente presentes nos artigos deste evento. Se for observado o número total de artigos analisados, verifica-se que, em termos percentuais, 62,6% dos trabalhos envolvem diretamente aspectos/conceitos da teoria na proposta das pesquisas.

A análise do número de trabalhos apresentados por região geográfica brasileira evidenciou que algumas instituições, notadamente as universidades localizadas no Sul e Sudeste do país, concentram um maior número de trabalhos apresentados em relação às outras regiões, principalmente em relação à região Norte e Centro-Oeste.

É possível inferir que as principais instituições que publicaram artigos nos últimos ENAS em Ensino de Biologia são: a Universidade Estadual de Londrina, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática; a Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas aborda pesquisas neste referencial; e a FIOCRUZ, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde. O padrão de distribuição da produção nas instituições e programas de pós-graduação identificados parece contemplar a observação formulada por Megid Neto (2007, p. 346): “indicando haver centros já consolidados e de ampla produção de pesquisa na área, convivendo com instituições cuja produção – pequena e ocasional – não denota a existência de grupos de pesquisa consolidados ou com interesse regular na área”.

Os dados apresentados permitem apontar uma série de reflexões e inúmeras considerações, dependendo do foco de interesse do leitor. De qualquer modo, a apresentação dessas informações contribuiu para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento dessa subárea de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. 1. Ed., Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 219p.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick et al., 2. Ed. Rio de Janeiro: Interamericana. 623p.
- Ferreira, N. S. A. (2002). *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade, v. 1, n. 79, pp. 257-272.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 210p.
- Lemos, E. S. (2005). *(Re)Situando a teoria da aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 5, n. 3, pp. 38-51.
- Megid Neto, J. (2007). Três décadas de pesquisas em educação em ciências: tendências de teses e dissertações (1972-2003). In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, pp. 341-355.

- Moreira, L. H. L.; Feitosa, A. A. F. M. A.; Queiroz, Rubens T. (2019). Estratégias pedagógicas para o ensino de botânica na educação básica. *Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)*, v. 14, pp. 368-384.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente*. En M. A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Universidad de Burgos. pp. 19-44.
- Moreira, M.A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB. 129p. 1º ENAS - Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem significativa subversiva*. Atas do III Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa. Peniche. Portugal, p.33-45.
- Novak, J. D. (1981). *Uma teoria de Educação*. São Paulo: Pioneira. 252p.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceituais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 252p.
- [Tortori, T. R. A.](#); Lemos, E. S.; Kamel, C. (2005). *Reflexões sobre a importância da Teoria da Aprendizagem Significativa nos trabalhos apresentados nos ENPECs*. 1º ENAS - Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, Campo Grande.
- [Vinholi Júnior, A. J.](#); Gobara, S. T. (2016). Ensino em modelos como instrumento facilitador da aprendizagem em biologia celular. REEC. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, pp. 450-475-475.

Airton José Vinholi Júnior. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Mestre em Ensino de Ciências e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Biologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMS.

Juliana da Silva Cabreira. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera Uniderp. Pós-graduada em psicopedagogia e neuropsicopedagogia. Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Ciências Naturais na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

Daniel Pereira do Prado Dias. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestrando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Biologia na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

INTERSUBJETIVIDAD DIALOGICA EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO

DIALOGUE INTERSUBJECTIVITY IN THE PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE INSTRUCTOR TEACHER ACADEMIC

MARÍA GORETY RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

mgirv0807@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6951-9324>

Fecha de recepción: 27 febrero 2020

Fecha de aceptación: 4 abril 2020

RESUMEN

El propósito del presente artículo fue interpretar los eventos de la intersubjetividad asociados al acompañamiento pedagógico del docente instructor, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, desde la mirada de los Tutores Académicos. Se extrae de una investigación en curso, de tipo cualitativa bajo la hermenéutica como método. Para el acopio de la información, se utilizó la entrevista a profundidad y algunos trozos discursivos derivados de tres actores sociales preliminares, que fueron seleccionados para el tratamiento de la información y su interpretación hasta el primer nivel teórico. La organización y sistematización de la información se realizó a partir de las categorías abiertas: eventos de intersubjetividad, elementos del acompañamiento pedagógico y atributos del docente instructor. De allí emergieron las subcategorías parciales que le dan sentido y significado a la realidad del estudio. Los hallazgos más significativos fueron recurrentes en torno a la comunicación, confianza, co-construcción del conocimiento y supervisión. Se reflexiona acerca del rescate del acompañamiento pedagógico cuando se comprende la condición humana que emerge como una actitud abierta y creativa en la realidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: Plan de Formación; Relación dialógica; Accionar Docente; Supervisión.

ABSTRACT

The purpose of this article was to interpret the intersubjectivity events associated with the pedagogical accompaniment of the teaching teacher, from the school of education at the Central University of Venezuela, from the point of view of the Academic Tutors. It is extracted from an ongoing investigation, of a qualitative type under hermeneutics as a method. For the collection of the information, the in-depth interview and some discursive pieces derived from three social actors were used, which were selected for the treatment of the information and its interpretation until the first theoretical level. The organization and systematization of the information is carried out based on the open categories: intersubjectivity events, elements of the pedagogical accompaniment and attributes of the teaching teacher. From there emerged the partial subcategories that give meaning and meaning to the reality of the study. The most significant findings were recurring around the communication of trust, co-construction of knowledge and supervision. We reflect on the rescue of pedagogical accompaniment when we understand the human condition that emerges with an open and creative attitude in university reality.

217

KEYWORDS: Training Plan; Dialogic Relationship; Teacher Action; Supervision.

1. INTRODUCCIÓN Y PROPÓSITOS

La intersubjetividad como un proceso de compartir conocimientos en el acompañamiento pedagógico de los docentes instructores que ingresan a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, requiere motivación, experiencia, compromiso, tiempo de dedicación dentro y fuera del recinto universitario, comunicación efectiva, emocionalidad en el acto mismo de la tutoría, gestión y participación para la toma de decisiones compartidas, en tanto, se reconoce en ese carácter de dominio y sensibilidad humana en interacción, la sinergia de actuaciones hacia una dinámica de confianza y consentimiento del tutor académico y el docente tutorado, al proyectar las necesidades del otro en el desarrollo de los acontecimientos académicos y educativos, para asimilar mejores desempeños, así como el éxito orientador de las actividades previstas en el Plan de Formación y Capacitación que debe cumplir el docente instructor bajo las orientaciones de un Tutor Académico.

Se trata de una realidad en la cual se avanza en términos de interacción, confianza, y reconocimiento del otro, tal como lo manifiestan Murphy y Brown (2018), desde un amplio espectro de comprensión dual, que inevitablemente tiende a enmarcar compromiso y responsabilidad directa en términos de intercambios que en este caso de estudio, se asocia con los conocimientos, los afectos y el apoyo sistémico de estructuras académicas que exploran enfoques relacionados con la pedagogía formativa en la universidad. Asimismo, expresa Bateman (2013) la complementariedad sobre estos hechos, al afirmar que ese acompañamiento pedagógico se traslada a un escenario co-construido a través de los intereses de cada participante.

El propósito del presente estudio fue interpretar los eventos de la intersubjetividad, asociados al acompañamiento pedagógico del docente instructor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, desde la mirada de los Tutores Académicos. Para ello, se utiliza la hermenéutica, que definen Van Leeuwen, Guo-Brennan & Weeks (2017), como metodología de investigación que centra su búsqueda en aspectos lingüísticos, sociales, culturales e históricos de los contextos de vivencias y experiencias humanas. En este caso de estudio, se refiere a las diversas versiones y formas de expresión que connotan en su lenguaje y acción, los docentes instructores y los tutores designados por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, escenario donde además convive la investigadora.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la ruta de sistematización metodológica, se tomó en cuenta la hermenéutica como método para interpretar los sentidos y significados develados por los actores sociales, que según McCaffrey, Raffin-Bouchal & Moules (2012) se fundamenta en una práctica investigativa, fiel a sus orígenes filosóficos, que implica una reinterpretación de contextos, que en este caso de estudio, se vincula con la intersubjetividad asociada al acompañamiento pedagógico del docente instructor de la Escuela de Educación de la UCV.

En perspectiva de los autores citados, se debe partir desde el reconocimiento del accionar docente como una mirada hacia atrás para mirar hacia adelante. Para ello, se tomaron algunos trozos discursivos como producto de la entrevista a profundidad, realizada inicialmente a tres actores sociales, Tutores de Docentes Instructores en Plan de Formación y Capacitación de la Escuela de Educación de la UCV, cuya práctica cotidiana se ha generado en el acompañamiento pedagógico a los docentes que ingresan a la Universidad en calidad de profesor ordinario, en el escalafón de instructor, cuyas experiencias y vivencias sirvieron como acopio a la información solicitada por la investigadora, para estos fines académicos de la investigación en curso.

Así, esta información fue transcrita y vaciada en cuadros de contenido destinados para tal fin, siguiendo las recomendaciones de Martínez (2007), respecto al análisis e interpretación de las categorías abiertas, definidas por Strauss y Corbin (2016) como el “proceso analítico a través del cual se identifican los conceptos y sus propiedades, atributos y dimensiones a partir de la información aportada por los actores sociales” (p. 101). Los significados atribuidos a las subcategorías emergentes de estas categorías, se codificaron. Así, el proceso consistió en identificar el nombre de la subcategoría y asignar las siglas a la misma, identificar el actor social que la mencionó, y ubicar en el material protocolar transcrito, las líneas donde se define este significado.

Por ejemplo, si la subcategoría fuese relaciones psicosociales, la inicial se tomaría: RELPSI, si la mencionó el actor social A, se designaría ASA, y si las líneas donde se identificó fuesen desde la 20 a la 25, esa mismas se incluiría en el código respectivo, el cual para este caso resultaría: RELPSI, ASA, L: 20-25. En el mismo orden procedimental, estas subcategorías de cada categoría conformaría un primer nivel teórico que por síntesis comprensiva según señalan Coffey, A., & Atkinson (2003) continuaría el camino de construcción del conocimiento investigativo, por complementariedad semántica, hacia un segundo y tercer nivel teórico. Para efectos de este artículo, se mostrará la situación hasta el primer nivel teórico.

3. REFERENTES TEÓRICOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo académico y la formación del docente universitario, implica una política institucional que debe proveer al profesor de estrategias pedagógicas y conocimientos para que pueda transitar con éxito su carrera académica, desde el momento que ingresa como profesor instructor por concurso de oposición. (Marín, 2018). Estas preocupaciones fueron recogidas previamente por Ameli (2011) quien en su estudio, manifestó la necesidad de que la Universidad Central de Venezuela, debe asumir la ejecución de políticas de formación y actualización docente a fin de asegurar, en buena medida, la calidad y eficiencia en el desempeño académico del profesor de la UCV.

En cuanto al proceso de Tutoría de Instructores durante los Programas de Formación y Capacitación, de la Escuela de Educación de la UCV, el estudio de Rodríguez, M.G.,(2018) destaca que los Docentes Instructores, se encuentran desasistidos, con poca orientación, formulándose algunos de ellos, muchas interrogantes sin encontrar respuestas. Algunos de estos Docentes Instructores son dejados a su suerte por el tutor del plan de formación y capacitación; con un listado de actividades que cumplir, creando en ellos

desasosiego e incertidumbre, lo cual deben ir superando por sus propios medios. Asimismo, a juicio de la autora citada, los saberes y haceres que tienen que ver con las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, se encuentran fragmentados y desarticulados de la acción cotidiana.

En este orden de ideas, el referencial teórico en la investigación cualitativa, permite decantar elementos significativos relativos al fenómeno, lo cual, a su vez, da luces orientadoras al investigador para construir dentro del propio contexto de las experiencias y concretar la interpretación como parte de los hallazgos emergentes del proceso investigativo. (Collins y Stockton, 2018).

Con base a estos planteamientos, se presentan algunos escenarios implicados en la investigación que constituyen los referentes teóricos que se exponen a continuación.

3.1. Intersubjetividad: esencia y presencia del otro en la formación

La intersubjetividad abarca diversas connotaciones desde el enfoque disciplinar donde se ubique. Así, se generan preguntas que, hacen ver la necesidad de implicarse con la mente del otro para poder entender su accionar, o bien como señala Gallagher (2009) reconocer la condición participativa que se ha de asumir, desde el punto de vista de la cognición social. Ahora bien, esa lectura o exploración consciente de la mente de una segunda persona en nuestras relaciones, está dada por una brecha interpretativa que puede mostrar señales introspectivas con sesgos subjetivos y condiciones objetivas de la realidad experiencial de fenómenos transpersonales.

Por ello, en la Psicología Transpersonal, se involucra el sentido humano de explorar desde la intersubjetividad, aquellos procesos inconscientes y representacionales, tanto de uno mismo como de otros. (Bradfield, 2012). Se trata de una dialéctica en la cual las consideraciones éticas constituyen preocupaciones cruciales, al sostener relaciones intersubjetivas con la mayor seguridad psicosocial, que se exige en estos casos de la esencia y presencia del otro, como acompañante pedagógico en la formación del docente instructor universitario.

De modo que, en los argumentos de D'Souza, Guzder, Hickling, & Groleau (2018) se aprecia la correspondencia con lo expuesto, hacia escenarios éticos y prácticas de reflexividad que se centran en las relaciones, ante problemas que emergen en diversos niveles de las interacciones académicas, que para efectos de este estudio, sería entre lo que se dice que se hace o no se hace, en correspondencia con lo establecido en el Plan de Formación y Capacitación correspondiente. Ello se complementa con los razonamientos de Giménez, Peduzzi, Teixeira & Mesquita (2012) que reflejan la necesidad de reconstrucción continua, con el fin de comprender la interacción y la comunicación intrínseca que se establece entre el tutor y el tutorado en su desarrollo formativo, basado en la construcción intersubjetiva de la confianza mutua. Todo ello, en el contexto de una metodología de participación y diálogo intersubjetivo.

En este orden de ideas, esa metodología a la que hago mención, adquiere interés desde la intersubjetividad con el docente instructor universitario en el ámbito del acompañamiento pedagógico, que requiere según Matusov (2001) el abordaje de tres

escenarios: 1) la intersubjetividad como intereses comunes que se comparten con el otro, 2) la intersubjetividad vista en la importancia que adquiere la coordinación de las contribuciones de los participantes, y 3) la intersubjetividad como esencia humana. En cuanto al primer escenario, se destaca la complementariedad sobre lo mencionado, acerca de la interacción social con el otro, en tanto, se reafirma lo señalado por Gillespie y Cornish (2010), respecto a la existencia y presencia de variedades relacionales y perspectivas diversas que se encuentran en puntos compartidos, al dar cabida al autoinforme, la observación del comportamiento y la interpretación de la conversación/compromiso. Estos eventos, se trasladan al enfoque del fenómeno de estudio relacionado con la intersubjetividad asociada al acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario.

Con relación al segundo escenario, referido a la intersubjetividad que surge en la coordinación de las contribuciones de los participantes, afirman Laroche, Berardi & Brangier (2014) que sólo el hecho de estar, y aun más permanecer así en el tiempo, proporciona un recorrido integrador inspirado de acciones, y yo añadiría en el contexto de la formación del docente instructor, dado el proceso de acompañamiento, que significa estar en la universidad en la esencia y presencia de interacciones interpersonales con los otros, en el proceso de articulación comunicativa como consecuencia de los elementos orientadores del Plan de Formación y Capacitación. Así también, en el tercer escenario, que se refiere a la intersubjetividad como esencia humana, se trae a colación el argumento de Hasselberger (2014) quien señala que las acciones son movimientos corporales equilibrados con los estados mentales internos, como sus desencadenantes causales que motivan razones intrínsecamente intencionales, que dan sentido a la relación intersubjetiva, lo cual asimilo en términos del acompañamiento pedagógico al docente instructor universitario, inmerso en ese feedback de reciprocidades que dan sentido a nuestras prácticas cotidianas y abre los espacios de nuevas acciones formativas y de crecimiento personal y profesional, en la relación entre el tutor y el instructor en Plan de Formación y Capacitación.

3.2. Acompañamiento pedagógico: realidades en la formación del docente

Las realidades en la formación del docente instructor universitario, requieren necesidades específicas en el contexto del entrenamiento, coordinación y acompañamiento pedagógico, para alcanzar los objetivos educacionales propuestos en el Plan de Formación y Capacitación, dadas sus manifestaciones complejas que dan lugar a entender el acto de aprender como una actividad común de la pedagogía como ciencia. (Chekour, Laafou & Janati-Idrissi, 2018). Por su parte, Robinson y Hope (2004) señalan que los docentes instructores de las diferentes Facultades, como miembros activos inmersos en la dinámica real de la innovación, renovación y ajustes a los cambios, también deben recibir formación en estrategias didácticas, tecnologías de la información y comunicación, a lo que agregaría que el instructor debe recibir orientaciones para cumplir exitosamente con todo su Plan de Formación y Capacitación en las áreas de docencia, investigación y extensión, así como la lección pública y presentación de su trabajo de investigación para ascender en el escalafón universitario a la categoría de profesor Asistente.

De esta forma, se debe tener en cuenta la Ley de Universidades y su Reglamento (1970) para adecuar las normas con las nuevas tendencias de la sociedad del conocimiento

y el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en el sector universitario, como una mirada crítica de los cambios neurálgicos y de la acción, que han de comenzar desde el interior de la propia institución universitaria. Por otro lado, se debe considerar el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela (2011), que sienta las bases de ingreso, ascenso y desarrollo académico, que incluye el Plan de Formación y Capacitación del instructor.

Tal como lo plantearon Brownell y Tanner (2012) ante el desafío para estimular a los docentes instructores en las diversas Facultades, para que cambien las formas en las cuales se desenvuelven sus sistemas de enseñanza, lo cual es un objetivo ambicioso, porque implica enfoques pedagógicos que involucran a los tutores y en eso hago referencia al acompañamiento pedagógico al instructor, respecto a su formación docente. Esta condición propia de las funciones que debe asumir el tutor, se compagina con los razonamientos de Zhanabergenovna, Sagintayevna, Muratbekovna, Berdikulovna, & Zauirbekovna (2015) al trasladar sus estudios al ámbito del docente que ingresa como profesional de pregrado al recinto universitario, toda vez que, se fundamenta el accionar docente desde el punto de vista de la humanización de las relaciones en la sociedad del conocimiento y de su mundo circundante, lo cual merece la revisión y los ajustes para no aislarse de la realidad educativa, al revisarse desde la perspectiva del Plan de Formación y Capacitación, para evaluar pedagógicamente las acciones que lo conforman, y reflexionar acerca de todos los componentes del proceso educativo del docente instructor con la finalidad de mejorar cualitativamente su práctica docente.

Todo ello, encierra una serie de condiciones, características relacionales, voluntad en el hacer compartido entre el tutor y el tutorado, que van de la mano con la idea del acompañamiento pedagógico del docente universitario, con sentido crítico y reflexivo, lo cual recae en las exigencias de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, los estímulos materiales y espirituales que dan lugar a la acción académica, más allá de los muros universitarios. Este acompañamiento pedagógico, así develado, hace ver espacios abiertos de comunicación, tecnologías y aportes duales que se sincronizan en la acción educativa, para apoyar los mejores logros que se trasladan a la calidad de la acción del aula y el mejor desempeño del docente. Allí, pudiera activarse los señalamientos de Galvis (2018), al entender que el apoyo de la misma universidad, en este tipo de reflexiones y decisiones, interesadas en nuevas técnicas y estrategias dadas en el modo de hacer del acompañamiento pedagógico, se vislumbra desde el punto de vista de los complementos que para ello ofrece el escenario tecnológico, particularmente para los docentes en Plan de Formación y Capacitación, que se encuentran adscritos a la Escuela de Educación en los diferentes núcleos regionales de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS); Capital, Barquisimeto, Barcelona, Bolívar y Amazonas.

3.3. Docente instructor universitario: desempeño de calidad

El perfil profesional que se combina en el hecho pedagógico de la formación del docente universitario y su proyección en el aula con los estudiantes, posibilita mejorar la calidad de la acción de enseñar, todo ello como resultado del fiel cumplimiento del Programa de Formación y Capacitación, de la mano con el acompañamiento pedagógico que realiza el Tutor al docente novel que ingresa por concurso de oposición en el escalafón

docente en la categoría de instructor, donde se insertan nuevas búsquedas que direccionan el mejoramiento de la calidad educativa y exige el amplio espectro de la realimentación en la relación entre el tutor y el tutorado. De este modo, se persigue mejorar la calidad educativa, abordada en los distintos enfoques del pensamiento pedagógico, con el objeto de formar un docente comprometido y crítico en lo social, político, cultural, pedagógico, económico, otros; perfeccionando el sistema de interacciones que se producen en el aula, donde cobra interés la necesidad de un proceso planificado, en correspondencia con el plan previamente mencionado. No obstante, desde el enfoque de la planificación educativa, existen diversas barreras y dilemas, tal como lo señalan Bidabadi, Isfahani, Rouhollahi, & Halili (2016) en cuanto a la parte operativa que los profesores instructores deben seguir, y, otros tantos aspectos que considero se encuentran relacionados con el cumplimiento del Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela.

La complementariedad acerca de los hechos señalados en el referente del tratamiento de calidad universitaria, se deja ver en palabras de Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher (2019) quienes afirman que las relaciones y oportunidades de aprendizajes de calidad necesarias para promover el bienestar y el desarrollo saludable, se centralizan al poder responder a la variabilidad individual de abordar la adversidad, de superar con prácticas educativas eficientes integradas, los diversos campos del conocimiento. Ello atañe a la mirada integral que traslado desde las ideas de los citados autores, al acompañamiento pedagógico del docente universitario en el escalafón de instructor. Ese tratamiento holístico, se observa en la figura 1 que se presenta a continuación:

La figura 1, da cuenta de tres principios holísticos en la práctica del asesoramiento pedagógico del docente instructor universitario que se refleja en cuatro escenarios: Estrategias productivas instruccionales, desarrollo social emocional, sistema de sustento y ambiente de apoyo. En lo que se refiere al primer escenario, destaco la centralidad en el asesorado, dominio conceptual y aprender cómo aprender. Para abordar el foco de atención en el asesoramiento pedagógico, se aprecia que esta interacción, se sustenta en las prácticas del lenguaje común, orientado a la acción educativa para poder comprender las necesidades específicas y los requerimientos pedagógicos que deben asociarse al ámbito profesional de expectativas que, en esencia, han de proporcionar las actividades y procesos para la generación del conocimiento del docente instructor en Plan de Formación y Capacitación.

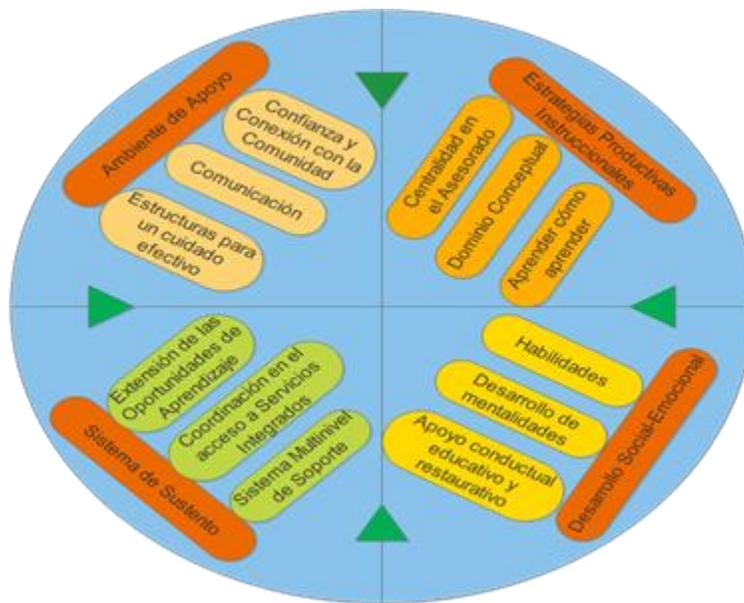


Figura 1. Principios Holísticos en la Práctica de Asesoramiento Pedagógico. Fuente: Adaptado de Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher (2019).

La base de estas experiencias, según Odalen, Brommesson, Erlingsson, Schaffer & Fogelgrense (2018) se fundamenta en la confianza que debe prevalecer en la relación tutor y tutorado para asimilar las habilidades pedagógicas en términos de formación y capacitación. Asimismo, la condición del dominio conceptual en esta área que comprende las estrategias productivas instruccionales, se identifica con el modelo presentado por Hattie y Donoghue (2016), el cual contiene tres entradas que describen la triada: habilidad, voluntad y emoción, una segunda entrada que comprende los criterios de éxito, y la tercera involucrada en las fases de aprendizaje (superficial, en profundidad y transferencia) que se derivan en resultados estimados como fase de adquisición y consolidación. Otro evento asimilado como parte de las estrategias productivas instruccionales, se describe en la figura 1, en el enfoque: aprender cómo aprender, en el cual cobra fuerza la sistematización del trabajo, tal como afirma Prozesky (2000). En esta misma perspectiva, en el aprendizaje y sus formas de abordarlo, se precisan acuerdos que dan cuenta del hacer integrado a la práctica pedagógica en la preparación profesional de los docentes, más allá de la formación que se centraliza en “tareas y actividades de enseñanza, además de creencias y conocimientos, orientaciones y compromisos, en un entorno político preocupado por el reclutamiento y la retención” (Ball y Forzani1, 2009, p. 497).

En el mismo orden de ideas, la figura 1, visualiza un segundo escenario del desarrollo socio- emocional como principio del acompañamiento pedagógico, al presentar tres eventos: habilidades, desarrollo de mentalidades abiertas al cambio, apoyo conductual educativo/restaurativo. Así, este tipo de caracterización de pensamientos incorporados al aval representativo del docente instructor, perfilan situaciones y alternativas para la resolución de problemas más complejos que deben ser enseñados a su vez, a los estudiantes de manera más amplia y diversa. (Wieman, 2018).

Por su parte, las habilidades van a potenciar la forma de resolver problemas complejos y tomar decisiones compartidas sobre los aprendizajes, acerca de la educación en general, para enfrentar los desafíos y las experiencias en la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación de la UCV, además del reconocimiento y adopción de prácticas pedagógicas centradas en nuevas capacidades, al concatenar con la rigurosidad universitaria los procesos que buscan la excelencia. De modo, que la actuación del docente instructor en la demanda de la calidad universitaria, se ha de enfocar en su propia satisfacción, al explorar otros factores que contribuyen académicamente a su actuación y formación debido a que la satisfacción promueve ese rendimiento en el desempeño y crecimiento profesional y personal del docente novel, incluso hacia los estudiantes que se han de atender. (Dhaqane y Afrah, 2016).

En cuanto al desarrollo de mentalidades abiertas al cambio, adquiere interés lo señalado por Hoeve (2018), en tanto impacta la interpretación de una pedagogía de mentalidad, que se define como un paradigma de instrucción con énfasis en la flexibilidad de los aprendizajes, fortalecido con las habilidades del docente, para desarrollar esfuerzos y la dedicación de tiempo a sus actividades. Situación que se puede co-construir con fundamento en la eficacia, motivación, valor, esperanza y logros académicos. De la misma manera, lo atinente al apoyo conductual educativo/restaurativo, se sustenta en el pensamiento de Hulvershorn y Mulholland (2018), que traslado al proceso de acompañamiento pedagógico del docente instructor de la Escuela de Educación de la UCV, para ir implementado el aprendizaje social y emocional al proporcionar nuevas habilidades de comunicación y construir buenas relaciones equilibradas.

En relación con el tercer escenario planteado como sistema de sustento, se observa en la figura 1, tres aspectos significativos valorados en la extensión de las oportunidades de aprendizaje, coordinación en el acceso a servicios integrados y sistema multinivel de soporte. Así, la extensión de las oportunidades de aprendizaje, se enfoca en los argumentos de Darling-Hammond, Hyler & Gardner (2017) con relación al desarrollo profesional efectivo como aprendizaje profesional estructurado que promueve cambios en el conocimiento propio y de los estudiantes en las prácticas pedagógicas. Con estas manifestaciones que comparto como investigadora, queda expuesto la prioridad de otorgar una mejor coordinación e interacción comunicativa entre el tutor y el tutorado, en el proceso de acompañamiento pedagógico al docente instructor que valide este accionar en las experiencias cotidianas reforzadas de nuevos conocimientos y estrategias para mejorar la calidad de su desempeño docente.

En los aspectos que atañen a la coordinación en el acceso a servicios integrados, se persigue lograr la articulación con las comunidades para aprovechar las estrategias respaldadas por la investigación. Estas implicaciones son mencionadas por Daniel, Quartz & Oakes (2019) para facilitar los aprendizajes y al mismo tiempo, permitir vincular oportunidades de enseñanza, aprendizaje y prácticas innovadoras. De la misma manera, el sistema multinivel de soporte, da cabida al papel resaltante de la evaluación y la instrucción, que describen marcos de respuestas a la intervención sistematizada de apoyo cíclico e instrucción modificable. (Bjorn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs; 2018). Esto

permite un proceso de interacción comunicativa entre el Tutor y el Tutorado, para ampliar los escenarios formativos vinculados a la realidad institucional y social.

Ahora bien, el cuarto escenario relacionado con el ambiente de apoyo, se expresa en el elemento confianza y conexión con la comunidad, comunicación y estructuras para un proceso efectivo. El primer elemento mencionado, se activa con el liderazgo que sostiene las prácticas relacionales de mayor participación con la comunidad interna y externa a la institución, tal como lo menciona Toom (2018) en el devenir de enfoques innovadores pedagógicos y de educación social relevante para concreciones de proyectos dinámicos integrales acordes con las necesidades de cambio. Por lo tanto, la investigadora concuerda con estas nuevas realidades de prácticas en el acompañamiento pedagógico al docente instructor, para ir moldeando con mayor énfasis la condición de intersubjetividad en el crecimiento profesional del docente instructor.

De forma similar, el segundo elemento referido a la comunicación efectiva, es factor de motivación en la coordinación del acompañamiento pedagógico al docente instructor universitario, toda vez que permite identificar aspectos personales y profesionales más allá del escenario académico fragmentado. En todo caso, es un evento importante para saber manejarse en el potencial de influir en los demás, en sus actitudes y enfoques acerca de la enseñanza y el aprendizaje. (Duta, Panisoara & Panisoara, 2015). Así también, el tercer elemento del cuarto escenario identificado como estructuras para un cuidado efectivo, se refiere a la oportunidad que sostiene el tutor para dar información pertinente sobre los beneficios económicos y sociales del docente, lo cual contribuye a mejorar la confianza y seguridad en esa relación motivadora del acompañamiento pedagógico, cónsono con el conocimiento y las experiencias dentro de estructuras de compromiso con la universidad. Ello, según Kamel (2016) adquiere interés en la planificación estratégica del acompañamiento pedagógico que ha de extenderse más allá de la disciplina, al incluir habilidades interactivas de colaboración, crecimiento profesional, gestión educativa y habilidades de liderazgo.

En suma, todos estos principios que se observan en la figura 1, dan cabida al ideal del acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario, que se orienta hacia una pedagogía crítica, reflexiva y dialógica en el marco de un lenguaje compartido entre el Tutor y el Tutorado. Todo ello, debe conducir a la fortaleza del conocimiento educativo y la comprensión de los nuevos esquemas necesarios para la innovación del acto formativo del instructor, que trasciende hacia la derivación de los aprendizajes a través de experiencias que invitan a crear nuevas técnicas, instrucciones y replanteamientos, para revisar las orientaciones que se circunscriben a la dinámica actual de la universidad y hacer uso del diálogo sinérgico y productivo.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo con lo planteado en la metodología, en este apartado, se presentan los cuadros de contenido, con la información preliminar obtenida de las entrevistas a profundidad, donde se alcanzan los procesos de categorización abierta y codificación. Las categorías abiertas fueron designadas por la investigadora para orientar la selección de los

trozos discursivos como unidades semánticas de análisis, en función de las intenciones investigativas, las cuales son las siguientes: eventos de intersubjetividad, elementos del acompañamiento pedagógico, atributos del docente instructor universitario. De acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) la investigación cualitativa es inductiva, por lo que el investigador “selecciona las categorías y relaciones que permiten la interpretación. La selección es un proceso abierto y *ad hoc* y no un parámetro a priori del diseño” (p. 26). A continuación, el cuadro 1 muestra un extracto de la entrevista a uno de los actores sociales, en su condición de Tutor Académico de profesores instructores en Plan de Formación y Capacitación:

Cuadro 1. Actor Social A

Nº de Línea	Extractos de la Entrevista	Categoría Abierta	Subcategoría Emergente/Código
1	-Investigadora: ¿Cómo es la dinámica intersubjetiva que se suscita en el Programa de Formación que lleva adelante al atender a los docentes instructores?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Experiencias del Tutor, EXPTU, ASA, L: 5-6
2			
3			
4	- Actor Social A: Tengo dos docentes instructores en Programa de Formación, pero a lo largo de mi carrera he sido tutora de muchos otros docentes instructores.	Eventos de Intersubjetividad	Comunicación de confianza, COMCON, ASA, L: 9
5		Atributos del docente instructor universitario	Asumen lineamientos, ASLIN, ASA, L: 10
6	Investigadora: ¿Cómo se manifiesta la comunicación entre usted y sus tutorados?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Participación activa, PARTAC, ASA, L: 10-12
7		Eventos de Intersubjetividad	Contacto por diferentes vías, CONDV, ASA, L: 12-14
8	Actor Social A: Es una comunicación de confianza, ellos asumen lineamientos y si por cualquier causa se presenta alguna problemática relacionada con el ámbito académico, me lo participan, estamos en contacto por diversas vías: teléfono, cara a cara y por las redes sociales.	Elementos del acompañamiento pedagógico	Es sensible, humano, SENHUM, ASA, L: 18-19
9		Atributos del docente instructor	Exigente en la calidad de los productos académicos, EXCAPA, ASA, L: 20
10	Investigadora: ¿Cuáles características se resaltan en el acompañamiento pedagógico que usted les ofrece a sus docentes instructores a cargo?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Planificación de los encuentros, PLAEN, ASA, L: 24
11		Eventos de Intersubjetividad	Supervisión, SUP, ASA, L: 25-26
12	Actor Social A: Es sensible, eminentemente humano, me apego a las necesidades e intereses de ellos, pero soy exigente en la calidad de los productos académicos.	Atributos del docente instructor	Exigente en la calidad de los productos académicos. EXCAPA, ASA, L: 22-28
13		Elementos del acompañamiento pedagógico	
14	-Investigadora: ¿Cómo es el seguimiento que se hace al instructor universitario?	Elementos del acompañamiento pedagógico	
15		Atributos del docente instructor	
16	- Actor Social A: Tratamos de coordinar la planificación de los encuentros en la práctica académica, no obstante, la realidad apunta a la falta de escenarios apropiados para esa supervisión que debe ser estructural y destinada a un perfil profesional del instructor de calidad que se traslada a los estudiantes.	Atributos del docente instructor	Co-construcción del conocimiento, COCONO, ASA, L: 31-34
17		Eventos de Intersubjetividad	Empatía y motivación, EMMOT, ASA, L: 35-37
18	Investigadora: ¿Quiere agregar algo más a la entrevista?		
19			
20	Actor Social A: Pienso que en el plano cognitivo la asesoría se suscita a través de estrategias, pero la puesta en práctica es responsabilidad directa del docente que ha aprendido. En el plano emocional, encuentro mucha empatía con estos docentes y eso les estimula, motiva y perfila al cumplimiento de nuestras recomendaciones.		
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Una vez realizada la categorización y codificación, se organizaron las categorías abiertas, que se demarcaron con colores que en ningún momento tienen algún significado psicológico, simplemente se utilizó esta forma de resaltar cada trozo del discurso donde se ubican los significantes, para facilitar su sistematización por categorías. Esta identificación quedó plasmada en la siguiente figura 2, representativa del primer nivel teórico para los hallazgos derivados del actor social A.



Figura 2. Categorías Abiertas y sus Subcategorías Emergentes Derivadas del Actor Social A. Primer Nivel Teórico. Fuente: Elaboración Propia (2020)

A continuación, se presenta el Cuadro 2 con la información preliminar obtenida de la entrevista realizada a otro Tutor Académico, denominado para efectos de este estudio, Actor Social B.

Cuadro 2. Actor Social B

Nº de Línea	Extractos de la Entrevista	Categoría Abierta	Subcategoría Emergente/Código
1	- Investigadora: ¿Cómo es la dinámica intersubjetiva que se suscita en el Programa de Formación que lleva adelante al atender a los docentes instructores?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Reuniones formales e Informales, REUFI, ASB, L: 4-7
2	3		
4	- Actor Social B: convoco a reuniones formales quincenalmente, así también de manera informal, se levanta un informe sobre las actividades formativas y de coordinación. Cuando existe alguna inconveniencia o irregularidad, se transmite al Consejo de Escuela para que a su vez, se lleve esta información al Consejo de la Facultad como órgano gerencial de instancia superior.	Eventos de Intersubjetividad	Comunicación gerencial, COMGER, ASB, L: 7-10
5	6		
7	Investigadora: ¿Cómo se manifiesta la comunicación entre usted y sus tutorados?	Eventos de Intersubjetividad	Diversos enfoques de la comunicación, DIENC, ASB, L: 13-16
8	9		
10	Actor Social B: la comunicación se da por varias situaciones. Por ejemplo; en discusiones y reflexiones, cuando se comparte sobre los tópicos propios del área del conocimiento disciplinar. Es una comunicación asertiva, abierta y de confianza.	Eventos de Intersubjetividad	Comunicación de confianza, COMCON, ASB, L: 16-17
11	12		
13	Investigadora: ¿Cuáles características se resaltan en el acompañamiento pedagógico que usted les ofrece a sus docentes instructores a cargo?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Comunicación de confianza, COMCON, ASB, L: 21-23
14	15		
16	Actor Social B: los docentes a mi cargo, intercambian conmigo diversidad de escenarios involucrados en el plan de formación propiamente dicho, pero además de problemas académicos nos situamos en la parte humana y lo que ha sido la supervisión de la Cátedra.	Elementos del acompañamiento pedagógico	Supervisión de la Cátedra SUPC, ASB, L: 24-25
17	18		
19	Investigadora: ¿Cómo es el seguimiento que se hace al instructor universitario?	Atributos del docente instructor	Actualización y Modernización de los aprendizajes, ACTMOD, ASB, L: 28-32
20	21		
22	- Actor Social B: me parece que hace falta por parte de las autoridades de la Escuela de Educación, estrategias para la actualización y modernización de los aspectos formales en esa orientación y coordinación que se ajusta para cada centro regional. Por ello, algunos docentes instructores se mantienen desfasados de los procedimientos académicos, administrativos, legales y de innovación del conocimiento.	Eventos de Intersubjetividad	Desfasados en lo académico, legal y cognitivo, DESALC, ASB, L: 33-35
23	24		
25	Investigadora: ¿Quiere agregar algo más a la entrevista?	Eventos de Intersubjetividad	Centrase en el otro, CENO, ASB, L: 39-41
26	27		
28	Actor Social B: en el tema de interés del que estamos hablando pienso que la intersubjetividad es muy importante para centrar el acompañamiento pedagógico, ubicarse en la perspectiva del otro, porque es una instancia multifereencial donde se incluyen aspectos sociales, emocionales, políticos, culturales, económicos y por supuesto académicos, lo que significa que es una oportunidad para avanzar en la calidad de los procesos, valores y capacidades.	Eventos de Intersubjetividad	Es multifereencial, MULREF, ASB, L: 42-44
29	30		
31		Eventos de Intersubjetividad	Oportunidad para avanzar en la calidad, valores y capacidades, CAVACA, ASB, L: 45-46

Fuente: Elaboración Propia (2020)

La categorización y codificación reflejada en el cuadro 2, permite situar algunas subcategorías emergentes y otras complementarias, que van reorientando el significado en la interpretación de su recurrencia, tal como se puede observar en la figura 3, de acuerdo con la sistematización y organización presentada. Ello se sustenta según los razonamientos de Cruz del Castillo, Olivares & González (2014), quienes destacan la organización conceptual de la información en las subcategorías emergentes, lo cual evidencia un patrón o regularidad en esa segmentación, para encontrar sentidos y significados más consistentes. A continuación, se muestra la figura 3, con las categorías derivadas del Actor Social B.

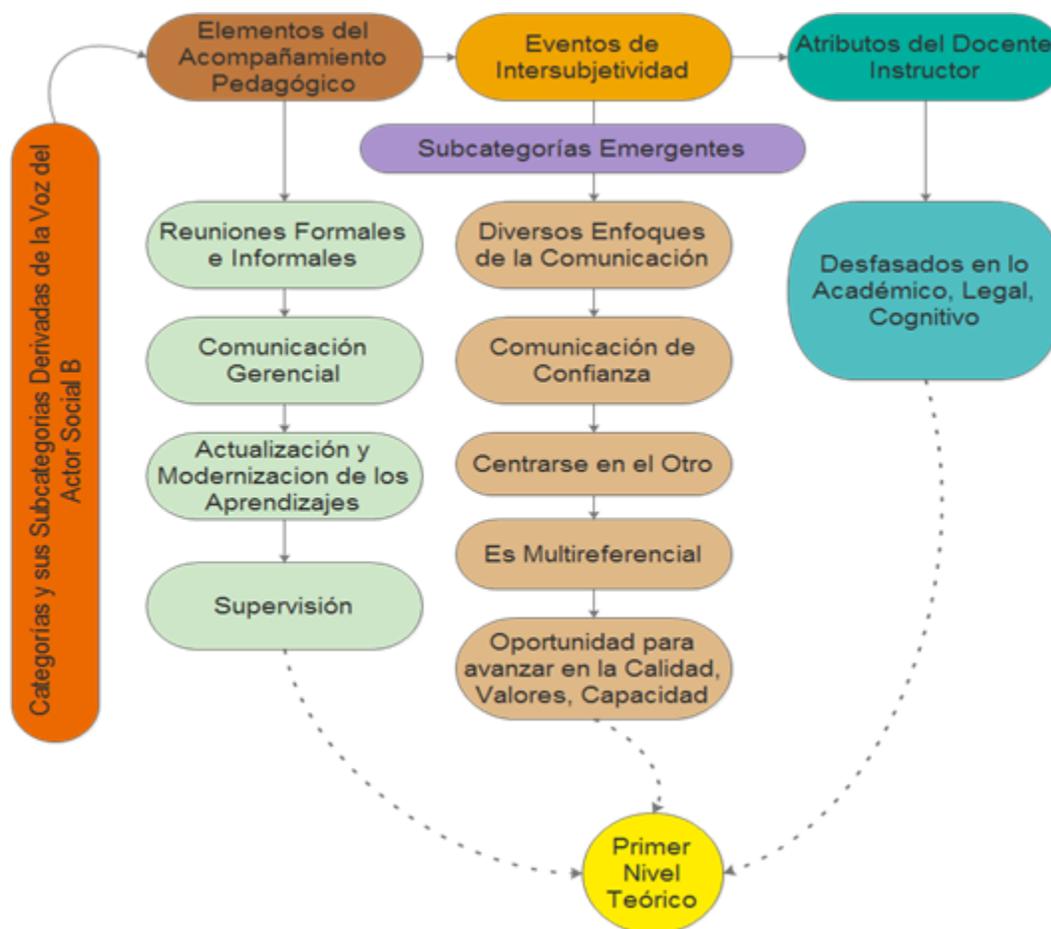


Figura 3. Categorías Abiertas y sus Subcategorías Emergentes Derivadas del Actor Social B. Primer Nivel Teórico. Fuente: Elaboración Propia (2020)

Seguidamente, se presenta el Cuadro 3, con la información develada en la entrevista realizada al tercer Tutor Académico de este proceso investigativo, denominado Actor Social C.

Cuadro 3. Actor Social C

Nº de Línea	Extractos de la Entrevista	Categoría Abierta	Subcategoría Emergente/Código
1	- Investigadora: ¿Cómo es la dinámica intersubjetiva que se suscita en el Programa de Formación que lleva adelante al atender a los docentes instructores?	Eventos de Intersubjetividad	Acercamiento académico y humano, ACERAH, ASC, L: 4-5
2	- Actor Social C: Es de acercamiento académico y humano, estoy en constante comunicación con el docente, por teléfono, email, o personalmente, realizo permanente supervisión sobre lo que hace en el aula, la planificación de clase, las actividades expuestas en el plan de formación, entre otros aspectos.		Contacto por diferentes vías, CONDV, ASC, L: 5-6
3	Investigadora: ¿Cómo se manifiesta la comunicación entre usted y sus asesorados?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Supervisión, SUP, ASC, L: 7-9
4	Actor Social C: el acompañamiento pedagógico exige este ámbito permanente de la comunicación y así lo hago. El problema se enfoca más bien, en la inexistencia de una política intercomunicacional entre las cátedras y departamentos para activar objetivos comunes de calidad en todos estos procesos formativos al docente instructor.	Eventos de Intersubjetividad	Comunicación de confianza, COMCON, ASC, L: 13-14
5	Investigadora: ¿Cuáles características se resaltan en el acompañamiento pedagógico que usted les ofrece a sus docentes instructores a cargo?	Elementos del acompañamiento pedagógico	Política Intercomunicacional, POINT, ASC, L: 15-16
6	Actor Social C: Los docentes instructores piden ayuda y así se les concede en el ejercicio interactivo que se da en otros escenarios académicos como por ejemplo cursar una Maestría que no está contemplada en el Plan de Formación, se me acercan, en ese sentido me consultan alguna circunstancia vivida, ellos buscan el sistema de mejoras de sus desempeños.	Atributos del docente instructor	Objetivos de Calidad, OBJCAL, ASC, L: 16-18
7	Investigadora: ¿Cómo es el seguimiento que se hace al instructor universitario?	Atributos del docente instructor	Información y conocimiento, INFCON, ASC, L: 22-26
8	- Actor Social C: en cuanto al seguimiento, trato de apegarme a las limitaciones observadas en esta práctica del acompañamiento pedagógico tales como: ese desconocimiento acerca de los procedimientos académicos, además se les complementa la información sobre los valores, objetivos y principios que orientan la actividad académica-administrativa, y los nuevos eventos del sistema de reformas universitarias.	Atributos del docente instructor	Co-Construcción del Conocimiento COCONO, ASC, L: 22-27
9	Investigadora: ¿Quiere agregar algo más a la entrevista?	Atributos del docente instructor	Información y conocimiento, INFCON, ASC, L: 31-38
10	Actor Social C: quisiera añadir la necesidad de esta inducción, formación y acompañamiento pedagógico de los docentes instructores para que se ajusten en una dinámica de calidad académica y humana de la educación, pero donde siempre exista la comunicación permanente entre el tutor y el instructor.	Atributos del docente instructor	Calidad académica y humana, CAACH, ASC, L: 44-45

Fuente: Elaboración Propia (2020)

La importancia de los hechos develados en las subcategorías emergentes, nos lleva a valorar el proceso de acompañamiento pedagógico, como consecuencia de la interacción intersubjetiva, donde resaltan los atributos del docente instructor, para reflexionar a profundidad sobre sus necesidades psicosociales, académicas y cognitivas, valoradas en ese acercamiento humano, reflejados en la proximidad de entender la gestión integral del Plan de Formación y Capacitación desarrollado en una relación comunicativa entre el tutor y el tutorado, que conduzca al docente instructor a la construcción del conocimiento sobre la base de la confianza y el acercamiento académico, tal como lo afirman los estudios de Coffey y Atkinson (ob. cit.). A continuación, se muestra la figura 4, con las categorías y subcategorías develadas de este tercer Tutor Académico entrevistado.

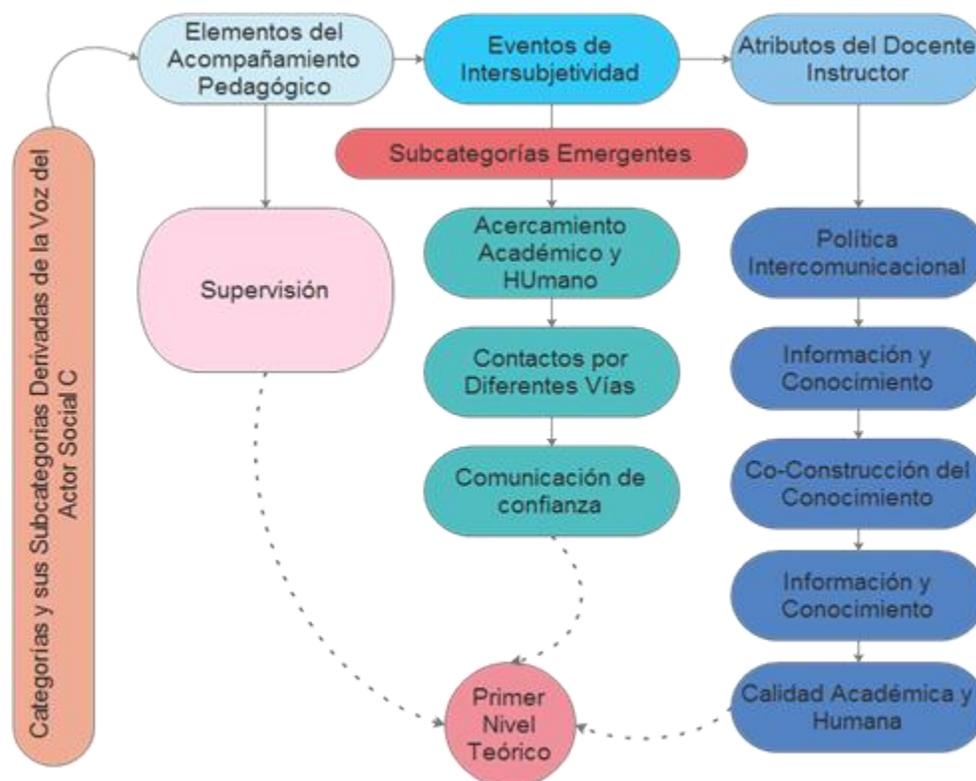


Figura 4. Categorías Abiertas y sus Subcategorías Emergentes Derivadas del Actor Social C. Primer Nivel Teórico. Fuente: Elaboración Propia (2010)

5. CONCLUSIONES

Interpretar los eventos de la intersubjetividad, asociados al acompañamiento pedagógico en correspondencia con el Programa de Formación y Capacitación del docente instructor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, desde la mirada de los Tutores Académicos, a partir de la hermenéutica, como metodología de interpretación y comprensión de los sentidos, significados, vivencias y experiencias que develaron los actores sociales, cobra relevancia en la seguridad y confianza que concede la escucha activa, y, el eje neurálgico de la efectiva comunicación, donde juega un papel

importante los intereses del otro, más allá del sistema de relaciones de participación, hacia el encuentro con la dimensión de lo humano en el hecho educativo.

En este sentido, se debe tomar en cuenta la influencia, motivación y voluntad del docente tutor para apoyar situaciones de enseñanza y también del aprendizaje de su tutorado, asimismo, establecer un feedback que nutra la intersubjetividad, refuerce el compromiso compartido y vincule la dinámica interactiva y dialógica de preguntas académico-administrativas con respuestas asertivas, en la co-construcción del conocimiento e interpretaciones reflexivas de ambos docentes (tutor y docente instructor) que proporcione una mirada articulada e integral sobre la formación del docente instructor, para definir su desarrollo académico y poder entender los nuevos acontecimientos universitarios.

En esa perspectiva, el diálogo se convierte en una actividad intersubjetiva, en cuyo desarrollo, el lenguaje se manifiesta como una competencia exclusiva de los seres humanos que acerca y produce emociones y sentimientos, tal como lo plantea Habermas (2002) se crea un plexo de sentido intersubjetivamente compartido, y se proyecta en la flexibilidad crítica que para efectos de esta investigación, se vincula con el diálogo entre el tutor y el docente instructor, donde la base fundamental de la formación académica, es el reconocimiento de sí mismo, descubrirse en permanente construcción, saber que su identidad se construye en las decisiones y acciones que realiza, pero sobre todo, cuestionando su praxis pedagógica en esa interacción intersubjetiva con su tutor académico.

Dada la importancia que tiene la exploración del contexto en la investigación hermenéutica, se puede interpretar de los trozos discursivos presentados a partir de la entrevista a profundidad, realizada a los Tutores de Docentes Instructores en Plan de Formación y Capacitación de la Escuela de Educación de la UCV, que estos encuentros de acompañamiento pedagógico, presentan debilidades en sus dimensiones educativas, sociales, políticas, económicas, culturales, así como pedagógicas en las diferentes áreas de conocimiento y experiencias didácticas, creando un escenario poco apropiado para la innovación, la calidad de los aprendizajes y la síntesis de situaciones emocionales, que deben ser activadas desde el intercambio comunicacional, de forma efectiva entre el tutor y el docente instructor en esos lazos de intersubjetividad dialógica.

De allí que, la intersubjetividad en la formación del docente instructor en la institución objeto de estudio, resalta los hechos del acompañamiento pedagógico, cuando se rescata la comprensión de la condición humana que emerge con una actitud abierta y creativa, tal como lo refleja el estudio de Von Wright (2014) al propiciar experiencias conjuntas y nuevos conocimientos en la amplitud de perspectivas dentro y fuera del recinto académico. Esto sin duda alguna, crea las condiciones que conducen a propiciar la reflexión tanto del tutor como del docente instructor para concebir el conocimiento como producción, descubrimiento e innovación.

De los hechos develados se desprende que, la clave orientadora para los tutores que gestionan la formación de estos profesores noveles en programas de formación, es la comunicación bidireccional permanente, dentro del mensaje que transmiten, encuentran la posibilidad de mayor información acerca del sistema de reformas, leyes, reglamentos,

estrategias didácticas, tendencias pedagógicas, entre otros aspectos; que se apegan al hacer de su desarrollo académico. Esa interacción intersubjetiva debe permitir al docente instructor comprender su tránsito formativo, que deberá finalizar con la lección pública y la presentación de su trabajo de ascenso a la categoría de asistente en el escalafón universitario, todo ello, en sintonía con el acompañamiento pedagógico del tutor, quien debe estimular y promover el perfeccionamiento académico y personal del tutorado, en una relación intersubjetiva orientada por valores éticos que den sentido pedagógico a su desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Ameli M.R. (2011). Programa Integral de formación para el docente de la Universidad Central de Venezuela: ALETHEIA. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. 5 (2), pp. 101-116.
- Ball, D., y Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*. SAGE. 60 (5), pp. 497-511. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>.
- Bateman, A. (2013). *Pedagogical intersubjectivity: Teaching and learning conversations between children and teachers*. Teaching & Learning Research Initiative. New Zealand: University of Waikato.
- Bidabadi, N., Isfahani, A., Rouhollahi, A., & Halili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 4 (4), pp. 170-178.
- Bjorn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in finland and the united states: mathematics learning support as an example. *Frontiers Psychology*. 9 (800), Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>.
- Bradfield, B. (2012). Intersubjectivity and the knowing of inner experience: finding space for a psychoanalytic phenomenology in research. *Journal of Humanistic Psychology*. 53 (3), pp. 263-282, <https://doi.org/10.1177/0022167812469726>.
- Brownell, S. y Tanner, K. (2012). Barriers to Faculty Pedagogical Change: Lack of Training, Time, Incentives, and...Tensions with Professional Identity? *CBE Life Sciences Education*. 11(4), pp. 339-346. 2012 Winter, Doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163>.
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2018). What are the adequate pedagogical approaches for teaching scientific disciplines? Physics as a Case Study. *Journal of Educational and Social Research*. 8 (29), pp. 141-148.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategia complementaria de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Collins, C., y Stockton, C. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. 17 (1), December 1, 2018, <https://doi.org/10.1177/1609406918797475>.

- Cruz del Castillo, C., Olivares, S., & González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- D'Souza, N., Guzder, J., Hickling, F., & Groleau, D. (2018). The ethics of relationality in implementation and evaluation research in global health: reflections from the Dream-A-World program in Kingston, Jamaica. *BMC Medical Ethics*. 19 (Suppl 1), 2018PMC6020003
- Daniel, J., Quartz, K., & Oakes, J. (2019). Teaching in community schools: creating conditions for deeper learning. *Review of Research in Education*. SAGE. : 43 (1), pp. 453-480. May 22, 2019, <https://doi.org/10.3102/0091732X18821126>.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Police Institute.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Journal Applied Developmental Science*. pp. 1-44, 1532-480X, <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dhaqane, M., y Afrah, N. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice*. 7 (24), 2016, ISSN 2222-288X.
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I. (2015). The effective communication in teaching. diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. *ScienceDirect*. 186, pp. 1007-1012.
- Gallagher, S. (2009). Two Problems of Intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*. 16 (6-7), 2009, pp.289-308.
- Galvis, A. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15, 25 (2018), <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0106-1>.
- Gillespie A. y Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), pp. 19-46. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x>
- Giménez, B., Peduzzi, M., Teixeira, E., & Mesquita, J. (2012). Work and Inter-subjectivity: a theoretical reflection on its dialectics in the field of health and nursing. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 20 (1), pp. 19-26, Ribeirão Preto Jan.-Feb, 2012, <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000100004>.
- Habermas J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Hasselberger, W. (2014). Human agency, reasons, and inter-subjective understanding. *Philosophy*. 89 (1), January 2014, pp. 135-160.
- Hattie, J., y Donoghue, G. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*. 1 (16013), 2016. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>.
- Hoeve, S. (2018). *Using mindset pedagogy to promote growth and increase efficacy in student writers*. Doctoral dissertation in Philosophy English not published. Western Michigan University, Michigan.

- Hulvershorn, K., y Mulholland, S. (2018). Social emotional learning as a path to positive school climates. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. Emerald Insight*. 11 (1), pp. 110-123, 2397-7604, DOI <https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0015>.
- Kamel, A. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral of Sciences*. 3 (2), pp. 61-68, DOI: <https://doi.org/10.4103/1658-6816.188073>.
- Laroche, J., Berardi, A., & Brangier, E. (2014). Embodiment of intersubjective time: relational dynamics as attractors in the temporal coordination of interpersonal behaviors and experiences. *Frontiers in Psychology*. 5 (1180), October 31, 2014, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01180>
- Ley de Universidades y su Reglamento (1970). Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970. Caracas, Venezuela.
- Marín Díaz, J. (2018). Desarrollo académico del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela. Período 2007-2015. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4 (7), 123 – 146. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15208
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*. 17 (4), pp.383-402, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00002-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00002-6).
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S., & Moules, N. (2012). Hermeneutics as research approach: a reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*. 11 (3), pp. 214-229, <https://doi.org/10.1177/160940691201100303>.
- Murphy, M., y Brown, T. (2018). Learning as relational: intersubjectivity and pedagogy in higher education. *Journal International Journal of Lifelong Education*. 31 (5), pp. 643-654, Jul 12, 2012, <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.700648>
- Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., & Fogelgrense, M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Journal Higher Education Research & Development*. 38 (2), pp. 339-353, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>.
- Prozesky, D. (2000). Teaching and learning. *Community Eye Health*. 13 (34), 30-31.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). *Revista de Psicodidáctica*. 14, 5-39.
- Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela. Gaceta Universitaria de fecha 19 de octubre de 2011. Caracas, Venezuela.
- Robinson, T., y Hope, W. (2004). Teaching in higher education: Is there a need for training in pedagogy in graduate degree programs? *Research in Higher Education Journal*. 131564, pp. 1-11.
- Rodríguez, M.G. (2018). *Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario: Teoría-Praxis de sus actores sociales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/18487/1/libro_gorety_2018.pdf

- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Toom, A. (2018). School culture, leadership and relationships matter. *Journal Teachers and Teaching theory and practice*. 24 (7), pp.745-748, 2018, <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1503855>.
- VanLeeuwen, C., Guo-Brennan, L., & Weeks, L. (2017). Conducting hermeneutic research in international settings: philosophical, practical, and ethical considerations. *Journal of Applied Hermeneutics*. 7 (1), pp. 1-23.
- Von Wright, M. (2014). On the possibility of novelty: subjectivity and intersubjectivity in teaching. *RoSE-Research on Steiner Education*. 5 (Spec.), pp. 29-36.
- Wieman, C. (2019). Expertise in university teaching & the implications for teaching effectiveness, evaluation & training. *Dædalus. American Academy of Arts & Sciences*. 148 (4), pp.47-78, September 18, 2019, https://doi.org/10.1162/DAED_a_01760.
- Zhanabergenovna, L., Sagintayevna, I., Muratbekovna, N., Berdikulovna, K., & Zauribekovna, A. (2015). Psychological accompaniment of professional training of students. *European Science Review*. 3 (1), 134-136.

María Gorety Rodríguez. Abogado (UCV, 2018), Doctora en Gerencia (UNY, 2012), Magíster Scientiarum en Diseños de Políticas (UCV, 2002), Especialista en Docencia en Educación Superior (UCV, 1996), Licenciada en Educación Mención Administración Educativa (UCV, 1994), Técnico Superior Universitario en Educación, Mención Administración de la Educación (CUFM, 1988). *En espera Certificado Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación UCV (previsto junio 2020)*. Profesora Asociado adscrita al Departamento de Administración Educativa de la Escuela de Educación-UCV, desde 1994. Coordinadora de los EUS Región Capital (1999-2001), Coordinadora Administrativa de la Escuela de Educación (2002-2005). Jefa de la Cátedra Organización y Dirección Institucional (2005-2006). Jefa del Departamento de Administración Educativa (primer período: 2009-2014), (segundo período: mayo 2017-marzo 2020). Representante del Postgrado en Educación de la UCV (2017 hasta el presente). Tutora y Jurado de Trabajos de Pregrado y Postgrado UCV y UCAB. Evaluadora de Programas de Especialización, Maestría y Doctorado. Consejo Nacional de Universidades (CNU). Reconocimiento CONABA 2002. Programa de Estímulo al Investigador, PEI-Investigadora A2, 2014. Orden José María Vargas, UCV, segunda clase 2019 y tercera clase 2012.

RESUMEN DE TESIS

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES COLOMBIANOS. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL CONTENIDO PEDAGÓGICO

AUTOR: SONIA VERJEL SÁNCHEZ
soniaverjels27@gmail.com

TUTOR: DR. JOSÉ MARÍN DÍAZ

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

FECHA DE DEFENSA: ABRIL, 2020

Analizar las competencias ciudadanas en los textos escolares de Octavo Grado de la Educación Básica Secundaria de la República de Colombia, desde una perspectiva crítica del contenido pedagógico, durante el período 2007-2017, en correspondencia con la prueba internacional ICCS 2016, se constituyó en el objetivo central de la presente tesis doctoral. Bajo el paradigma interpretativo, se realizó una investigación de tipo documental, nivel descriptivo, orientada con la metodología MANES propuesta por Erika González (2011). La investigación permite concluir que la formación en ciudadanía en Colombia, se desarrolla entre la dualidad de los estándares básicos de competencias ciudadanas y los estándares básicos de las Ciencias Sociales, en el primero se visualiza la formación de un ciudadano con una marcada base liberal individualista y por otra parte el ciudadano propuesto desde las ciencias sociales, el Comunitarista, el que piensa y actúa en función de su comunidad, posiciones que tienen muy poco tratamiento en los contenidos de los textos escolares examinados. El análisis permitió establecer que el proceso pedagógico que plantea ICCS (2016) para determinar si los estudiantes están siendo preparados para asumir su ciudadanía, no se despliega ampliamente en los libros escolares analizados. Se requiere replantear la formación en ciudadanía que reciben los estudiantes colombianos, reformular contenidos y metodologías, no se pueden seguir conduciendo procesos de enseñanza y aprendizaje en el cual el papel de los estudiantes se reduce a la recepción pasiva y reproducción de determinados contenidos curriculares. El mundo de hoy exige a la educación la formación de un ciudadano que comprenda la sociedad en que vive, conociendo sus deberes y derechos, con sentido crítico ante la administración del estado, con una conciencia política, moderna y democrática de respeto y práctica de los derechos humanos, responsable con su entorno y el medio ambiente.

Palabras clave: Textos escolares, competencias ciudadanas, democracia, ciudadanía, prueba ICCS.

NORMAS PARA PUBLICAR EN ARETÉ

PRESENTACIÓN

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela es una publicación científica arbitrada de acceso abierto libre, con periodicidad semestral. Tiene por objetivo primigenio la difusión y el intercambio de la investigación científica y humanística en el campo de la educación. *Areté* publica artículos **inéditos de investigación** aunque también puede publicar ensayos científicos, los cuales serán recibidos estrictamente a solicitud o encargo del Consejo Editor y también serán arbitrados. *Areté* es plural en cuanto a diversas perspectivas teóricas y metodológicas siempre y cuando los trabajos expresen resultados rigurosos y cumplan con los criterios de importancia, relevancia y pertinencia.

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. El manuscrito

- 1.1. El manuscrito debe ser original e inédito. No puede haber sido publicado a través de ningún medio impreso ni digital en el momento de consignarlo a *Areté*, ni estar en proceso de evaluación o publicación por ninguna otra revista.
- 1.2. El manuscrito debe ser producto de una investigación, culminada o en proceso, que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio. Asimismo, debe tener el sustento teórico necesario y mostrar de manera explícita y rigurosa metodología aplicada en el estudio.
- 1.3. La recepción del manuscrito bajo ninguna circunstancia implica compromiso de publicación por parte de *Areté*.
- 1.4. El contenido de los artículos será de la sola y entera responsabilidad de sus autores (as).

2. La preparación del manuscrito

El texto del manuscrito debe estar preparado mediante el programa Microsoft Word (extensión .doc o .docx), en español o portugués.

- 2.1. El manuscrito debe prepararse usando la [plantilla](#) de artículos de *Areté*.
- 2.2. El manuscrito debe escribirse en papel tamaño Carta con márgenes de 3 cm por cada lado.
- 2.3. El título del artículo debe tener un máximo de 15 palabras. Se escribe centrado con fuente **Lato Medium** tamaño 14 puntos. El resto de títulos deben estar

alineados a la izquierda en fuente Open Sans Light. El tamaño de cada sección y el formato de numeración se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. Formatos de títulos

Encabezado	Fuente, Tamaño y Estilo	Ejemplo
Título artículo	Lato Medium 14 puntos, centrado, mayúscula	TÍTULO EN ESPAÑOL O PORTUGUÉS
Título en inglés	Lato Light 12 puntos, centrado, mayúscula	TITLE IN ENGLISH
1 ^{er} nivel	Open Sans Light 12 puntos, Versalitas, numerado	1. Encabezado nivel 2
2 ^o nivel	Open Sans Light 11 puntos,	1.1 Encabezado nivel 3
3 ^{er} nivel	Open Sans Light 11 puntos, itálica	1.1.2 Encabezado nivel 4
4 ^o nivel	Open Sans Light 10 puntos,	1.1.2.1 Encabezado nivel 4

- 2.4. El número máximo de autores en un artículo es de cuatro. Cada autor debe estar identificado con su nombre, institución de afiliación, correo electrónico y [ORCID](#) (Open Researcher and Contributor Identification). Si no tiene ORCID se puede registrar, sin costo alguno, en <https://orcid.org/>
- 2.5. El artículo debe tener un resumen en español y en inglés, cuando el trabajo es en español. Si el manuscrito es en portugués el resumen debe escribirse en tres idiomas: portugués, español e inglés. Se sugiere la estructura: introducción breve con objetivos; método, resultados y conclusiones/recomendaciones. Se deben utilizar un máximo de 200 palabras en el resumen. El texto del resumen es un único párrafo, escrito en Times New Roman 12, interlineado sencillo, justificado, con espacio anterior de 0 puntos y posterior 6 puntos. No se requiere dar espacio adicional después del resumen.
- 2.6. El resumen debe acompañarse de cinco (5) palabras clave (Palavras-chave/Keywords). Se recomienda usar los tesauros de [ERIC](#), [UNESCO](#) o el [Vocabulario Controlado del IRESIE](#). De preferencia, las palabras clave deben ser palabras distintas a las que forma parte del título del artículo.
- 2.7. El texto del manuscrito se escribe en fuente Times New Roman 12, interlineado sencillo. Formato párrafo con sangría especial primera línea de 1,25 cm. Usar un espacio anterior de 0 puntos y posterior 6 puntos. No se requiere dar espacio adicional después de cada párrafo.
- 2.8. La extensión debe estar entre 15 y 25 páginas, incluyendo figuras, que deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. La simbología matemática necesaria deberá ser escrita con el editor de ecuaciones de Word. Es importante no cambiar el juego de caracteres, especialmente evitar el uso del tipo “Symbol” u otros similares.
- 2.9. La estructura del artículo de investigación la define el autor, pero la política editorial de *Areté* considera imprescindibles que todo manuscrito contengan las siguientes secciones: *Introducción* (¿Qué se estudió?), *Método o Procedimiento de investigación* (¿Cómo se estudió?), *Resultados* (¿Cuáles fueron los hallazgos?), *Conclusiones* (¿Qué significan los resultados?) y *Referencias*.

- 2.10. El cuerpo del artículo debe contener toda la información necesaria para su comprensión. Solo en caso estrictamente necesario se incluirán anexos, los cuales se ubicarán luego de las referencias bibliográficas.
- 2.11. De ser necesarias, las notas a pie de página se insertarán de forma numeral y correlativa, con cifras arábigas voladas. Cuando coincidan con un signo de puntuación irán delante de éste. El texto de la nota a pie de página debe ser escrito en Times New Roman, tamaño 10, interlineado sencillo, justificado. *Se agradece minimizar su uso.*
- 2.12. Para resaltar palabras o frases en el texto, utilice solamente letra *cursiva*.
- 2.13. Las ilustraciones, gráficos y tablas deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. Si es posible, los “pie de foto” se escribirán dentro de un “cuadro de texto” de Word (sin bordes) que estará “agrupado” con la imagen de referencia. Se deben numerar usando: *Figura 1, Tabla 2, Gráfico 3*. escrito en Times New Roman 12, en cursiva con espacio anterior de 6 puntos y posterior 6 puntos.
- 2.14. Todos los elementos dentro de la tabla irán en Time New Roman 10, alineando a la izquierda los valores de las variables por fila y centrando los valores de las variables por columna. Los valores que tomen las variables irán centrados. Los bordes tendrán tamaño 1 punto. El interlineado en la tabla es sencillo, sin espacios antes o después. Las tablas deben estar escritas en el texto, no pueden ser imágenes.
- 2.15. Se debe cuidar la calidad de las imágenes que se incluyan en el artículo, debe estar en formato JPG y su tamaño no debe ser mayor de no mayor de 12 x 17 cm. Las imágenes no se envían por separado, solo en el texto del artículo.
- 2.16. Para las expresiones matemáticas debe usarse el editor de ecuaciones y serán identificadas con los números en paréntesis y alineados al margen derecho.
- 2.17. El autor debe tener en cuenta el carácter internacional de la revista y ofrecer la información necesaria para que lectores de otros países comprendas aspectos locales de su investigación. Por ejemplo, si se habla del sistema educativo de su país, debe indicar los niveles que lo conforman y la edad normal de los estudiantes de grado o nivel donde se desarrolle la investigación, lo que permitirá la comparación con otros sistemas educativos.
- 2.18. Todas las fuentes que sean citadas o mencionadas en el cuerpo del artículo deberán estar claramente identificadas siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA). La tasa de autocitación debe ser inferior al 15% del total de las referencias.
- 2.19. Si es necesario se puede incluir una sección de *Agradecimientos*. Es una sección opcional y se mencionan a las personas, instituciones o entidades que brindaron apoyo a la investigación. En caso de haber recibido apoyo financiero para realizar la investigación es obligatorio señalarlo en esta sección.
- 2.20. Las *referencias* bibliográficas que aparezcan en el cuerpo del manuscrito se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético. El tipo de letra debe ser Times New Roman 12, con alineación justificada, sangría francesa 1 cm, con espacio anterior de 0 puntos y posterior 3 puntos. Se debe emplear las especificaciones del estilo APA. Algunos ejemplos son los siguientes:

Artículo en revista científica o congreso:

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 351 – 374.

Libro:

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo de Libro:

Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking*, pp. 3 – 15. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Tesis Doctoral:

Beyer K., W. O. (2009): *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de los textos escolares: 1826-1969*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.

Documento de Internet:

Chance, B. L. (2002). Components of Statistical Thinking and Implications for Instruction and Assessment. *Journal of Statistics Education*. 10 (3) [En línea], <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html>

- 2.21. Al final del artículo se debe incluir un mini curriculum del autor (es). Se sugiere incluir título o títulos académico, institución o instituciones a las que pertenece, lugar de residencia, título de publicaciones recientes. El mini curriculum no debe exceder las 150 palabras, se agradece no exceder este número de palabras.

3. El envío del manuscrito

- 3.1. Todos los autores deben registrarse en el OJS de *Areté* (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/index)
- 3.2. El artículo se debe enviar mediante la plataforma de la revista en el [Repositorio SaberUCV](#). También se pueden hacer envíos por correo electrónico a la direcciones revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. El envío del artículo vía correo electrónico no exonera del registro de los autores en el OJS de *Arete*.
- 3.3. Se deben enviar dos versiones del artículo, una totalmente identificada y otra sin identificación alguna (versión ciega).
- 3.4. Junto al artículo, en archivo aparte, se debe enviar una carta firmada por el autor(es) donde se declara:
 - la originalidad del manuscrito, que no está sometido a evaluación en otra revista y ni se propondrá a otra revista mientras dure la evaluación en *Areté*.
 - la cesión de derecho para que *Areté* sea quien lo publique por primera vez.

- la responsabilidad sobre el contenido del manuscrito y certificación que en su totalidad es producción intelectual, así como que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas e indicados en las referencias al final del documento.
- el compromiso a modificar el artículo cuando el Comité Editorial señale observaciones de fondo y de forma.

3.5. Al remitir sus manuscritos, el autor(es) declara(n) someterse a las directrices y a la política editorial de *Areté*.

4. La evaluación del manuscrito

Los artículos recibidos se someterán a un proceso de evaluación anónimo dividido en cuatro fases. Este proceso toma, en promedio, entre dos y tres meses, dependiendo de la cantidad de manuscritos recibidos y la celeridad de los evaluadores en emitir sus respuestas.

- 4.1. Fase 1. Se inicia al recibir el artículo y tiene por finalidad la verificación del cumplimiento de todos los requisitos formales antes señalados. En caso de cumplirse con todos los aspectos formales, se envía correo al autor(es) dando acuse de recibo. En caso contrario, se envía comunicación, vía correo electrónico, a los autores donde se le indica aspecto a modificar y que el proceso de evaluación iniciará cuando envíe la nueva versión.
- 4.2. Fase 2. El manuscrito será revisado con software para detección de plagio. Si el programa arroja que tiene un alto porcentaje de similitud (más del 30%) con otros artículos publicados (así sea del mismo autor), el manuscrito será devuelto.
- 4.3. Fase 3. La realiza el Comité Editorial para verificar que el artículo se ajusta al perfil de la revista. En esta evaluación se considera si el manuscrito cumple con los requisitos básicos del género académico y campo temático de la revista. En caso de ser positiva la respuesta, el artículo pasa a la siguiente etapa de evaluación. El autor recibirá un correo indicando que el manuscrito pasó al proceso de evaluación de los árbitros. En caso contrario se enviará comunicación al autor indicando porque no pasa a la fase siguiente.
- 4.4. Fase 4. El artículo es enviado a tres evaluadores, conservando el anonimato del autor y de los evaluadores (sistema doble ciego). Los evaluadores serán externos al Comité Editorial y de una institución distinta a la de adscripción del autor. Al menos uno de los evaluadores será de un país diferente al del autor.
- 4.5. En función de la opinión de los evaluadores, el Comité Editorial decidirá si el artículo es: (a) publicable sin modificaciones, (b) publicable con modificaciones menores, por lo tanto no requiere de una nueva revisión. (c) publicable con modificaciones mayores, en consecuencia, la nueva versión que envíe el autor será sometida a una nueva revisión. (d) no publicable. La decisión del Comité Editorial será enviada, vía correo electrónico, al autor (es).

- 4.6. En los caso (b) y (c) del punto anterior, el autor recibirá una comunicación con todas las observaciones de los evaluadores. Si la decisión sobre el artículo es publicable con modificaciones menores, el autor(es) debe enviar la nueva versión en un máximo de 20 días. En el caso de recomendar modificaciones mayores, la nueva versión del artículo se debe remitir a *Areté* en un plazo máximo de 60 días. En cualquiera de esas dos situaciones, el autor(es) debe indicar a *Areté* si está interesado en enviar una nueva versión de su artículo en un plazo máximo de cinco días posteriores al envía de la decisión sobre el artículo.
- 4.7. El dictamen final que emita el Comité Editorial sobre el artículo es inapelable.
- 4.8. Previa consulta al autor(es), el Consejo Editor podrá introducir las modificaciones de forma, extensión y estilo que considere necesarias.
5. Quienes publiquen en *Areté* no podrán remitir a consideración de esta publicación otros trabajos por un período no menor de un (1) año.
6. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Consejo Editor.

RULES FOR AUTHORS

PRESENTATION

Areté Digital Journal of the Doctorate in Education of the Central University of Venezuela is an arbitrated scientific publication with open access, every six months. Its primary objective is the dissemination and exchange of scientific and humanistic research in the field of education. *Areté* publishes **original and unpublished research** articles, although it may also publish scientific essays, which will be strictly received at the request or commission of the Editorial Board and will also be arbitrated. *Areté* is plural in terms of diverse theoretical and methodological perspectives as long as the works express rigorous results and meet the criteria of importance, relevance and pertinence.

Areté, Digital Journal of the Doctorate in Education of the Central University of Venezuela, does not charge fees for submission of papers, nor fees for the publication of its articles.

PUBLICATION RULES

1. The manuscript

- 1.1. The manuscript must be original and unpublished. It must not have been published through any printed or digital media at the time of submitting it to *Areté*, nor being in the process of evaluation or publication by any other journal.
- 1.2. The manuscript must be the product of an investigation, completed or in progress, which allows an advance in the understanding of the phenomenon under study. It must also have the necessary theoretical support and show explicitly and rigorously the methodology applied in the study.
- 1.3. Receipt of the manuscript under no circumstances implies commitment to publication by *Areté*.
- 1.4. The content of the articles will be the sole and entire responsibility of their authors.

2. The preparation of the manuscript

The text of the manuscript must be prepared using Microsoft Word (extension .doc or .docx), in Spanish or Portuguese.

- 2.1. The manuscript must be prepared using the *Areté* article [template](#).
- 2.2. The manuscript must be written on Letter size paper with margins of 3 cm on each side.
- 2.3. The title of the article must have a maximum of 15 words. It is written centered with **Lato Medium** font size 14 points. The rest of the titles should be left aligned in Open Sans Light font. The size of each section and the numbering format are indicated in Table 1.

Table 1. Title Formats

Header	Font, Size and Style	Ejemplo
Article title	Lato Medium 14 points, centered, upper case	TITLE IN SPANISH OR PORTUGUESE
English title	Lato Light 12 points, centered, upper case	TITLE IN ENGLISH
1st level	Open Sans Light 12 points, Versalitas, numbered	1. Header level 2
2nd level	Open Sans Light 11 points	1.1 Header level 3
3rd level	Open Sans Light 11 points, italic	1.1.2 Header level 4
4th level	Open Sans Light 10 points	1.1.2.1 Header level 4

- 2.4. The maximum number of authors in an article is four. Each author must be identified with their name, affiliation institution, email and [ORCID](#) (Open Researcher and Contributor Identification). If you do not have ORCID you can register, free of charge, at <https://orcid.org/>
- 2.5. The article should have a summary in Spanish and in English, when the work is in Spanish. If the manuscript is in Portuguese, the summary must be written in two languages: Portuguese and Spanish. The structure is suggested: brief introduction with objectives; method, results and conclusions / recommendations. A maximum of 200 words should be used in the abstract. The text of the abstract is a single paragraph, written in Times New Roman 12, single-spaced, justified, with 0-point spacing before and 6-point spacing after it. No additional space is required after this summary.
- 2.6. The abstract must be accompanied by five (5) keywords (Palabras clave / Palavras-chave). It is recommended *to use* the thesaurus of [ERIC](#), [UNESCO](#) or the [Controlled Vocabulary of IRESIE](#). Keywords should preferably be words other than those in the article title.
- 2.7. The text of the manuscript is written in Times New Roman font 12, single-spaced. Paragraph format with special indent first line of 1.25 cm. Use a previous space of 0 points and later 6 points. No additional space is required after each paragraph.
- 2.8. The length should be between 15 and 25 pages, including figures, which should be located in the place of the text where they should be published. The necessary mathematical symbology should be written with Word's equation editor. It is important not to change the character set, especially to avoid the use of the "Symbol" type or similar.
- 2.9. The structure of the research article is defined by the author, but *Areté's* editorial policy considers it essential that every manuscript contains the following sections: *Introduction* (What was studied?), *Research method or procedure* (How was it studied?), *Results* (What were the findings?), *Conclusions* (What do the results mean?) And *References*.

- 2.10. The body of the article must contain all the information necessary for its comprehension. Only if strictly necessary annexes will be included, this will be located after the bibliographical references.
- 2.11. If necessary, footnotes will be inserted in numeral and consecutively form, with Arabic numerals flown. When they match a punctuation mark they will go in front of it. The text of the footnote should be written in Times New Roman, size 10, single spacing, justified. *It is appreciated to minimize its use.*
- 2.12. To highlight words or phrases in the text, use italics only.
- 2.13. Illustrations, graphs and tables should be located in the place of the text where they should be published. If possible, the “caption” will be written inside a Word “text box” (without borders) that will be “grouped” with the reference image. They should be numbered using: *Figure 1, Table 2, Graph 3.* written in Times New Roman 12, in italics with a 6-point spacing before and after.
- 2.14. All the elements within the table will be in Times New Roman 10, aligning to the left the values of the variables by row and centering the values of the variables by column. The values taken by the variables will be centered. The edges will be 1-point size. The line spacing in the table is simple, with no spaces before or after. Tables must be written in the text, they cannot be images.
- 2.15. The quality of the images included in the article must be taken care of, it must be in JPG format and its size must not be larger than 12 x 17 cm. The images are not sent separately, only in the text of the article.
- 2.16. For the mathematical expressions the equation editor must be used and they will be identified with the numbers in parentheses and aligned to the right margin.
- 2.17. The author must take into account the international nature of the journal and provide the necessary information for readers in other countries to understand local aspects of their research. For example, if you talk about the education system of your country, you must indicate the levels that make it up and the normal age of the students of the degree or level where the research is carried out, which will allow comparison with other education systems.
- 2.18. All sources cited or mentioned in the body of the article must be clearly identified following the rules of the American Psychological Association (APA). The self-citation rate must be less than 15% of the total references.
- 2.19. If necessary, an *Acknowledgments* section can be included. It is an optional section and mentions the people, institutions or entities that supported the research. In case of receiving financial support to carry out the investigation, it is mandatory to indicate it in this section.
- 2.20. Bibliographic *references* that appear in the body of the manuscript will be sorted at the end of the work in alphabetical order. The font must be Times New Roman 12, with justified alignment, French indentation 1 cm, with a previous space of 0 points and a subsequent 3 points space. APA style specifications must be used. In the case of electronic references, it is important that links are active. Some examples are the following:

Article in scientific journal or congress: Álvarez Méndez, J. M. (2009). Evaluation in the classroom practice. Field study. *Education Journal*, 350. September-December 2009, pp. 351-374.

Book: Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Book Chapter: Ben-Zvi, D. and Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. In D. Ben-Zvi and J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking*, pp. 3 - 15. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Doctoral Thesis: Beyer K., W. O. (2009): *Evolutionary study of the teaching of elementary mathematics in Venezuela through school texts: 1826-1969*. Unpublished doctoral thesis. Central University of Venezuela.

Internet Document: Chance, B. L. (2002). Components of Statistical Thinking and Implications for Instruction and Assessment. *Journal of Statistics Education*. 10 (3) [Online], <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html>

- 2.21. At the end of the article a mini curriculum of the author (s) must be included. It is suggested to include a degree or academic title, institution or institutions to which it belongs, place of residence, title of recent publications. The mini curriculum should not exceed 150 words, it is appreciated not to exceed this number of words.

3. Sending the manuscript

- 3.1. All authors must register with the OJS de *Areté* (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/index)
- 3.2. The article must be sent through the journal platform in the [SaberUCV Repository](#). You can also send emails to the addresses revista.arete@ucv.ve or revista.areteucv@gmail.com. The sending of the article via e-mail does not exonerate the registration of the authors in the OJS of *Areté*.
- 3.3. Two versions of the article must be submitted, one fully identified and one without any identification (blind version).
- 3.4. Next to the article, in a separate file, a letter signed by the author (s) must be sent stated:
- The originality of the manuscript, which is not subject to evaluation in another journal and will not be proposed to another journal for the duration of the evaluation in *Areté*.
 - The transfer of rights so that *Areté* is the one who publishes it for the first time.
 - Responsibility for the content of the manuscript and certification that is entirely intellectual production, as well as that the data and texts taken from

published documents of other authors are duly referenced in citations and indicated in the references at the end of the document.

- The commitment to modify the article when the Editorial Committee indicates observations of substance and form.

3.5. By submitting the manuscripts, the author (s) agree to respect and follow the guidelines and editorial policy of *Areté*.

4. Evaluation of the manuscript

The manuscripts received will undergo an anonymous evaluation process divided into four phases. This process takes, on average, between two and three months, depending on the number of manuscripts received and the speed of the evaluators in issuing their responses.

- 4.1. Phase 1. It begins upon receipt of the manuscript and its purpose is to verify compliance with all the formal requirements indicated above. If all formal aspects are met, a mail is sent to the author (s) acknowledging receipt. Otherwise, communication is sent, via e-mail, to the authors where they are told what aspect to modify and that the evaluation process will start when they send the new version.
- 4.2. Phase 2. The manuscript is reviewed with a plagiarism detection software. If the program shows that it has a high percentage of similarity (more than 30%) with other published articles (even by the same author), the manuscript will be returned.
- 4.3. Phase 3. It is carried out by the Editorial Committee to verify that the article fits the profile of the journal. This evaluation considers whether the manuscript meets the basic requirements of the academic genre and thematic field of the journal. If the answer is positive, the article moves on to the next stage of evaluation. The author will receive an email indicating that the manuscript passed to the evaluation process of the arbitrators. Otherwise, communication will be sent to the author indicating why it does not go to the next phase.
- 4.4. Phase 4. The article is sent to three evaluators, preserving the anonymity of the author and the evaluators (double-blind system). The evaluators will be external to the Editorial Committee and from an institution other than the author's assignment. At least one of the evaluators will be from a different country than the author.
- 4.5. Based on the opinion of the evaluators, the Editorial Committee will decide if the article is: (a) publishable without modifications, (b) publishable with minor modifications, therefore it does not require further revision. (c) publishable with major modifications, consequently, the new version sent by the author will be subject to a new revision. (d) unpublishable. The decision of the Editorial Committee will be sent, via email, to the author (s).
- 4.6. In cases (b) and (c) of the previous point, the author will receive a communication with all the comments of the evaluators. If the decision on the article is publishable with minor modifications, the author (s) must send the new version in a maximum of 20 days. In the case of recommending major

modifications, the new version of the article must be sent to *Areté* within a maximum period of 60 days. In either of these situations, the author (s) must indicate to *Areté* if they are interested in sending a new version of their article within a maximum period of five days after the decision on the article is sent.

- 4.7. After approval by the Editorial Committee, the article will be published in a maximum time of 6 months.
- 4.8. The Editorial Committee's final opinion on the article is unappealable.
- 4.9. After consulting the author (s), the Editorial Board may introduce the modifications of form, extension and style that it considers necessary.
5. Those who publish in *Areté* may not submit for consideration of this publication other works for a period of not less than one (1) year.
6. What is not provided for in these rules will be resolved by the Editorial Board.

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela busca mantener altos estándares de ética en la publicación de todos sus números. Por ello, todas las partes implicadas en el proceso de edición de *Areté* deben conocer y aplicar los principios de esta Declaración de Ética y Buenas Prácticas.

EL EDITOR Y EL COMITÉ EDITORIAL SE COMPROMETEN A:

1. Publicar directrices actualizadas sobre las responsabilidades de los autores y las características de los trabajos que pueden ser enviados a *Areté*, así como del sistema de evaluación utilizado para seleccionar los manuscritos y los criterios que los evaluadores habrán de aplicar.
2. No revelar ningún tipo de información acerca de los manuscritos enviados a *Areté* para su evaluación y posible publicación.
3. Garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación del manuscrito mediante un sistema doble ciego, con anonimato de los evaluadores y de los autores. Solamente el Comité Editorial conocerá la autoría del manuscrito que se evalúa, las evaluaciones producidas por los pares evaluadores, así como cualquier otra comunicación o consideración que se haga sobre el manuscrito.
4. Seleccionar, bajo el asesoramiento del Comité Científico, evaluadores altamente calificados para revisar el manuscrito recibido para su posible publicación, considerando únicamente sus méritos académicos y vinculación con el tema que aborde el manuscrito.
5. Mantener la confidencialidad ante aclaraciones, reclamaciones o quejas que un autor pudiera enviar al Editor, el Consejo Editorial de *Areté* o los evaluadores del manuscrito.
6. Tomar decisiones acerca de los manuscritos recibidos sin tener en cuenta grupo étnico, sexo, orientación sexual, creencias religiosas, nacionalidad u orientación política de los autores.
7. Publicar o no publicar los manuscritos enviados a *Areté* sobre la única base de sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia, de amistad, comercial o de otra índole para con el Consejo Editorial.
8. Combatir el plagio y otras malas prácticas. En caso de que se identifique un manuscrito del cual se sospechare plagio, se notificará de inmediato a los autores y no se publicará hasta tanto se aclare la situación. Si el plagio se descubriera después de haber sido publicado el artículo, el trabajo se eliminará de inmediato de *Areté* y el Consejo Editorial dará las aclaraciones necesarias. *Areté* utilizará las herramientas anti-plagio a su disposición.
9. Publicar las correcciones, aclaraciones y disculpas en caso de que la situación lo amerite.
10. No utilizar los manuscritos que se encuentren en proceso de evaluación en *Areté* para las investigaciones del Editor o de miembros del Consejo Editorial sin el consentimiento de sus autores.

11. Obtener declaración de cualquier posible conflicto de interés que pueda presentarse durante el proceso de evaluación o publicación del manuscrito.

LOS AUTORES SE COMPROMETEN A:

1. Garantizar que el manuscrito es original e inédito; que no ha sido enviado al mismo tiempo a otra revista y que no se infringen los derechos de autor o de propiedad de terceros. Por ello remitirán a *Areté* una comunicación firmada por todos los autores donde se declare la originalidad del manuscrito y se certifique que la información contenida en él es resultado del trabajo y/o ideas de los autores.
2. Reconocer cuando parte del contenido del manuscrito que remitan a *Areté* ya haya sido publicado en otro medio de difusión. En este caso deberán indicarlo en el propio manuscrito, así como citar las fuentes y créditos académicos que sean necesarios.
3. Tomar parte activa en el proceso de evaluación por pares, tanto con referencia a otros posibles manuscritos como en relación a las respuestas que los autores deban dar al Comité Editorial. Por lo tanto, los autores deben proveer oportunamente información veraz solicitada por el Editor o el Comité Editorial de *Areté*.
4. Realizar los cambios, modificaciones o correcciones que se les soliciten luego de la evaluación por pares. En caso de no estar de acuerdo con algún cambio, modificación o corrección, los autores podrán argumentar su desacuerdo mediante comunicación escrita dirigida al Comité Editorial de *Areté*.
5. Notificar de forma inmediata al Editor o el Consejo Editorial de *Areté* si el artículo fue publicado con algún tipo de error, sin importar su naturaleza, para que se proceda a su rápida corrección.
6. Declarar cualquier posible conflicto de interés que pudiera influir indebidamente en cualquier momento del proceso de evaluación o publicación del manuscrito.

LOS PARES EVALUADORES SE COMPROMETEN A:

1. Tratar de forma confidencial la información que sobre los manuscritos le envíe el Editor o el Consejo Editorial de *Areté*.
2. Notificar al Editor o al Consejo Editorial de *Areté* si está calificado para evaluar el manuscrito en cuestión. Esto deberá hacerlo luego de leer el resumen y antes de que le sea enviado el manuscrito completo.
3. Comunicar al Editor o el Consejo Editor cualquier conflicto de interés relacionado con los autores, con el trabajo o con sus fuentes de financiamiento y que pudiera comprometer su decisión con referencia al manuscrito que se le solicitó evaluar. Preferiblemente esto deberá hacer antes de que el Comité Editorial le envíe el texto completo del manuscrito.
4. Realizar una evaluación objetiva, justa, informada, crítica, constructiva e imparcial del manuscrito.
5. Presentar sus apreciaciones sobre el manuscrito en tono respetuoso, constructivo, libres de opiniones personales o juicios de valor. Son de gran valor las apreciaciones

que ayuden a mejorar el manuscrito, independientemente del veredicto del evaluador.

6. Suministrar referencias relevantes que no se hubieren incluido en el manuscrito.
7. Prevenir al Editor o al Comité Editorial sobre posible doble publicación del manuscrito que se le ha enviado y que no hubiere sido advertida por *Areté*.

LA ÉTICA EDITORIAL

1. El Equipo Editor, el Comité Editorial y el Comité Científico deben acatar y velar por el fiel cumplimiento de los principios contenidos en esta Declaración de Ética y Buenas Prácticas. Asimismo, sus miembros asumen el compromiso de advertir a los otros integrantes cuando se esté produciendo alguna desviación de los principios aquí señalados.
2. El Editor y el Comité Editorial se comprometen a mantener la confidencialidad de todas las evaluaciones y consideraciones emitidas sobre manuscritos rechazados, manteniendo la integridad del expediente académico.
3. Si algún miembro del Equipo Editor, del Comité Editorial o Comité Científico considera que en algún caso en particular su actuación pudiera verse comprometida por conflicto de intereses, personales, profesionales, gremiales o económicos, deberá abstenerse de participar en todo el proceso relativo a tal caso.

DECLARATION OF ETHICS AND GOOD PRACTICES

Areté, Digital Journal of the Doctorate in Education of the Central University of Venezuela seeks to maintain high standards of ethics in the publication of all its numbers, so all parties involved in the process of editing *Areté* must know and abide by the principles of this Statement of Ethics and Good Practices.

THE EDITOR AND EDITORIAL COMMITTEE UNDERTAKE TO:

1. Publish updated guidelines on the responsibilities of the authors and the characteristics of the works that can be sent to *Areté*, as well as the evaluation system used to select the manuscripts and the criteria that the evaluators should apply.
2. Do not disclose any information about the manuscripts sent to *Areté* for evaluation and possible publication.
3. Ensure the confidentiality of the manuscript's evaluation process through a double-blinded system. In addition to the anonymity of the evaluators and the authors, only the Editorial Committee will know the manuscript being evaluated, the evaluations produced by the evaluating peers, as well as any other communication or consideration made about the manuscript.
4. Select, under the advice of the Scientific Committee, expert or qualified evaluators to review the received manuscript for possible publication, considering its academic merits and linkage with the subject of the manuscript.
5. Maintain confidentiality regarding possible clarifications, claims or complaints that an author wishes to send to the Editor, the *Areté*'s Editorial Board or the manuscript evaluators.
6. Publish or reject received manuscripts regardless of race, sex, sexual orientation, religious beliefs, citizenship, ethnicity, nationality or political orientation of the authors.
7. Publish or reject manuscripts sent for consideration to *Areté* based exclusively on their academic merits regardless of any kind of friendship or commercial influence.
8. Fight plagiarism and other bad practices. If a manuscript of which plagiarism is suspected is identified, the authors will be notified immediately and will not be published until the situation is clarified. If plagiarism is discovered after the article has been published, the work will be immediately removed from *Areté* and will offer the necessary clarifications. *Areté* will use the anti-plagiarism tools it has at its disposal.
9. Publish the corrections, clarifications and apologies necessary in case it considers it convenient.
10. Do not use the manuscripts that are in the evaluation process for the Editor's or the *Areté*'s Editorial Board's own investigations without the consent of their authors.
11. Declare any possible conflict of interests that may have an improper influence at any time during the evaluation process or publication of the manuscript.

THE AUTHORS COMMIT TO:

1. Ensure that the manuscript is original, that it has not been sent to another journal at the same time, and that they do not infringe the copyrights or property rights of third parties. Therefore, you must send Areté a communication signed by all the authors stating the originality of the manuscript and certifying that the information contained in it is the result of the work and / or ideas of the authors.
2. Recognize when part of the content of the manuscript that you want to publish in Areté has already been published in another broadcast medium: In this case you must indicate it in your own manuscript, as well as cite the academic sources and credits that are necessary.
3. Be actively involved in the peer evaluation process, therefore they must timely provide truthful information requested by the Editor or the Areté's Editorial Committee.
4. Make changes or correct errors indicated after peer evaluation. In case of not agreeing with any requested modification, the authors can argue their disagreement by written communication addressed to Areté's Editorial Committee.
5. Immediately notify the Editor or the Areté's Editorial Board if the article was published with any type of error, regardless of its nature, so that it can be corrected in a timely manner.
6. Declare any possible conflict of interests that may have an improper influence at any time during the evaluation process or publication of the manuscript.

THE EVALUATING PEERS COMMIT TO:

1. Treat confidentially the information sent by the Editor or the Areté's Editorial Board.
2. Notify the Editor or the Areté's Editorial Board if you are qualified to review the manuscript you are asked to evaluate, this must be done after reading the summary and before the complete manuscript is sent.
3. Communicate to the Editor or the Editorial Board any conflict of interests related to the authors, the work or their funding sources that may compromise their decision towards the acceptance or rejection of the manuscript that has been requested to evaluate. Preferably, this must be done before the Editorial Committee sends you the full text of the manuscript.
4. Perform an objective, fair, informed, critical, constructive and impartial evaluation of the manuscript.
5. Present your opinions on the manuscript in a respectful, constructive tone, free of personal opinions or value judgments. The insights that help improve the manuscript regardless of the decision to reject it or not are of great value.
6. Show authors relevant references that have not been included in their manuscript.
7. Prevent the Editor or the Editorial Committee about a possible double publication of the manuscript that has been sent and that has not been warned by Areté.

EDITORIAL ETHICS

1. The Editorial Team, the Editorial Committee and the Scientific Committee must abide by and ensure faithful compliance with the principles contained in this Statement of Ethics and Good Practices. Likewise, they all assume the commitment to warn the other members when there is a deviation from the principles indicated here.
2. The Editor and the Editorial Committee undertake to maintain the confidentiality of all assessments and considerations issued on rejected manuscripts, maintaining the integrity of the academic record.
3. If any member of the Editorial Team, the Editorial Committee or the Scientific Committee considers that in a particular case their performance may be compromised by a conflict of personal, professional, union or economic interests, they must refrain from participating in the entire process relative to that case.

PARES EVALUADORES (ÁRBITROS) AÑO 2019

DR. ANDRÉS A. GONZÁLEZ RONDELL, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.*

MSC. ÁNGEL ALVARADO, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DRA. BETTINA STEREN DOS SANTOS, *Pontificia Universidad Católica de Rio Grande Do Soul, Brasil.*

DRA. BRENDA IMELDA BOROEL CERVANTES, *Universidad Autónoma Baja California, México.*

DRA. CARMEN G. ARTEAGA MORA, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela.*

DR. CÉSAR AUGUSTO RICARDI MORGAVI, *Universidad de Guadalajara, México.*

DR. DEIVIS ROBINSON MOSQUERA ALBORNOZ, *Universidad Católica de Oriente, Colombia.*

DRA. DIANA CATALINA CARRIÓN PÉREZ, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.*

DRA. DIANA LINETH PARGA LOZANO, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.*

DRA. DORA NICOLASA GÓMEZ, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

MSC. DORIS CORDOVA, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DR. ELIA SÁNCHEZ GÓMEZ, *Universidad Nacional Autónoma de México, México.*

DR. ELÍAS FRANCISCO AMÓRTEGUI, *Universidad Surcolombiana, Colombia.*

DRA. ELVIRA IVONE GONZÁLEZ JAIMES, *Universidad Autónoma del Estado de México, México.*

MSC. FELIPE HIDALGO KAWADA, *Universidad de Sídney, Australia.*

DR. FIDIAS ARIAS, *Colegio Universitario de Caracas, Venezuela*

MSC. GABRIELA DELGADO, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DRA. GEORGINA MARÍA ABBATE, *Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.*

DR. GUSTAVO HERNÁNDEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DRA. HILDA DIFABIO DE ANGLAT, *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.*

DRA. IVANA GRISELDA ZACARIAS, *Vanderbilt University, USA.*

DR. JOAN FERNANDO CHIPIA LOBO, *Universidad de los Andes, Venezuela.*

DR. JUAN DE PABLOS PONS, *Universidad de Sevilla, España.*

DR. JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA, *Universidad Católica de Temuco, Chile.*

DRA. JULIETA LAUDADIO, *Universidad Nacional de San Juan, Argentina.*

DRA. LORENA ROJAS, *Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.*

DRA. M. ARECELI CALVO PASCUAL, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

DRA. MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ, *Universidad Metropolitana, Venezuela.*

DRA. MARÍA ELENA DEL VALLE, *Universidad de Vigo, España.*

DRA. MARÍA EUGENIA PERFETTI HOLZHÄUSER, *Universidad Metropolitana, Venezuela.*

DRA. MARÍA GORETY RODRÍGUEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DRA. MARIANA FARIAS, *Instituto Universitario de Tecnología “Federico Rivero Palacio”, Venezuela.*

DR. MARIANO FERNÁNDEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

DR. MARINA POLO DE REBILLOU, *Universidad Central de Venezuela y la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.*

DRA. MERCEDES PÉREZ ESTRELLA, *Universidad del Magdalena, Colombia.*

DR. MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ, *Universidad de Manizales, Colombia.*

DR. MIGUEL ÁNGEL MENDOZA, *Universidad de Pereyra, Colombia.*

MSC. MILIBER MANCILLA, *Universidad de los Andes, Venezuela.*

MSC. GIOVANNA PAVAN, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

MSC. PABLO ANDRÉS ROSALES, *Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.*

DRA. PATRICIA GUILLÉN SOLANO, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica.*

DRA. PATRICIA ROA RODRÍGUEZ, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.*

DR. PEDRO ARTEAGA CEZÓN, *Universidad de Granada, España.*

MSC. RAFAEL REY, *Universidad de la República, Uruguay.*

MSC. RONNYS VICENT, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.*

DRA. ROSA MARÍA HUERTA MATA, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.*

DRA. SOLEDAD ESTRELLA, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*
DR. TOMÁS STRAKA, *Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.*
DR. VÍCTOR FIGUEREDO, *Instituto Neuroera, Colombia.*
DRA. VICTORIA EUGENIA CABRERA-GARCÍA, *Universidad de La Sabana, Colombia.*
DRA. VIVIANA ANGÉLICA COSTA, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*
DRA. VIVIANA RESTREPO, *Universidad de Antioquia, Colombia.*
MSC. YESENIA QUICENO SERNA, *Universidad de Antioquia, Colombia.*
DRA. YETZY VILLARROEL PEÑA, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela.*
DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ, *Universidad Nacional Autónoma de México, México.*
MSC. YOSELY BRICEÑO, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.*
MSC. ZULY ROJAS, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

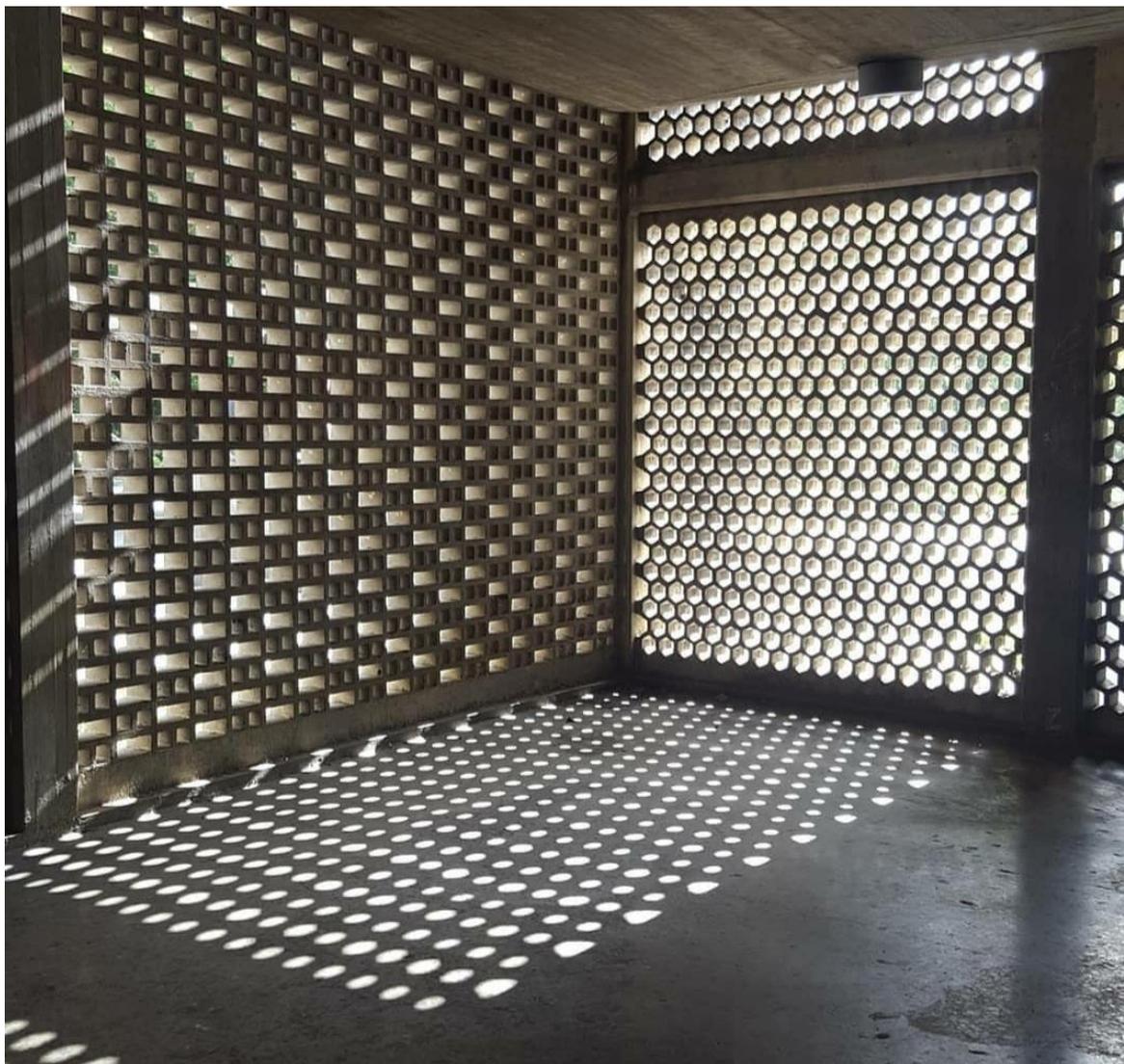


Foto: @saberucv

