



UPEL



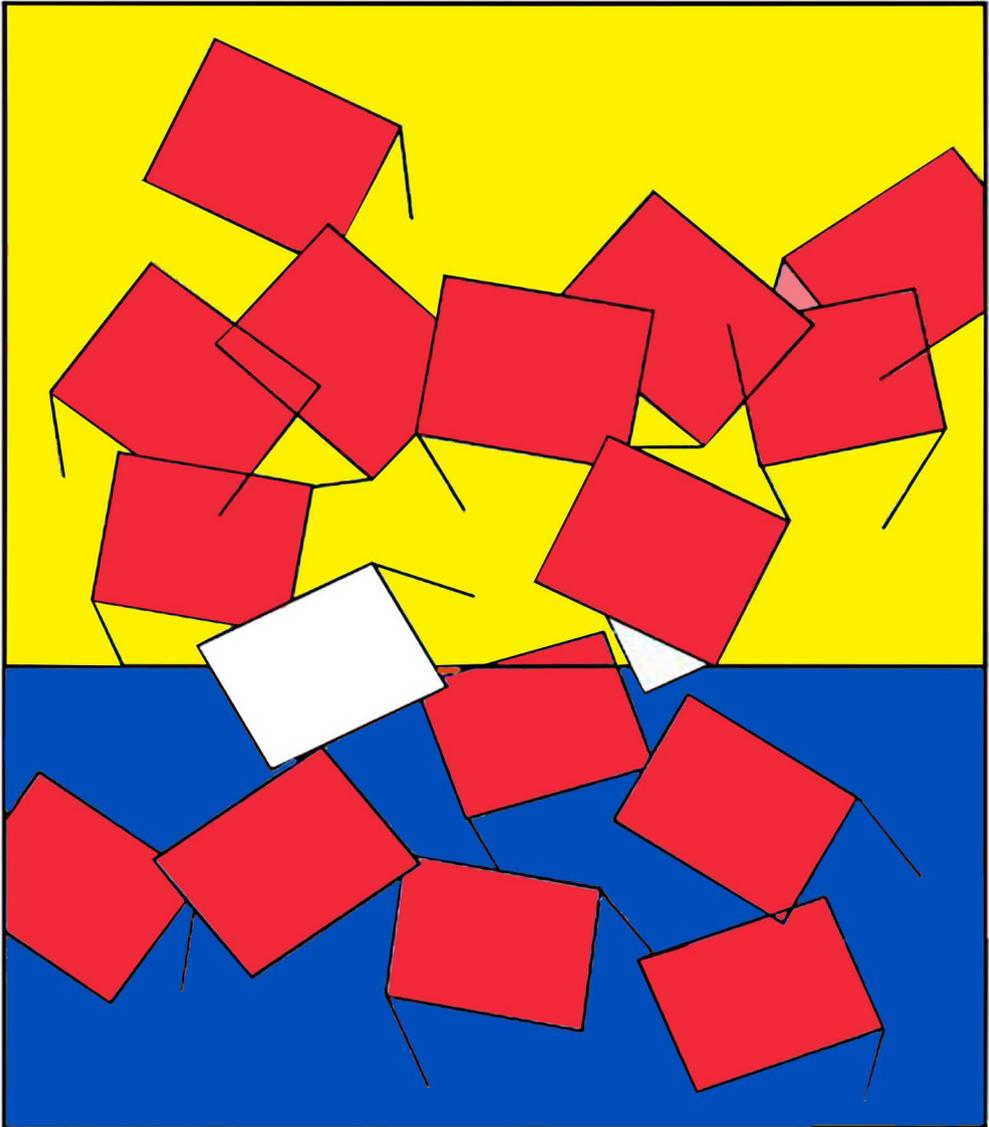
Depósito Legal p.p. 76-1650

ISSN 0798-0329

ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

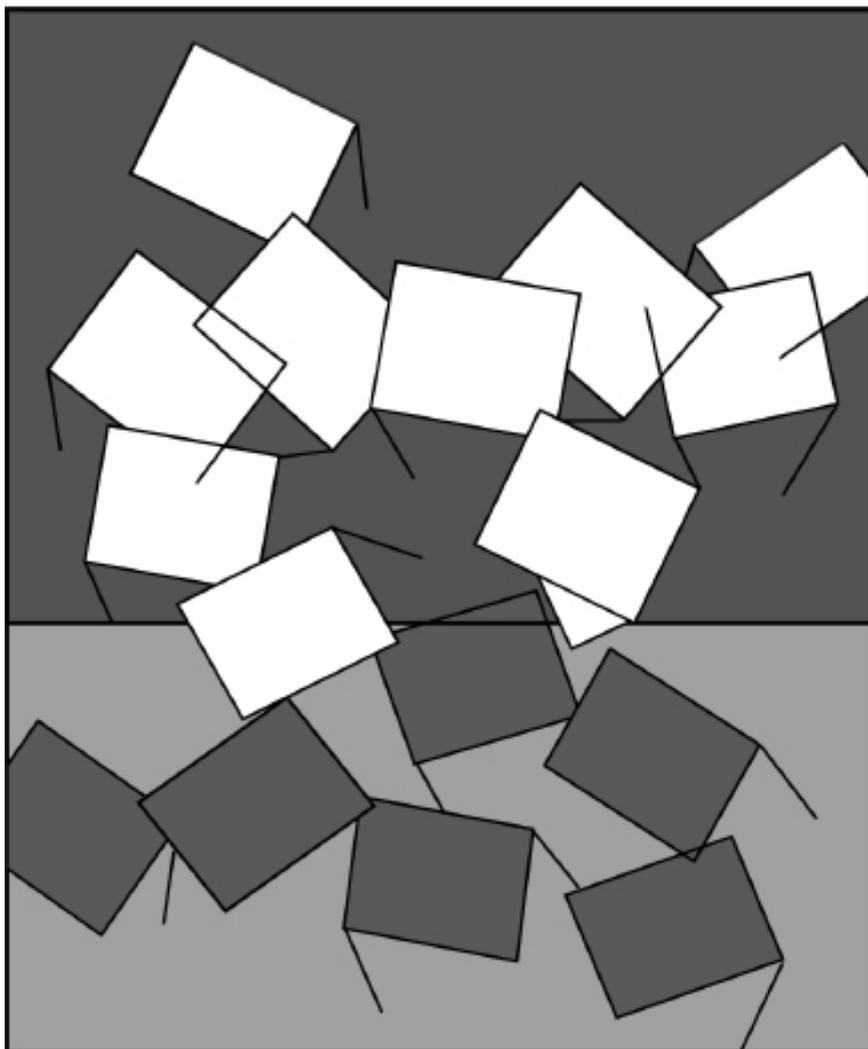
Nº 93. Vol. 42. 2018



Depósito Legal p. p. 76-1650
ISSN. 0798-0329
ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

N° 93 Vol. 42. 2018



Instituto Pedagógico de Caracas



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Revista cuatrimestral arbitrada e indizada en:

BIBLO UCV

Revencyt

Redalyc

Publindex

Directorio de revistas OEI

EBSCO Publishing

CLASE

Latindex

Open Jorunal Systems

Plataforma Scielo

IRESIE

Revista acreditada por FONACIT

ISSUU

ISSN. 0798-0329

ISSN. 0798-0329-L

Depósito Legal p. p. 76-1650

Revista de Investigación

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Av. Páez, Edificio Histórico del IPC

Coordinación General de Investigación

Urbanización El Paraíso

Caracas 1021, Venezuela

Teléfono-Fax: (212) 451- 37- 81

Dirección De Correo Electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com

Teléfono de oficina: (212) 405-27-35

Diseño de cubierta: Profesor Guido Morales

Diagramación: L+N XXI Diseños, C.A.

Impreso en Venezuela por: Publicaciones IPC

La *Revista de Investigación* no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves

Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno

Secretaria: Liuval Moreno de Tovar

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Directora (E): Alix Agudelo

Subdirectora de Docencia (E): Caritza León

Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Zulay Pérez

Subdirector de Extensión (E): Humberto González Rosario

Secretario: Juan Acosta Boll

Coordinador General de Investigación: Arismar Marcano

Consejo Editorial: Lily Stojanovic (UCV), Ramón Escontrela Mao (UNA, Vzla), María Maite Andrés (UPEL, Vzla), Dalia Diez de Tancredi (UPEL, Vzla).

Editora: Dalia Diez de Tancredi (UPEL, Vzla)

Secretaria: Doris L. Villalba F.

Comité Académico: Concesa Caballero, UBU-España; Giovanna Lombardi, UCV-Venezuela; Marco Antonio Moreira, UFGRS-Brasil; Maryluz Rodríguez Palmero, Centro de Educación a Distancia C.E.A.D Santa Cruz de Tenerife- España, Penélope Hernández (UPEL, Vzla),

Concesa Caballero S.
UBU España.
concesa@ubu.es

Penélope Hernández
UPEL. Venezuela.
penelopec47@gmail.com

Belén Osorio UPEL,
Venezuela.
beleme@gmail.com

Belkys Bigott. UPEL.
Venezuela.
bbigott2005@yahoo.com

Edilmo Carvajal UCV,
Venezuela.
qedcarvajal@gmail.com

Beatriz Carrera
UPEL, Venezuela
beatrizteresitac@gmail.com

María Maite Andrés. UPEL,
Venezuela.
maitea2006@gmail.com

Aleidee Marín UPEL,
Venezuela.
aleidee.marin@gmail.com

Gloria Guilarte
UPEL, Venezuela.
glouilarte@gmail.com

Lysbeth Reyes. MPPE,
Venezuela

Concesao Mandozca, Brasil
conceicao_mendonca@
hotmail.com

Isabel Milagro Pino
MPPE, Venezuela.
imilagropino@gmail.com

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

La **Revista de Investigación** es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada, su publicación es cuatrimestral con artículos evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC, a través de la Coordinación General de Investigación y la Coordinación de Promoción y Difusión. Su estructura organizativa está integrada por un Consejo Editorial coordinado por el editor, un comité académico y, el cuerpo de asesores y árbitros externos e internos de cada número.

Sus números se envía en archivo digital a bibliotecas, directorios y centros de documentación en Venezuela y a nivel internacional como: Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México, Puerto Rico, Perú, Chile, Costa Rica, Ecuador, Uruguay, Estados Unidos, Alemania, España, Portugal, Suiza y la UNESCO en Paris, Marruecos, entre otros.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Carta al Editor
- Presentación
- Artículo general
- Investigaciones
- Referencias Bibliográficas: Reseña de libros, Revistas, Trabajos de Tesis, de Ascenso, de Páginas web y otros
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores

CARTA AL EDITOR

Espacio para expresar ideas, opiniones y recomendaciones en relación a contenidos de cada número de la revista.

PRESENTACIÓN

Espacio donde el Consejo Editorial se dirige a lectores e investigadores de la Revista de Investigación para presentar el volumen y número refiriendo la temática de los artículos y demás aspectos que la conforman.

ARTÍCULO GENERAL

Los artículos se referirán a:

- Problemas de actualidad relacionados con la investigación en sus aspectos educacionales y científicos.
- Aspectos relacionados con la investigación en un área que no están basados en resultados originales del autor.
- El desarrollo actualizado de un tema especializado producto de la investigación.

Se identificarán con título en español e inglés, nombre de autor (es), institución de trabajo, dirección electrónica, resumen en castellano e inglés (abstract) y sus palabras claves; no deberá exceder de 150 palabras. Se debe adecuar su estructura según el tipo de trabajo, sin embargo debe contener de manera explícita: Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias. Las referencias seguirán las normas UPEL. Para trabajos de autores extranjeros las referencias seguirán normas APA. Máximo 25 páginas.

INVESTIGACIONES

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- **Reseña de libros:** con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: Título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 3 páginas.
- **Reseña de revistas:** se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: Título, resumen en inglés y español, descripción del área temática, tipo de artículos y periodicidad, editorial, Institución, país, localización. Máximo 2 páginas.
- **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso:** se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: Título, autor (es), resumen de los trabajos en español inglés (abstract) con las palabras claves, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 2 páginas.
- **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos:** se referirán a trabajos o referencias de trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

EVENTOS

Espacio para publicar y promocionar eventos académicos nacionales o internacionales. Se deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. Máximo 2 páginas.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Para difundir resultados parciales de investigaciones que sus autores consideren de relevancia. Los trabajos deben estructurarse en: Título, autor (es), descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 2 páginas.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LOS AUTORES

Los trabajos deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración en otras revistas, condición que deberá ser manifestada expresamente en comunicación que deberá acompañar al momento de enviar la postulación a la coordinación de la revista.

Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com a nombre del editor. De esta manera se procede a su registro inicial en la **Revista de Investigación**. Una vez recibidos de manera electrónica, el coordinador-editor notificará de su recibo y se inicia el proceso de evaluación formal, tanto por el comité editorial como por pares académicos (especialistas). Este proceso se realiza mediante el arbitraje doble ciego a cargo de tres (3) árbitros quienes revisarán y darán a conocer el resultado de la evaluación de cada artículo utilizando un instrumento que para tal fin suministra el coordinador-editor de la revista.

El procedimiento de evaluación es coordinado desde la oficina de la revista en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Avenida Páez - El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela. El resultado del arbitraje de cada artículo será comunicado al autor por escrito, señalándose si el mismo ha sido aprobado con o sin observaciones. En el caso de tener observaciones las mismas deberán ser incorporadas por el autor siguiendo las instrucciones que al respecto le señale el coordinador- editor. Los artículos no aprobados serán devueltos al autor.

Los artículos deben ser escritos con procesador de textos (Word) para PC, en tamaño carta, a un espacio y medio, con un margen de tres centímetros en los lados superior e izquierdo y de dos centímetros en los lados inferior y derecho (Letra Arial 12). Las referencias bibliográficas y hemerográficas seguirán las normas del Manual de Trabajos de Grado

de Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL. Los trabajos de autores internacionales seguirán normas APA.

Los cuadros, tablas, gráficos y figuras (fotografías, dibujos, esquemas, entre otros) deben tener un número de identificación y un título descriptivo de su contenido. Se enumerarán de forma continua a lo largo del texto utilizando números arábigos. El número y título de los cuadros y tablas debe colocarse en la parte superior, mientras que en los gráficos y figuras se colocará en la parte inferior. El tamaño de la letra debe ser en Arial 12 puntos para asegurar su lectura. Las notas para explicar los datos presentados, suministrar información adicional o identificar la fuente, se colocarán en la parte inferior de cada cuadro o gráfico, con un tamaño de letra menor a 12 puntos.

Las fotografías, esquemas, mapas, figuras, gráficos y dibujos deben tener buen contraste en color blanco y negro y enviarse en archivo aparte.

Para la publicación de artículos escritos en idioma distinto al español, el autor deberá enviar los resúmenes en español, inglés y el idioma original.

La **Revista de Investigación** se reserva los derechos de autor y difusión de los contenidos, por lo que cada autor deberá señalar su aceptación en comunicación que al respecto enviará a la coordinación editorial una vez informado de su aprobación para ser publicado.

La revista no se responsabiliza por las opiniones personales de cada uno de los autores. Los artículos aceptados serán enviados a un corrector de estilo.

Cada autor recibirá la versión electrónica del volumen y número de la revista en la cual se ha publicado su artículo.

CONTENIDO

Presentación	12
Artículo General	
<ul style="list-style-type: none"> • Noris Marcano Navas y Ana María Aguirre. Promoción de la formación docente para la administración de la educación integral de la sexualidad en la educación primaria venezolana. <i>Promotion of the teachers training for the administration of a “comprehensive sexuality education” in the Venezuelan primary education.</i> 	13
Investigaciones	
<ul style="list-style-type: none"> • Marvis Martínez, María Edith Pérez, Egleé Ojeda y Antonieta Ascanio. Visión epistemológica de la ciencia y praxis pedagógica de docentes maestrantes en Enseñanza de la Biología y la Química: un estudio longitudinal. <i>Epistemological view of science and pedagogical praxis of master teachers in Teaching Biology and Chemistry: a longitudinal study</i> 	37
<ul style="list-style-type: none"> • María Esther Álvarez Márquez. La educación: compromiso esencialmente político. <i>The Education: Essentially political commitment</i> 	54
<ul style="list-style-type: none"> • Carmen Cecilia Espinoza Melo e Iván Ramón Sánchez Soto. Implementación de un recorrido de estudio e investigación y su impacto en las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en un curso de estadística. <i>Implementation of a course of study and research and its impact on the strategies of learning and reading comprehension in a course of statistics</i> 	70
<ul style="list-style-type: none"> • Verónica B. Oliveros P. La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. <i>Emotional intelligence from the perspective of Rafael Bisquerra.</i> 	95
<ul style="list-style-type: none"> • Caritza M. León O. Diseño de un weblog dirigido al curso “Energías Limpias” del Doctorado en Educación Ambiental de la UPEL. <i>Design of weblog directed to the course “Clean Energies” of the Doctorate in Environmental Education of the UPEL.</i> 	110

- **Reidy Camacho, Barlin Orlando Olivares y Ninoska Avendaño.** Paisajes agroalimentarios: un análisis de los medios de vida de los indígenas venezolanos. *Agricultural landscapes: an analysis of the livelihoods of Venezuelan indigenous people* 130
- **Lizbeth del Carmen Mendoza Contreras y Claudia A. Pesca de Acosta.** Deserción del subprograma de Maestría en Educación mención Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. *Understanding the teaching subprogram in Education mention higher education of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas* 154
- **Alfredo Ysmael Sáez.** Diseño de un Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas. *Design of a prototype Blogs on child abuse in Venezuela aimed at guiding the community of the Pedagogical Institute of Caracas* 178
- **Silvia Eugenia Torres, Alba Susana Valarezo, Diego Segundo Andrade y Franklin Sánchez Pastor.** Formas de presión social e imagen corporal de adolescentes. Un estudio realizado con estudiantes de colegios de la ciudad de Loja-Ecuador. *Forms of social pressure and body image of adolescents. A study carried out with students from schools in the city of Loja-Ecuador* 196
- **Keiber Marcano y Marlene Ochoa.** Uso de una Metodología de Análisis de Caso para el Acoso Escolar (Bullying) Homofóbico. *Using a Case Analysis Methodology for Homophobic Bullying* 208

Reseña

CABA: Cartografía de los Barrios de Caracas 1966-2014. Proyecto y patrocinio: Máximo Sacchini, Grupo SSA / Investigación: Enlace Arquitectura. Principales: Elisa Silva, Valentina Caradonna, Odette Galavia / Colaboradores: Roselys Acosta, Francisco Aguilar, Jeniree Calderón, Ray Coello, Sergio Dos Santos, Alberto Tovar / Autores de textos: Henry Vicente Garrido, Lorenzo González Casas, Orlando

Marín, Liliana Amundaraín, Elisa Silva, Valentina Caradonna / Fotografías aéreas: Aérea Estudio / Cartografía: Tranarg Consultores C.A. / Editorial: Fundación Espacio / Impresión: Intenso Offset – Grupo Intenso / Fecha publicación: 2015. pp. 198. Por Arismar Marcano Montilla	230
Evento	
Academia II de Gimnasia Rítmica por la Federación Internacional de Gimnasia, el cual se realizará en Caracas, Venezuela del 23 al 30 de junio de 2018	236
X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias y XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física. La Habana, Cuba del 2 al 6 de abril de 2018	238
Currículo de autores	241

PRESENTACIÓN

El Consejo Editorial de la *Revista de Investigación* ofrece a los lectores, estudiantes, docentes e investigadores el primer número del año 2018 con artículos recibidos y arbitrados durante el tercer cuatrimestre del año 2017.

La edición de este número de la *Revista de Investigación* contiene una serie de artículos basados en investigaciones realizadas por sus autores en diversos campos del conocimiento, tales como: formación de los docentes en el área de educación integral de la sexualidad humana; la praxis pedagógica de docentes; política y educación; estrategias de enseñanza y aprendizaje de la estadística; inteligencia emocional; presión social e imagen de adolescentes; diseño de blogs para la enseñanza de contenidos de interés para la comunidad universitaria; medios de vida de los indígenas venezolanos; deserción de estudiantes de maestría; acoso escolar.

Agradecemos a los investigadores quienes han contribuido con sus trabajos a mantener la calidad académica e investigativa de la *Revista de Investigación* como medio que cumple con las exigencias de las dependencias evaluadoras nacionales e internacionales que fomentan la publicación y difusión de la investigación científica.

El Consejo Editorial y el Comité Académico reconocen el esfuerzo que hace la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y específicamente el Instituto Pedagógico de Caracas para la publicación y difusión de nuestra revista. Así como el aporte de los investigadores para mantener el status alcanzado por la *Revista de Investigación*. De igual forma reconoce el trabajo de los especialistas evaluadores y del cuerpo de asesores quienes de manera comprometida hacen sus aportes en pro de mantener su calidad.

Su consulta es posible en los diferentes centros de publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras Universidades, así como en las bases de datos electrónicas de acceso abierto referidas y en las cuales dicha revista está indexada.

Dalia Díez de Tancredi
Coordinadora-Editora de la *Revista de Investigación*

Promoción de la formación docente para la administración de la educación integral de la sexualidad en la educación primaria venezolana

Promotion of the teachers training for the administration of a “comprehensive sexuality education” in the Venezuelan primary education

Noris Marcano Navas ⁽¹⁾

norismar41@hotmail.com

Ana María Aguirre ⁽²⁾

aaguirre@plafam.org.ve

⁽¹⁾ Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

⁽²⁾ Asociación Civil de Planificación Familiar (PLAFAM). Venezuela

Artículo recibido en julio de 2017 y publicado en enero de 2018

RESUMEN

Una educación de calidad incorpora la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) como un proceso indispensable para el desarrollo humano. Este cometido requiere de un docente este formado, actualizado, consciente de su rol dinamizador y transformador del mundo en un tiempo complejo, multidimensional y cambiante. El docente en ejercicio en la educación primaria venezolana (EPV) cuenta con el documento “Líneas Estratégicas Curriculares para la Educación de la Sexualidad en el Subsistema de Educación Básica” (2009) para administrar los contenidos de EIS en la escuela. El propósito del estudio se orientó hacia la promoción de la formación docente para la administración efectiva y oportuna de la EIS en la EPV. Investigación cualitativa de carácter interpretativo. Los hallazgos emergentes permitieron construir un conjunto de proposiciones orientadas a fortalecer y mejorar la formación del docente para la administración de la EIS en la EPV.

Palabras clave: Educación de calidad; educación integral de la sexualidad; educación primaria venezolana

ABSTRACT

A quality education includes the Comprehensive Sexuality Education (CSE) as an essential process for human development. This task requires a trained teacher, updated, aware of its dynamic and transformative role over the world in a complex, multidimensional and changing time. The practicing teacher in Venezuelan primary education (VPE) has the document "Strategic Guidelines Curriculum for Sexuality Education in Basic Education Subsystem" (2009) to manage the content of CSE in school. The purpose of the study was oriented to the promotion of the training of teachers for the effective and timely management of the CSE in the VPE. It was a qualitative investigation with an interpretative character. The emerging allows to build a set of proposals aimed at strengthening and improving the training of teachers for the administration of the CSE in the VPE.

Key words: *Quality Education; Comprehensive Sexuality Education; Venezuelan primary education*

INTRODUCCIÓN

La educación y la formación se constituyen en bienes públicos y en derechos humanos fundamentales para el ejercicio de todos los demás, son instrumentos esenciales para que todas las personas participen plena, activa y dignamente en la vida social. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, 1990 y de Dakar, 2000; la Declaración de los Objetivos del Milenio (ODM) 2000; la Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible de Aichi-Nagoya, 2014; el Foro de Educación para la Ciudadanía Mundial de París, 2014 y más recientemente, el Foro Mundial sobre la Educación de Incheon, 2015; entre otros; coinciden y reafirman la necesidad de promover y consolidar una educación universal, humanista, transformadora, inclusiva y equitativa, tributaria al logro de una educación de calidad.

La educación de calidad es una de las grandes metas a lograr en el siglo XXI, para su alcance, la UNESCO (2014) propone administrar programas de estudios amplios, pertinentes e inclusivos, que favorezcan la formación de competencias básicas y esenciales para la vida, a fin de asegurar a

futuro, no solo el empleo y el bienestar económico, sino fundamentalmente, contribuir para que cada individuo tome decisiones acertadas en beneficio de su desarrollo humano integral. Más adelante, UNESCO (2015) extiende y reafirma este planteamiento, al señalar que “la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales” (op. cit. p. 5).

En este escenario se inserta la Educación Integral de la Sexualidad (en adelante EIS), definida por la UNESCO (2010) como “un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor” (p. 2). Asimismo, destaca su importancia para la formación de valores, actitudes, desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos, respecto a las distintas dimensiones de la vida vinculadas con la sexualidad.

Diversas organizaciones oficiales a escala mundial, científicos, expertos e investigadores coinciden en la necesidad de administrar la EIS desde las edades tempranas de la vida en la familia y fundamentalmente en la escuela (Cordero, 2008; Fallas, Artavia y Gamboa, 2012; Fernández y López, 2011; Ferrer, 2012; Krause, 2007; Sánchez y Simó, 1978; Quaresma y Ulloa, 2011, entre otros). En este sentido, y a la luz de la realidad actual que presenta la población venezolana en materia de sexualidad humana; interesa conocer, analizar e interpretar las condiciones de formación que evidencia el docente en ejercicio en la educación primaria venezolana para administrar contenidos referidos a esta área del conocimiento en concordancia con el documento oficial “Líneas Estratégicas Curriculares para la Educación de la Sexualidad en el Subsistema de Educación Básica” (2009) aún vigente.

Fundamentación teórica de la educación integral de la sexualidad en Venezuela

En correspondencia con los avances de la ciencia, el conocimiento, la tecnología, la innovación educativa y los derechos humanos, se postula y es deseable promover un modelo de EIS para el desarrollo humano y el bienestar común sostenible, apoyado en un enfoque con:

- perspectiva de derechos: reconoce que los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos universales.
- perspectiva de género: incorpora un proceso de deconstrucción, tanto de la feminidad como de la masculinidad.
- respeto a la diversidad e interculturalidad: considera y valora el origen cultural y las diferentes cosmovisiones, prácticas, costumbres y saberes culturales de los diversos grupos socioculturales.
- formación en valores: fortaleciendo y mejorando permanentemente el “ser”; desde el ejercicio de la inclusión, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la no discriminación y la no violencia.

Líneas estratégicas curriculares para la educación de la sexualidad en el subsistema de la educación básica

Las experiencias y resultados pedagógicos en el área de la educación en sexualidad en Venezuela demostró que se requería sistematizar formalmente la EIS en la educación básica, en consecuencia, se formularon las Líneas Estratégicas Curriculares para la Educación de la Sexualidad en el Subsistema de Educación Básica (en adelante LECESEB) (2009).

El documento LECESEB (2009) es una respuesta a los compromisos internacionales suscritos por la República Bolivariana de Venezuela y al marco jurídico nacional vigente, así como, al convenio sustraído entre el Ministerio del Poder Popular de Educación (MPPE) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). En esta autoría participaron el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE); el Ministerio del Poder Popular para la Salud (MPPS); el Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información (MMPCI) y algunas organizaciones no gubernamentales (ONG), tales como: la Asociación Civil de Planificación Familiar (PLAFAM); la Asociación Venezolana para una Educación Sexual

Alternativa (AVESA) y la Fundación para el Desarrollo Integral Juvenil (FUNDAINIL), entre otros entes que dinamizan esta área del conocimiento en el país.

En virtud de los preceptos nacionales e internacionales y de las necesidades de incidencia educativa para la construcción de la ciudadanía, las LECESB (2009) están vigentes y deben ser administradas en el subsistema de la educación básica venezolana que según el Art. 25 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) integra los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. Estos lineamientos tienen la finalidad de contribuir con la formación de la población venezolana en el fortalecimiento y mejoramiento de potencialidades, actitudes y valores para el desarrollo de una sexualidad sana, segura, plena, placentera y responsable, sobre la base de los principios de integralidad e interculturalidad, con enfoque de valores y derechos humanos, género, intersectorialidad e interinstitucionalidad.

Situación de Venezuela con relación a la administración de la educación integral de la sexualidad

Tal como se observa, en el devenir histórico venezolano se han implementado diversas iniciativas para promover la EIS, sin embargo, el ámbito venezolano vinculado a esta área y a la garantía y ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR) aún se evidencia preocupante y desalentador, sobre todo al considerar los indicadores registrados en el informe sobre “El Estado de la Población Mundial 2016” donde Venezuela quedó nuevamente ubicada como el primer país de Sudamérica y el tercero de Latinoamérica en la prevalencia de embarazos en adolescentes. Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2016), en Venezuela 95 de cada 1000 mujeres en edades comprendidas entre 15 y 19 años tienen al menos un hijo.

Mención aparte, merecen los resultados obtenidos por Venezuela con relación a los avances logrados respecto al cumplimiento de la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” (México, 2008). En este acuerdo, liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO) y evaluado por la Federación Internacional de Planificación Familiar (en inglés International Planned Parenthood Federation, IPPF); los Ministerios de Salud y Educación de América Latina y El Caribe se comprometieron con el logro de dos metas fundamentales:

- Para el año 2015, reducir en un 75% la brecha en el número de escuelas bajo la jurisdicción de los Ministerios de Educación que no han institucionalizado la educación integral en sexualidad.
- Para el año 2015, reducir en un 50% la brecha en el número de adolescentes y jóvenes sin cobertura de servicios de salud que atiendan apropiadamente sus necesidades de salud sexual y reproductiva.

No obstante, en la “Evaluación de la Implementación de la Declaración Ministerial ‘Prevenir con Educación’: Su cumplimiento en América Latina 2009-2015”, Venezuela se ubica dentro de los países con el menor promedio de avance general, apenas con un 43%, obteniendo el puesto 16 respecto al conjunto de los 17 países signatarios.

Para los fines de este estudio, interesa de manera particular, los resultados obtenidos con relación al logro de la Meta 1 de la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, que da cuenta del nivel de institucionalización de la EIS en los centros educativos venezolanos. En esta meta, al igual que en el avance general, Venezuela escasamente alcanzó un avance del 43% mediante la inclusión de contenidos de EIS en el currículo y en materiales didácticos. No obstante, resultó deficiente en la evaluación de programas educativos para determinar el grado de implementación de EIS y en la ejecución de programas de capacitación a docentes en EIS para todos los niveles educativos a escala nacional y local; este último aspecto, abarcó los siguientes indicadores: (a) Integralidad de los temas incluidos en las capacitaciones en EIS; (b) Alcance y cobertura de capacitaciones en EIS y (c) Mecanismos para la evaluación de docentes en temas de EIS. Asimismo, resultó deficiente en la ejecución de campañas de difusión de información sobre sexualidad saludable enfocadas en jóvenes.

Considerando los aspectos hasta aquí planteados, interesa conocer cómo los docentes están implementando las LECESB (2009) en las

escuelas; qué está ocurriendo con la implementación de la EIS en la educación primaria venezolana; cuáles son las limitaciones y alcances que tienen los maestros en las escuelas para administrar la EIS y cuál es la formación que ha recibido el docente para administrar las LECESB durante su práctica pedagógica.

A partir de estas reflexiones, el propósito de la investigación se orienta a promover la formación docente para la administración de la Educación Integral en Sexualidad en la educación primaria venezolana sobre la base de los lineamientos curriculares preestablecidos.

MÉTODO

Investigación cualitativa de carácter interpretativo. Los sujetos de estudio fueron 27 docentes en ejercicio de 27 escuelas distintas, ubicadas en el Área Metropolitana de Caracas. La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, contentivo de preguntas abiertas y cerradas (dicotómicas). Para el análisis de los datos relativos a las preguntas cerradas se utilizó el estudio en distribución porcentual y la construcción de gráficos estadísticos. Para los efectos de las preguntas abiertas, se realizó un proceso de categorización, codificación y triangulación de la data sustentada con los antecedentes de la investigación, los aportes teóricos y las observaciones de quienes investigan.

Para diagnosticar las condiciones relativas a la administración de las LECESB (2009); específicamente para el nivel de educación primaria, se consideraron los siguientes criterios:

- Administración de la Educación Integral de la Sexualidad: conocimiento sobre el contenido de las LECESB (2009); conocimiento sobre el propósito y finalidad de las LECESB (2009); conocimiento sobre el marco jurídico de la EIS; conocimiento sobre el contenido de EIS adecuado al nivel de estudio.
- Formación permanente del docente: formación permanente en EIS por parte del MPPE; formación permanente en EIS por parte de instituciones no gubernamentales; modalidades de formación

- Limitaciones y necesidades para administrar los contenidos de la Educación Integral de la Sexualidad: humanas y materiales.

RESULTADOS

Los sujetos de estudio fueron 26 docentes del género femenino y 1 del sexo masculino. Con relación al nivel de escolaridad 12 docentes son Técnicos Superiores en Educación Integral y 15 son profesores de Educación Integral. Respecto a los años de servicio: 11 docentes tienen entre 1 y 4 años de servicio; 12 docentes entre 5 y 10 años de servicio y 4 tienen 11 o más años de servicio.

Administración de la EIS y de las LECESB (2009) en la educación primaria venezolana

Los docentes consultados manifestaron que, durante su práctica pedagógica, administran contenidos de EIS (59,3%); que conocen las LECESB (2009) (37%); que conocen el propósito de la EIS en la escuela (70,4%); que conocen la finalidad de las LECESB (2009) (51,9%); que conoce los contenidos de la EIS para la educación primaria (66,7%); que conocen el marco jurídico de la EIS (11,1%).

Los docentes aseguraron que administran EIS en la escuela y que conocen el propósito y los contenidos relativos a esta área del conocimiento, no obstante, se revelaron debilidades de formación de los docentes con relación a sus conocimientos sobre las LECESB (2009) prescritas para tal fin. Considerando esta incongruencia, cabe preguntarse ¿Cuál es el referente que utiliza el maestro/a para administrar los contenidos referidos a la EIS?; ¿Cuáles contenidos sobre EIS administran los docentes en la escuela venezolana?; ¿Estos contenidos se adecuan a las edades de la población infantil venezolana?; ¿Cuáles son los criterios que sustentan la gradualidad de estos contenidos en la escuela? ¿Cuál será el enfoque que sustenta la administración de los contenidos sobre sexualidad en la práctica pedagógica cotidiana del docente?

Atendiendo a este resultado, puede decir que es altamente posible, que los docentes administren a su discreción los contenidos sobre sexualidad, es decir, aquellos que consideran más conveniente para cada grado, sin consultar un referente común que les permita orientar adecuada y contextualizadamente el proceso pedagógico vinculado a la EIS en la escuela. Esta situación ha generado cierta polémica, sobre todo en lo referente al propósito y al enfoque de la EIS, al respecto, Fernández y López (2011) afirman que esto se debe a varias causas y destacan el hecho que distintos actores den al término diversas interpretaciones (entre los que se encuentran líderes religiosos, familiares de los estudiantes y docentes), sumado a lo tardío en que llega la información. En consecuencia, la condición precitada puede derivar en la ausencia de unificación y coordinación de criterios curriculares que contribuyan a desarrollar y consolidar capacidades, habilidades y competencias orientadas al mejoramiento de la calidad de vida humana en un ámbito de igualdad, equidad, inclusión e integración.

Otro aspecto relevante, residió en el desconocimiento que expresaron los docentes consultados con relación al marco jurídico nacional vigente vinculado a la EIS, que de inicio soslaya el carácter de integralidad propio de esta área del conocimiento. Adicionalmente, es fundamental destacar que, en este ámbito jurídico se ubican importantes preceptos que sustentan la EIS a escala nacional e internacional, principalmente los correlativos al “tener” y “ejercer” el derecho a estar informado y formado en materia de sexualidad desde las edades tempranas de la vida, tal como lo establece el Artículo 50 de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA) (2007), entre otras leyes, ya presentadas en el Cuadro 1, que incorporan los derechos reproductivos y el derecho a una salud sexual y reproductiva (SSR) integrados a los derechos humanos fundamentales, en correspondencia con los acuerdos de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), además de estar protegidos por otros tratados internacionales.

Al respecto, el planteamiento de Preinfalk (2015) señala:

La educación sexual se convierte (...) en una herramienta fundamental para el disfrute pleno de estos derechos, proporcionando a las personas –especialmente a niños, niñas,

adolescentes y jóvenes-, los conocimientos y habilidades necesarias para la toma de decisiones que les lleven a una vivencia sana, segura y placentera de su sexualidad (p. 89).

Por lo tanto, el conocimiento del ordenamiento jurídico, vinculado al reconocimiento, garantía y ejercicio de los DDHH y particularmente de los DSR, se constituye en un elemento clave para prevenir y mitigar los factores de riesgo, reduciendo la vulnerabilidad y fortaleciendo las capacidades en beneficio de la dignificación y de la calidad de vida humana, así lo corroboran Ahumada y Kowalski (2006) cuando indican que garantizar los DSR es uno de los aspectos fundamentales para preservar el derecho a la vida.

Necesidades de formación con relación a las LECESB (2009)

Se evidenció que de los docentes consultados, el 14,8% manifestó que ha recibido capacitación sobre las LECESB (2009) desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación; un 33,3% expresó que ha recibido esta formación desde otras instituciones y un 92,2% opinó que requiere información adicional sobre las LECESB (2009).

Si bien es un acierto la construcción del documento LECESB (2009), porque se constituye en un referente para que los docentes administren los contenidos de EIS contextualizados a cada nivel educativo, es indudable que el MPPE con el apoyo de los especialistas y expertos en el área, debió acompañarlo con un plan de capacitación masivo dirigido a todos los docentes de educación primaria del país, sobre todo, si se considera que este sector del sistema educativo venezolano carece de esta posibilidad cierta durante su formación inicial de pregrado, tal como se evidencia en estudios anteriores realizados por Marcano (2014,) cuando expone:

El carácter de optatividad o electividad del curso vinculado al área de la sexualidad, observado en la generalidad de los planes de estudio de las instituciones venezolanas de formación docente en la especialidad de Educación Integral, deja a la libre consideración del estudiante, la decisión de cursarlo o no, lo cual, contribuye a que algunos estudiantes egresen de la especialidad sin haber desarrollado las competencias necesarias para administrar en la escuela los

contenidos referidos a esta área del conocimiento. Es una situación que se complejiza aún más, cuando se evidencia la ausencia total de estos contenidos en los planes de estudio de esta especialidad (op.cit. p. 22).

En este sentido, también se destaca el compromiso que tiene el Estado venezolano con relación a la formación permanente del docente, ya establecido en el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), tal como se evidencia a continuación:

La Formación Permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

En el marco de este compromiso y del enfoque integral de la EIS, que no solo implica el abordaje de las diferentes dimensiones del desarrollo humano, sino que por igual, involucra la responsabilidad que tienen todos los actores sociales y fundamentalmente el Estado con relación a la institucionalización del EIS, al respecto, Preinfalk (2014) también lo ratifica cuando señala:

Otro aspecto que se enfatiza en este enfoque es la responsabilidad que debe asumir el Estado en la promoción de una vivencia integral de la sexualidad. A partir del reconocimiento de que vivir integralmente la sexualidad es un derecho fundamental de toda persona y de la necesidad de recibir una educación sexual adecuada como parte del derecho a la educación, se plantea la obligación del Estado de crear las condiciones para ello (op. cit, p. 89).

Limitaciones y necesidades para administrar los contenidos de la educación integral de la sexualidad

Con relación al análisis de las preguntas abiertas realizadas a los docentes en ejercicio en la educación primaria venezolana para los fines de

esta investigación, se indagaron los siguientes aspectos: (a) limitaciones que manifiestan los docentes para administrar los contenidos referidos a la sexualidad en la educación primaria y (b) apoyo que al docente le gustaría recibir para administrar EIS en la escuela. Seguidamente se exponen sucintamente los resultados obtenidos.

Limitaciones identificadas: Postura/Reacción por parte de alumnos y representantes

Uno de los argumentos comunes en torno a las limitaciones para impartir contenidos sobre sexualidad está vinculado a lo que estos docentes imaginan que pueda ser la reacción, tanto de los estudiantes como de padres y representantes. En términos generales esta expectativa nos revela la creencia de estos docentes sobre lo que las personas y la sociedad piensan con relación a la EIS: Es algo de lo que no se habla y esto justifica reacciones desfavorables.

Aun cuando algunos de ellos señalaron que debe entenderse este “tema como forma de vida”, está al pendiente que los representantes y los estudiantes la reciban de manera natural y sin prejuicios.

Es interesante ver cómo esta expectativa se convierte en una barrera. Pareciera que de entrada algunos docentes tienen la información y reconocen la “importancia de hablar con los padres y madres la necesidad de curiosidad de explorar el cuerpo”, pero, probablemente ni siquiera han asomado a dichos papás la posibilidad de tocar el tema en el aula. El uso de las expresiones “poca comunicación... incompresibilidad... poco uso de términos” evidencia que es el docente quien no ha hecho el intento, pero además, esa forma reiterada de hablar del asunto pudiera ser una estrategia retórica utilizada por el docente para justificar su propia parálisis ante el tema. En otras respuestas, el temor a la reacción de los estudiantes no fue tan clara, porque el docente no especificó si esta sería positiva, no obstante, cuando se asume que sería negativa, de inicio, se constituye en una limitante para el desarrollo de la EIS en la escuela.

Una de las participantes expresó como limitación: “Pudor, temor. Reacción de los estudiantes al conocerse e inseguridad por ellos

mismos trayendo diversas consecuencias. Recibir agresiones por los representantes al implementar dichos conocimientos.”, lo cual evidenció el recelo de la docente a la reacción de los alumnos y sus padres. Sobre la base de las experiencias de otros docentes y nuestras observaciones preliminares como docentes-investigadoras de esta área, se podría afirmar que una persona, al utilizar términos como *Pudor, miedo, inseguridad* no ha tenido la oportunidad de trabajar estos contenidos, más aún cuando cierra la frase diciendo sobre unas supuestas consecuencias. Esta respuesta revela que, actualmente hay docentes con una visión prejuiciada de la sexualidad. Quienes investigan, consideran que un plan de formación docente en esta área debería comenzar con un proceso de sensibilización que contribuya a revertir esta actitud y la profundizar la comprensión de esta área del conocimiento. Tal como se observa, la docente también expresó que *teme recibir agresiones por parte de los representantes*, lo cual pudiera indicar que quizás en alguna oportunidad se hayan vivenciado experiencias controvertidas en la relación docente/padres y representantes y (o) que el docente presentó dificultades estratégicas cuando abordó este tema con los padres y representantes, lo cual deja en evidencia que no existe un sistema de protección que de la seguridad y respaldo al docente para tomar el *riesgo* de introducir el tema en el aula.

Otra respuesta estuvo vinculada a la orientación legalista de la EIS, definida por Rathus; Nevid y Fichner (2005) como el enfoque cuya base para los comportamientos éticos es un código de leyes morales que se derivan de una fuente externa, como una religión. Esta visión se reveló cuando un docente expresó: “En muchos casos por ser colegio religioso la mayoría de los representantes les causa mucha inconformidad este tema”. Lo anterior muestra otro prejuicio en torno a las reacciones de los familiares. Nuevamente se utilizó una justificación ante lo que pudiera ser la propia visión docente con relación EIS o deja ver, que el docente presenta debilidades en su práctica pedagógica que limitan el manejo asertivo de procesos didácticos orientados a concienciar y posicionar a las familias con relación a la importancia de estos contenidos.

Al preguntársele a otra docente sobre las limitaciones que sentía para administrar EIS manifestó que “Ninguna solo que a nivel escolar se debe ser muy cuidadoso para explicar esos contenidos”, lo cual llamó la atención

de las docentes investigadoras, porque si bien, no expresó una reacción específica, pone el acento en la cautela. Esta visión casi explosiva de la sexualidad, también tiene un tinte limitativo, puesto que, según subyace en el texto, si no se tiene el cuidado apropiado las cosas pueden salir mal, no obstante, no explica exactamente qué o cómo puede salir mal, pero es comprensible asumir que comparte la visión de los otros docentes consultados.

Otra de las respuestas obtenidas, colocó el acento en la visión de que la EIS es una *decisión* o *elección* familiar, esto se evidenció cuando una docente aseguró que “Las limitaciones como tal serían las reacciones de los padres y la aceptación a que sus hijos conozcan de la sexualidad”; considerando este planteamiento, se entiende que la administración de la EIS en la escuela requeriría de un consentimiento informado por parte de la familia, lo cual, no ocurre con las otras áreas del conocimiento administradas en la escuela. Este tipo de tratamiento especial puede vulnerar el derecho consagrado en el artículo 50 de la LOPNNA, ya referido, y la necesidad de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de la sexualidad científica, oportuna y adecuada con su desarrollo evolutivo, y que en ocasiones no se corresponde con la educación recibida en la familia. Indudablemente, desde que nacemos recibimos educación de la sexualidad, la información sobre lo sexual y la sexualidad está en todas partes, se haga intencional o no, sea adecuada o no. Por esto, deberían atenderse las LECSEB (2009) emanadas desde el MPPE, entre otros aspectos, porque se asume que contienen una serie de acuerdos intersectoriales e interinstitucionales sobre los contenidos de EIS que sí se consideran apropiados para administrar en la escuela venezolana.

Formación y estrategias ajustadas a edades/niveles

Uno de los hallazgos emergentes, permitió evidenciar las limitaciones que los docentes informaron con relación al desconocimiento de la materia EIS y las estrategias para su administración en la escuela para cada año. Esto reafirmó lo planteado por Marcano (2014) en cuanto a las carencias y debilidades sobre EIS que presenta el docente venezolano y que se

deben fundamentalmente, entre otros aspectos, a la ausencia de cursos obligatorios sobre esta área del conocimiento durante su formación inicial de pregrado; con el agravante de no tener la posibilidad inmediata para realizar estudios de postgrado específicos en esta área, en virtud de que no existen en el sistema educativo universitario venezolano. No obstante, diversas universidades, por la vía de las actividades de extensión universitaria, han ofrecido cursos, talleres y diplomados, que dado su carácter opcional, no tienen el impacto que se aspira a escala nacional.

En las informaciones obtenidas de los docentes, también se observó recurrentemente, el reconocimiento de que los contenidos de EIS deben ser apropiados para cada edad, no obstante, coincidieron en expresar que no conocen estos contenidos. De alguna manera, pudiera entenderse que los docentes, como personas adultas, conocen, en términos generales, contenidos referidos a la sexualidad, sin embargo, no manejan una referencia común para seleccionar los que serían más apropiados a la edad de los niños, niñas y adolescentes.

Este hallazgo evidencia y ratifica el desconocimiento de las LECESB (2009) puesto que dicho documento contiene las indicaciones precisas sobre las estrategias que se podrían desarrollar para cada nivel del subsistema de la educación básica. No obstante, estos lineamientos no cuentan con las especificaciones referidas a la secuenciación de los contenidos en correspondencia con la edad y el grado en curso, señalamiento que también fue puntualizado por los docentes. A manera de ejemplo, así como curricularmente se tiene previsto un contenido específico para cada grado y área del conocimiento, los docentes requieren que los contenidos referidos a la EIS se organicen igualmente en coherencia con tales criterios de progresividad.

Disposición del personal directivo

Otra de las limitantes señaladas estuvo vinculada con la necesidad de contar con el apoyo del personal directivo. Quienes investigan, consideran que este aspecto es fundamental para la consecución efectiva de los proyectos educativos que se desarrollan actualmente en la escuela

venezolana, sobre todo cuando incorporan contenidos y actividades vinculadas con la EIS.

Estos proyectos bien pudieran constituirse en una oportunidad para integrar e incluir a los diferentes sujetos sociales que hacen vida en el centro educativo y en el ámbito comunitario, en beneficio de una participación activa, consciente y útil para una práctica pedagógica innovadora. Lo anterior es entendido así por las autoras considerando que la escuela hoy en día, tal como lo señala Palacios (2013, p. 335) "...ya no puede ser concebida como un sistema unificado sino como un espacio donde hay divergencias y convergencias entre sus miembros, tanto en la manera de pensar como en la de actuar". No cabe duda, que estas iniciativas requieren un cambio necesario y urgente con relación a la visión tradicional del ejercicio hegemónico de la autoridad, para avanzar hacia un liderazgo directivo democrático, abierto, flexible, comprometido y transformador, que impulse y promueva un modelo de EIS adecuado a las exigencias actuales para un desarrollo humano sustentable.

Recursos y tiempo

En una de las respuestas más cortas "Materiales, tiempo", se hizo mención a la disponibilidad de los recursos. Esto implica que, mientras más creativas y tecnológicas sean las estrategias que se exigen, en esta medida tendrá que dotarse a las instituciones para que logren las metas esperadas. Igualmente el término "Tiempo" al cual se hizo alusión, invita a otras reflexiones imprescindibles con relación a la carga horaria semanal destinada para administrar los contenidos relativos a la EIS; lo cual debe pasar por una discusión primordial con relación a su ubicación en el currículo ¿La EIS en la educación primaria venezolana, se administrará como un eje transversal o como un área del conocimiento específica dentro del plan de estudio? Es una ubicación que no está claramente establecida, según las percepciones de los docentes en ejercicio.

En general, estas respuestas alertaron sobre las carencias de formación de estos docentes en materia de sexualidad, que justifican planes y acciones urgentes en este sentido. Esta afirmación surge

porque el estudio permitió considerar que, el vacío de información y educación de la sexualidad es un problema cuádruple que comprende: una vulneración del derecho de los NNA; una garantía de que sufrirán lesiones e inconvenientes completamente prevenibles; gasto público que pudo invertirse en la propia educación y un futuro menos prometedor para toda la sociedad.

Es importante señalar que, la idea no es administrar cualquier información y educación en sexualidad, esta debe ser un proceso enmarcado en una visión comprehensiva e integral de la sexualidad. Las LECESEB (2009) brindan una parte, pero deben ser complementadas con los contenidos específicos y con su gradualidad en el diseño curricular, apropiada al desarrollo evolutivo de este sector de la población infantil venezolana y a las características de un currículo en espiral, abierto y flexible.

Apoyo que requiere el docente para administrar EIS en la escuela. Proyecto comunitario

Con relación a este aspecto se consideró importante destacar una de las respuestas expresadas por una docente, cuando manifestó que sería loable el “Apoyo con el consejo comunal para transformarlo como proyecto comunitario...”. También se reiteró la importancia de la colaboración de los padres. Las investigadoras consideran que esta iniciativa es afín a la estructura de organización y participación social implementada actualmente en el país y a las expectativas del MPPE. Se trata de una invitación a integrar la EIS con los asuntos comunitarios, incorporando a los Consejos Comunales como conocedores de las realidades locales; y agregan, a las Defensorías, Consejerías y Vocerías; así como, a las Organizaciones No Gubernamentales (ONG); quienes sostenidamente en el curso de la historia venezolana han realizado un trabajo valioso y significativo para el logro de los avances en esta área. La integración de los contenidos referidos a la EIS en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), permitiría que el tratamiento de los contenidos sobre sexualidad en el aula esté correlacionado con la cotidianidad social de las comunidades y con la intencionalidad de la escuela como agente de

transformación sociocultural, al tiempo que, fortalecería el aprendizaje significativo con pertinencia vivencial.

Las autoras consideran que el hacer de la EIS un asunto comunitario, aumenta las posibilidades de que más personas compartan una visión positiva y comprensiva de la sexualidad; superen barreras y reduzcan brechas, para asumir otro paradigma de vida más humanista, autónomo, pleno, placentero, seguro y no discriminatorio. Esta estrategia en sí misma, requiere reconocer al centro educativo y a los niños, niñas y adolescentes (NNA) que allí estudian como sujetos plenos de derechos que deben y pueden contribuir al desarrollo comunitario, no obstante, es importante señalar que no depende solo de este reconocimiento, también es imprescindible impulsar un proceso de reflexión-acción que contribuya a posicionar la escuela como un centro de acción pedagógica para la vida y el bienestar común.

Interdisciplinariedad

Al interpretar estas respuestas a través de especialistas con dominio en cuanto en la sexualidad: psicólogos, sexólogos, sociólogos y psicopedagogos; se requieren “Expertos en el tema. Ya que los niños quieren conocer más”; “Sería bueno impartir talleres sobre la sexualidad en las instituciones por especialistas”; es importante realizar “Charlas, foros, actividades creativas e innovadoras, especialistas en el área”; se pudo determinar que se hace referencia a la necesidad de contar con el apoyo de diversos especialistas para administrar los contenidos de EIS en la escuela. Tal situación, podría indicar que el docente considera que la EIS no es un área propia del currículo formal y en consecuencia, los docentes no tendrían por qué administrar estos contenidos, por el contrario, la institución debería contar con un grupo de especialistas que lo administren, en virtud de que, son tales especialistas los que tienen “dominio” del contenido de la EIS, como si se tratase de un asunto que corresponde solo a esas otras profesiones. Sin duda, dado el carácter interdisciplinario de la EIS, diversas profesiones y especialistas tienen competencias generales y específicas para tratar algunos contenidos con enfoque técnico-científico, lo cual y de ninguna manera, implica desestimar

la responsabilidad que tiene el docente para administrar estos contenidos desde la perspectiva pedagógica y educativa, eje central de su formación profesional.

Capacitación y ejemplo

Se identificaron una serie de respuestas que acentuaron las necesidades de formación del docente en el área de la EIS. Según los docentes participantes, es necesario fortalecer y mejorar el vocabulario propio de esta área, es decir, reconocieron que hay especificidades y conceptos técnicos-científicos que son fundamentales conocer y usar adecuadamente.

Así mismo, también emergió la necesidad de conocer "...estrategias y demostraciones sencillas"; es decir, no es suficiente que los docentes accedan a materiales físicos o digitalizados para informarse de los contenidos sobre la sexualidad; además, precisan de una formación pedagógica específica en EIS. En este sentido, se apreció una necesidad sentida, con relación al desarrollo de competencias orientadas a generar una práctica pedagógica transformadora, mediante la apropiación e implementación de procesos didácticos específicos para el tratamiento de estos contenidos dirigidos particularmente a la población infantil y adolescente venezolana.

Al respecto, León, Nieves y Lugo (2015) sostienen que, a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado y las ONG para la formación docente en esta área, es necesario, profundizar en esta labor y ampliar el número de docentes capacitados para administrar estos contenidos con enfoque de derechos. En tal sentido, es imprescindible, dejar atrás mitos y prejuicios, y en definitiva, formar al docente venezolano para garantizar la administración de los contenidos de EIS con fundamentos pedagógicos y con la evidencia y rigurosidad científica que amerita esta área, a fin de fomentar la toma de decisiones autónomas e informadas con relación al manejo de la sexualidad.

Una de las respuestas permitió confirmar que esta necesidad de apoyo no se restringe a quienes participaron en el cuestionario, sino que cada

uno tiene colegas y muchos de ellos experimentan las mismas dificultades. Asimismo, develaron un aspecto vinculado con las leyes que en nuestro país están relacionadas a la vivencia y educación de la sexualidad, tal como se observa en este planteamiento: “A nivel del marco jurídico, líneas curriculares. Apoyo para mis colegas, que les cuesta hablar del tema con sus estudiantes”.

Material didáctico y estrategias diversas

Así como se crea la estrategia desde el MPPE, este debe generar materiales o seleccionar cuáles pueden ser utilizados, de manera que se unifiquen criterios al respecto. Tal como se planteaba en respuestas precedentes, los docentes requieren disponer de recursos idóneos y adecuados, como materiales de apoyo didáctico y estrategias que coadyuven al logro de los objetivos de la EIS prescrita desde el MPPE. Entre estas, los docentes destacaron en sus respuestas las siguientes: (a) Folletos, revistas, laminarios, videos; (b) videos con contenido sobre educación sexual y programas web; (c) material didáctico que permita obtener un abanico de estrategias y actividades; (d) material impreso realizado con atención a 5to y 6to grado; (e) Realización de talleres, visitas guiadas, material visual y (f) Charlas, talleres, foros, guías, videos.

Objetivos

Los docentes en ejercicio expresaron la necesidad de gestionar una EIS orientada a logros específicos. Entre las respuestas de los docentes, se ubicó una que enfatizó lo que se debe lograr: “Todo el adecuado para contribuir a disminuir el embarazo precoz, ETS y paternidad no planificada”; por lo tanto, convocó para que se realice un esfuerzo adicional a fin de identificar cuáles serían las estrategias más asertivas, y de esta manera mitigar la problemática que en materia de sexualidad caracteriza a la sociedad venezolana.

Apoyo para administrar la EIS

Una de las respuestas comparte con otras el tipo de apoyo que se requiere, pero llama la atención el objetivo de “enfrentar” y que da cuenta

de cierto temor, tal como se puede evidenciar en la respuesta siguiente: “Talleres, apoyo visual, teórico y estrategias didácticas para enfrentar todas las preguntas y curiosidades de los niños sin desvirtuar su interés y conocimiento”. Emerge nuevamente la postura de temor para abordar temas sobre la sexualidad. El miedo a las reacciones es una constante que necesita ser expuesta, conversada, discutida, reflexionada en grupos. Esta respuesta es una confirmación de la necesidad de incluir una sensibilización y una desproblematización de la sexualidad. También recuerda la creencia en que no se les puede decir mucho a los niños, niñas y adolescentes porque se despierta una curiosidad repentina, como si los y las niñas no obtuvieran información por otros medios, como si ellos no estuvieran sintiendo, como si no se vieran sus genitales y los de otros, como si no estuvieran sufriendo en carne propia las desigualdades, abusos, desencuentros y paradojas de una sociedad en la que el sexo está presente en todo pero se rehúsa a conversar de manera sincera, integradora y positiva para el desarrollo personal.

Para tener un verdadero impacto en los niños, niñas y adolescentes, el personal docente debe estar convencido que la vivencia de la sexualidad se desvirtúa precisamente cuando se deja en el oscurantismo de las falsas creencias y desigualdades que generación tras generación se han venido consolidando en nuestra sociedad.

Integrar la atención en salud

Una las de las respuestas advierte que la información que manejen los NNA por sí sola no es suficiente, aunque absolutamente necesaria. Se requiere de servicios clínicos de salud sexual y reproductiva, si es posible dentro de sus mismos espacios de estudio, ya sea esporádico como lo que ella llama “jornadas de salud” o de manera constante, facilitando el acceso que los niños, niñas y adolescentes necesitan.

CONCLUSIONES

Los resultados permitieron diseñar un conjunto de propuestas que contribuirían favorablemente para avanzar en materia de EIS en Venezuela, las cuales se exponen a continuación:

- Considerar el desarrollo de un plan de capacitación y actualización pedagógica vinculado a la administración de las LECSEB (2009) aún vigentes, dirigido a los docentes en ejercicio en la educación primaria venezolana. Atendiendo a la actualización y avances del conocimiento en el área de EIS y a la renovación de la plantilla docente, se considera que este plan formativo debe tener carácter permanente y continuo.
- Es necesario establecer alianzas sinérgicas entre instituciones gubernamentales, universidades y ONG, a fin de impulsar y consolidar un plan masivo de capacitación docente.
- Consolidar la articulación intersectorial entre los Ministerios del Poder Popular para: la Educación; la Salud; la Mujer y la Igualdad de Género; la Juventud y la Comunicación e Información.
- Masificar la información y los materiales de apoyo en materia de EIS, que sean fácilmente accesibles tanto para el docente en ejercicio como para la sociedad en general, entre estos se pueden incluir páginas web; cartillas; libros; vídeos y otros materiales digitalizados e impresos.
- Crear opciones de estudio a nivel de postgrado en EIS que viabilicen la formación actualizada y específica en esta área.

REFERENCIAS

- Ahumada, C y Kowalski, S. (2006). *Derechos sexuales y derechos reproductivos. Guía para activistas jóvenes*. Canadá: Youth Coalition
- Cordero, X. (2006). Reflexiones sobre una educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (45), 1-10
- Fallas, A; Artavia, C y Gamboa, A. (2012). Educación Sexual: orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16 (Especial). Recuperado de <https://goo.gl/ixKeHY>
- Federación Internacional de Planificación de la Familia /Región Hemisferio Occidental; Asociación Civil Democracia y Sexualidad; Base de Datos en Educación Integral en Sexualidad y Coalición Mesoamericana para la Educación Integral en Sexualidad (2015). *Evaluación de la Implementación de la Declaración Ministerial. Prevenir con Educación su Cumplimiento en América Latina 2008-2015*. Soluciones Gráficas Sencillas: México

- Fernández, C y López, L. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Revista Cultura del Cuidado*, 8 (2), 46-57
- Ferrer, J. (2002). La educación sexual como recurso en la prevención de la violencia hacia las mujeres. *Revista Mallorquina de Pedagogía*, (15), 131-146
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2016). *Estado de la Población Mundial*. 2016. New York: UNFPA
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón: Caracas
- Krause, M. (2007). *Se Institucionaliza la Educación Sexual*. Ediciones IDEA: España
- León, M; Nieves, A y Lugo, B. (2015). *Estudio sobre las condiciones legislativas, institucionales y sociales para el reconocimiento, protección y ejercicio de los derechos y la salud sexual reproductiva en Venezuela. Tomo 2. Embarazo Adolescente*. Avesa-Accsi- Aliadas en Cadena: Venezuela
- Marcano, N. (2014, Mayo). *Educación integral en sexualidad: una necesidad perentoria en la formación inicial del docente venezolano*. Ponencia presentada en el I Congreso Regional de Investigación y Pedagogía UPEL-IPB, Barquisimeto. Recuperado de http://www.cinv-upelipb.org/criped2014/memorias/area_tematica_1.pdf
- Ministerio del Poder Popular – Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2009). *Líneas Estratégicas Curriculares de la Educación de la Sexualidad en el Subsistema de la Educación Básica*. Caracas: MMPPE-UNFPA
- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15 (21), 335-375
- Preinfalk, M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1). Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n1/a05v19n1.pdf>

- Preinfalk, M. L. (2014). La educación sexual en el ámbito universitario: Estudio diagnóstico en la Universidad Nacional de Costa Rica (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
- Quaresma, D y Ulloa, O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (14), 1-19
- Rathus, A; Nevid, J y Fichner, L. (2005). *Sexualidad Humana*. España: Pearson
- República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Ediciones de la Asamblea Nacional
- República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. (1998). Caracas: Talleres Gráficos de la Asamblea Nacional
- Sánchez, M y Simó, T. (1978). Algunas anotaciones acerca de la educación sexual. *Revista de Sociología*, (9), 159-171
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. UNESCO: París
- UNESCO (2015). *Educación en Sexualidad y Prevención en VIH*. Recuperado de <https://goo.gl/91ZMbz>
- UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre Educación 2015. Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Recuperado de <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- UNESCO-Santiago. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. UNESCO: Chile
- UNFPA. (2014). *Boletín Informativo. El Poder de 1800 millones. Los Adolescentes, los Jóvenes y la Transformación del Futuro*. Recuperado de <https://goo.gl/zhrh4B>

Visión epistemológica de la ciencia y praxis pedagógica de docentes maestrantes en Enseñanza de la Biología y la Química: un estudio longitudinal

Epistemological view of science and pedagogical praxis of master teachers in Teaching Biology and Chemistry: a longitudinal study

Marvis Martínez

marvisbruce@hotmail.es

María Edith Pérez

edithperezve@gmail.com

Egleé Ojeda

redimida2008@hotmail.com

Antonieta Ascanio

antoascanio@hotmail.com

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

Artículo recibido en julio 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

Se trata de un estudio longitudinal que se propuso analizar el posible impacto de los cursos de las maestrías en Enseñanza de la Biología y la Química en las visiones epistemológicas iniciales de los profesores acerca de la naturaleza de la ciencia (NDC) y la praxis docente al culminar sus estudios. La investigación se ubicó en el Paradigma Interpretativo con enfoque cualitativo. Los datos emanados durante la investigación fueron examinados con la técnica análisis de contenido. Los resultados indicaron que el perfil epistemológico final de los profesores mostró cambio en comparación con el inicial en algunos de los aspectos de la NDC. No obstante, dichas modificaciones no se evidenciaron en la praxis por lo que puede afirmarse la existencia de una disociación entre el marco teórico del docente y su manera de accionar en el aula.

Palabras clave: *Naturaleza de la ciencia; perfil epistemológico; praxis docente; estudiantes de maestría*

ABSTRACT

It is a longitudinal study that was proposed to analyze the possible impact of masters courses in Teaching Biology and Chemistry in the initial epistemological visions of teachers about the nature of science (NDC) and pedagogical praxis Culminate their studies. The research was located in the Interpretative Paradigm with a qualitative approach. The data emanated during the investigation were examined using the technique of content analysis. The results indicated that the final epistemological profile of the teachers showed change compared to the initial one in some aspects of the NDC. However, these modifications were not evidenced in the pedagogical praxis so it can be affirmed the existence of a dissociation between the theoretical framework of the teacher and his way of acting in the classroom.

Key words: *Nature of science; epistemological profile; pedagogical praxis; master's students*

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tendencias de la enseñanza de la ciencia plantean la necesidad de disponer de profesionales que puedan asegurar una docencia de calidad, que permita la formación de ciudadanos responsables, competentes y vinculados al desarrollo social (Bozu y Canto, 2009; UNESCO, 1998). Por ello, se amerita de la revisión de las visiones sobre la NDC que tienen los profesores egresados de las Universidades encargadas de la formación docente en las diferentes disciplinas científicas. Lo anterior, con la finalidad de promover y consolidar modificaciones en sus concepciones sobre la NDC, puesto que se cree que las mismas influyen de forma determinante en la conducción de su actuación pedagógica.

Se asume que el entramado de concepciones sobre la NDC, puede influir en la forma como se aproximan los estudiantes al aprendizaje de la misma. En este sentido, Acevedo (2008), Boyer y Thiberghein (1989), Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2009), Gallegos y Pérez (2002), han corroborado que los profesores que poseen ideas tradicionales acerca de la NDC, exhiben un modelo educativo fundamentado en la enseñanza

transmisiva y el aprendizaje basado en la repetición y memorización de contenidos.

En consecuencia, se considera que los estudios dirigidos a la modificación de las creencias de los profesores sobre la NDC, constituyen una línea de investigación importante en el ámbito de la didáctica de la ciencia, pues se sabe que no se puede enseñar lo desconocido o lo que no se conoce bien. En este sentido, se cree que los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes del docente formado en una disciplina científica, deben estar en concordancia con una visión actualizada de la NDC. Esto es, un mejor conocimiento de la dinámica de la ciencia y su enseñanza (Chade, 2014).

La revisión de la literatura, refiere la existencia de estudios relacionados con la modificación de concepciones sobre NDC en docentes en servicio. Éstos, reseñan la presencia de una diversidad de actividades que pretenden aminorar la situación problemática, tales como: cursos de actualización, capacitación, talleres, entre otros. Para Barona, Verjovsky, Moreno y Lessard (2004), estas estrategias han tenido poco impacto puesto que una vez finalizadas, los participantes vuelven a sus prácticas habituales. El mismo autor considera que la poca eficacia de los cursos pudiera estar asociada a la ausencia de fundamentos epistemológicos, que permitan el acercamiento de los docentes a la comprensión de, qué es la ciencia, cómo funciona, cómo se desarrolla, cómo se construye su conocimiento, cuál es su relación con la sociedad, cómo trabajan los científicos, entre otros aspectos de la NDC.

Sobre la base de lo anterior, en la primera parte del trabajo se estableció como propósito conocer las concepciones sobre la NDC, considerando cuatro paradigmas filosóficos (positivismo, empirismo, racionalismo y relativismo), así como la relación entre esas visiones y la praxis pedagógica de los participantes de las maestrías en EB y EQ, cohorte 2012. Los resultados indicaron que había congruencia entre las visiones epistemológicas acerca de NDC y la labor docente de los profesores, la cual se enmarcó en el paradigma, empírico-positivista.

En esta segunda parte del estudio, el propósito fue investigar el posible impacto de los cursos del programa de las maestrías en EB y EQ, sobre las visiones epistemológicas iniciales de los profesores sobre la NDC y su praxis docente al culminar sus estudios.

MÉTODO

La investigación se ubicó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Se trató de un estudio de campo, de tipo longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que comprendió dos momentos claves del proceso de formación del Magister en EB y EQ: al inicio de los cursos obligatorios y al momento de la culminación de sus respectivos Trabajos de Grado.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron: la observación, entrevista y encuesta. Los instrumentos aplicados en la fase inicial se emplearon en la etapa final de la investigación, lo cual permitió cotejar las visiones iniciales y finales sobre la ciencia de los participantes. Finalmente, se empleó la técnica de análisis de contenido y se establecieron las conclusiones de la investigación.

Los participantes del estudio fueron diez estudiantes de las Maestrías en EB y EQ, los cuales culminaron sus Trabajos de Grado en el tiempo establecido.

Procedimiento

- Se aplicó a los participantes el cuestionario “Visión sobre la ciencia y la actividad científica”. Posteriormente, se compararon las respuestas pre y post dadas en el mismo y se establecieron los perfiles epistemológicos de cada participante.
- Las entrevistas y observaciones de clases se aplicaron con algunas modificaciones en el guion de observación y entrevista.
- Con el propósito de identificar, caracterizar e interpretar las tendencias epistemológicas presentes en el profesorado de las maestrías se consideraron las siguientes etapas:
 - Diseño del perfil epistemológico inicial y final a partir de las respuestas del cuestionario y los datos de las entrevistas. El mismo representa,

el mayor o menor grado de adhesión a cada uno de los enunciados del instrumento.

- › Caracterización, descripción e interpretación de las tendencias epistemológicas de cada uno de los participantes, a partir de la sumatoria de las opciones del cuestionario.
- › Descripción de la praxis docente tomando en consideración las observaciones en las clases y el posterior contraste, entre dicha práctica y el perfil epistemológico final de los participantes.

Los resultados arrojados en el estudio fueron sometidos a procesos de triangulación de fuentes de información, investigadoras y tiempo (Rojas de Escalona, 2007).

RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los resultados emanados en cada uno de los instrumentos utilizados en la parte II del estudio: cuestionario “Visión sobre la ciencia y la actividad científica”, entrevistas y guion de observación directa de la praxis docente de los participantes.

Perfil epistemológico de los profesores cursantes de las maestrías

La determinación del perfil epistemológico de los profesores, permitió conocer la diversidad de ideas en relación a los aspectos de la NDC seleccionados para la investigación en función del contexto de la pregunta y de lo que se esperaba para cada una de ellas. Igualmente, indicó el acercamiento a las corrientes filosóficas en torno a la construcción de la ciencia de cada participante, al iniciar y finalizar sus estudios de maestría. Para el diseño del referido perfil se utilizaron algunos de los lineamientos de Flores, Gallegos y Reyes (2007), para lo cual se contabilizó la cantidad de respuestas correspondientes a cada paradigma tanto al inicio como al final de los estudios dado el carácter longitudinal de la investigación. Posteriormente, se compararon ambos perfiles por cada participante a fin de determinar el posible impacto de los cursos de los sub-programas en EB y EQ en sus posiciones epistemológicas y praxis docente. En el cuadro 1, se presenta el perfil resultante.

Cuadro 1. Perfiles epistemológicos de los profesores de las Maestrías en EB y EQ.

Sujetos	Perfil epistemológico Inicial			Perfil epistemológico final				Descripción sobre perfil epistemológico final	
S1	3pl		4re	0pl	3e	1r	3re	Con mayor tendencia a relativismo, algunas desmejoras con respecto al perfil inicial	
S2	3pl	1e	3re	0pl	1e	1r	5re	Con mayor tendencia al relativismo, algunas desmejoras con respecto al perfil inicial	
S3			7re	2pl	1e	1r	3re	Homogéneo al inicio del estudio que denota desmejora en sus ideas iniciales	
S4	3pl	2e	2re	0pl		1r	6re	Con predominio hacia el relativismo	
S5	2pl	2e	1r	2re	2pl		2r	3re	Con leves cambios epistémicos
S6	3pl	1e	1r	2re	2pl	1e	4r		Con leves cambios epistémicos
S7	1pl		2r	3re	1pl	1e	3r	2re	Con leves cambios epistémicos
S8	2pl	1e	3r	1re	1pl		3r	3re	Con leves cambios epistémicos
S9	1pl	3e	2r	1re	0pl		3r	4re	Con orientación hacia el relativismo y racionalismo
S10	3pl	3e		1re	2pl	1e	3r	1re	Con escasa modificación con respecto al perfil inicial

Los información permite apreciar la singularidad del cambio para cada sujeto. De acuerdo al número de respuestas de cada profesor para cada uno de los ítems (7), se puede corroborar que: tres profesores (1, 2, y 9), experimentaron los mayores cambios deseados en la comprensión de la NDC, puesto que la mayoría de sus respuestas se corresponden con la posición relativista, además ninguna de éstas, estuvo asociada al

positivismo lógico. Sin embargo, otras de sus respuestas se relacionan con el empirismo y el racionalismo. Por otra parte, tres docentes (5, 7 y 8), mantienen posturas correspondientes al positivismo lógico y un desplazamiento de respuestas de los sujetos 5 y 8 hacia el relativismo. Un cambio que llama la atención corresponde al sujeto 10, quien en su perfil final presenta respuestas relativas al racionalismo, cuestión que no se observa en su perfil inicial.

Un caso no esperado, lo constituye el sujeto (3), quien inicialmente mostró un perfil epistemológico totalmente relativista y luego al finalizar, sus respuestas dibujan un perfil distribuido en las distintas corrientes filosóficas consideradas en el estudio. La explicación a este hecho según, Vásquez y Manassero (2016), es que posiblemente sus ideas no eran lo suficientemente sólidas y requerían de actividades asociadas a la NDC más intensas o adecuadas que las utilizadas durante la enseñanza de los contenidos, para contribuir con la consolidación de las visiones iniciales. Por último, se observó que sólo un participante (S4), obtuvo el mayor número de respuestas representativas de la posición epistemológica relativista, lo cual representa el 10% de la totalidad de los sujetos.

En síntesis, el perfil de los profesores del estudio no tiene una tendencia epistemológica en particular, lo cual es consistente con investigaciones realizadas por (Flores y otros, 2007; Vásquez y Manassero, 2016). De igual manera responde a la posición de Bachelard (1984), para quien, la diversidad de posiciones que un sujeto tiene acerca de un concepto, analizado a la luz de diversos enfoques epistemológicos no permiten establecer un patrón esperado de posiciones, motivado a que el pensamiento no es homogéneo y, por tanto, las personas utilizan diversas aproximaciones para una misma entidad conceptual.

Estos resultados satisfacen parcialmente las expectativas planteadas en la investigación, puesto que se esperaba que los cursos de la maestría contribuyeran en mayor medida con la adquisición de visiones más actualizadas sobre la ciencia. En el caso de aquellos participantes que tuvieron modificaciones importantes en algunas de los aspectos de la NDC considerados en este trabajo, manifestaron durante las entrevistas, que las asignaturas que contribuyeron a cambiar sus concepciones iniciales

fueron: Didáctica de la Biología y de la Química, Ciencia, Tecnología y Sociedad y Biología y Sociedad.

Es oportuno señalar, que los contenidos de estos cursos abordan aspectos de la NDC de manera implícita, lo que conlleva a obtener una comprensión de ésta de un modo indirecto mediante la ejecución de actividades que si bien, permiten ganar habilidades y destrezas en los procesos de la ciencia, no tratan de manera explícita y directa aspectos particulares de la NDC, como, por ejemplo, el uso de la historia o de la filosofía de la ciencia.

Estas dos maneras de enseñar NDC son denominadas por diversos autores entre ellos, Acevedo (2009), como enfoques implícitos y explícitos, siendo este último, el más indicado puesto que distintas experiencias en las cuales se ha utilizado el enfoque implícito han resultado poco eficaces. Tal es el caso del *Physical Science Study Curriculum* (PSSC) y *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) y diversos proyectos británicos de la fundación *Nuffield*.

En el mismo orden de ideas, Khishfe y Abd-El-Khalick, (2002), plantean que:

Aprender a hacer cuidadosas observaciones implica conseguir una importante habilidad en un proceso de la ciencia. No obstante, el dominio de esta habilidad no conduce de manera automática a comprender las observaciones que están restringidas por la percepción y guiadas por esquemas conceptuales. Esta última comprensión pertenece al dominio de la NDC. Del mismo modo, el control de variables es un proceso de la ciencia esencial para realizar indagaciones científicas. Sin embargo, el aprendizaje y la práctica de esta habilidad no conllevan necesariamente a un aprendizaje sobre la lógica de la experimentación científica, algo que también pertenece al ámbito de la NDC (p. 573).

Por otra parte, Abd-El-Khalick y Lederman (2000); Acevedo, Vázquez y Manassero y Acevedo (2007); Khishfe y Abd-El-Khalick (2002); Lederman, Wade y Bell (1998); Meichtry (1992); Sandoval y Morrison (2003) consideran como escasa la probabilidad de que los estudiantes

puedan aprender aquello que no es enseñado a propósito y de manera intencional, lo cual es el caso del enfoque implícito.

En el mismo sentido, Agustín Adúriz, en entrevista realizada por Dibarboure (2009), estima la imposibilidad de que un docente pueda enseñar aquello sobre cuya naturaleza profunda desconoce, bien por no habérselo preguntado o por no haber sido considerado en el plan de su formación. Lo antes expuesto, reduce la diversidad de formas para la enseñanza de las ciencias en el aula.

Los resultados parecen indicar que, aunque los participantes del estudio estaban insertos en un programa de formación permanente a nivel de maestría, y se aspiraba que durante ese período actualizaran sus ideas sobre NDC, se encontró que los profesores no concientizaron las concepciones epistemológicas inadecuadas que poseían. Lo anterior es explicado por Carvajal, Cantillo y Gómez (2002) quienes afirman que estas ideas tienden a permanecer estables en el tiempo; y las mismas, según Boggino (2004) influyen en las decisiones que los docentes toman durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias.

Análisis de la Praxis Docente

En esta fase se realizaron observaciones directas en las clases de (5) participantes que habían culminado los cursos de maestría y sus Trabajos de Grado. Las evidencias reportan que existe una correspondencia entre el perfil epistemológico sobre la ciencia y su praxis docente, tal como ocurrió en el caso de los sujetos (3, 9 y 10). En el cuadro que se presenta a continuación se contrastan las características de la práctica y el perfil epistemológico reportado anteriormente.

Cuadro 2. Perfil epistemológico del profesor y características de su praxis pedagógica

Sujetos del estudio	Perfil epistemológico	Características de la praxis pedagógica
S1	Con mayor tendencia a relativismo, algunas desmejoras con respecto al perfil inicial	Modelo de enseñanza tradicional de la ciencia. Empleo ocasional del enfoque CTS para contextualizar la ciencia. Utiliza la metodología indagatoria de forma intuitiva.
S2	Con mayor tendencia al relativismo, algunas desmejoras con respecto al perfil inicial	Emplea el enfoque CTS para contextualizar la ciencia.
S3	Homogéneo al inicio del estudio que denota desmejora en sus ideas iniciales	Modelo de enseñanza tradicional de la ciencia.
S9	Con orientación hacia el relativismo y racionalismo	Modelo de enseñanza tradicional de la ciencia.
S10	Con escasa modificación con respecto al perfil inicial	Modelo de enseñanza tradicional de la ciencia.

Al observar las sesiones de clase de algunos participantes se evidenció que en el caso de los sujetos (3, 9 y 10) sus ideas iniciales no cambiaron en gran medida, reportándose la existencia de visiones que asumen a la ciencia como fuente de datos verdaderos, acumulativa, producto de un método riguroso fundamentado en la razón y basado en la observación como mecanismo de establecimiento de leyes científicas.

Con respecto a las visiones epistemológicas de los sujetos (1,2) y su relación con la práctica docente, se encontró que éstos tenían ideas relativistas en mayor proporción, al considerar a la ciencia como una organización de personas (científicos) que manejan y construyen ideas con las cuales se puede aumentar la comprensión del mundo. Expresando además que las observaciones están influidas por el marco teórico del observador, reconociéndose así la subjetividad de las mismas. En cuanto

a las leyes, se les considera como un producto del descubrimiento de los científicos quienes interpretan los hechos surgidos de la experimentación y con ellos, inventan las leyes que describen lo que en la naturaleza ocurre. En lo relativo al método científico, se detectó la presencia de ideas acerca del mismo, como eje fundamental del proceso, con rigor lógico y fundamentado en la razón, así como la visión del conocimiento como algo acumulativo que aumenta gradualmente con nuevas observaciones.

Al examinar la información emanada en el cuestionario y la entrevista, se identificó la presencia de ideas actuales sobre algunas dimensiones de la ciencia examinadas, pero éstas, no se manifestaron de forma implícita o explícita en las clases. En contraste, se observó el predominio de una práctica tradicional consistente con lo observado en la fase inicial del estudio, que se caracterizó por el énfasis en el academicismo poco funcional, el rol pasivo del estudiante, la unidireccionalidad del discurso, desconocimiento de la importancia de las ideas previas para abordar los contenidos y la ausencia de actividades y estrategias que presentarán una visión actualizada de la NDC.

Estos resultados son congruentes con los reportados por Barona y otros, (2004) y Mellado (1998) quienes concluyen en sus estudios, que los profesores tienen cambios de concepciones tradicionales a otras más actualizadas sólo a nivel discursivo, pero son poco evidentes en el ámbito de aula, en la cual retoman las antiguas prácticas de clase estableciendo una incompatibilidad entre teoría y práctica. Un resultado similar fue reportado por Sánchez y Valcárcel (2000).

Este hecho coincide con la posición que al respecto mantienen Gallegos y Bonilla (2009); Mellado, Bermejo, Blanco y Ruíz (2007); Lederman (2006); Tsai (2007) quienes sostienen que las concepciones epistemológicas sobre la NDC y las prácticas de aula guardan estrecha relación, por lo que los resultados obtenidos permiten suponer que pareciera ser que los participantes demuestran no tener interés en presentar en el desarrollo de sus actividades; cómo se construye el conocimiento y cuál es su naturaleza.

Esta presunción encuentra sustento en los resultados de un estudio realizado por Ravanal, Quintanilla y Labarrere (2012) y Ravanal y

Quintanilla (2010); quienes son enfáticos al sostener que la existencia de una noción epistemológica tradicional–dogmática en el profesorado de ciencias, genera modelos de enseñanza de corte tradicional academicista que conducen a la apropiación de significados o conocimiento científico bajo la premisa de verdadero, definitivo e irrefutable. Ante este escenario, en las entrevistas se indagó en profundidad acerca de las causas que generaban este tipo de comportamiento en aula, obteniéndose argumentos tales como: (a) Desmotivación estudiantil; (b) contexto en el cual ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, c) ausencia de materiales para realizar actividades, d) limitaciones de tiempo, (e) indisciplina escolar, (f) procesos administrativos rigurosos. Para Mellado (1998) obstáculos como los señalados impiden que se generen cambios en la didáctica de las ciencias experimentales.

Pontes y Poyato (2016) proporcionan explicaciones con respecto a los argumentos (a, b, c). En cuanto a la desmotivación, estiman que la misma conlleva a una crítica atribuible a la enseñanza transmisiva-tradicional. La problemática principal es que el docente no logra motivar a los alumnos hacía la ciencia, en consecuencia, no promueve la participación activa en clases, de manera que surjan de los estudiantes interrogantes que generen un espacio diverso y rico de diálogo, debate, cuestionamiento y posibilidades de cambio, los cuales son evidencias de su interés por los temas científicos.

En referencia al contexto en el cual ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, los investigadores señalan que el mismo, no tiene una relación directa, profesor-estudiante sino con factores o condiciones concretas en las ocurre el proceso. De igual forma, incluyen entornos sociales poco favorables que constituyen un impedimento importante para la enseñanza. En lo relativo a la falta de materiales indudablemente, es un elemento que limita la enseñanza, sin embargo, acotan que la creatividad del docente juega un papel decisivo para minimizar este obstáculo.

Por su parte, Pujalte, Bonán, Porro y Adúriz-Bravo (2014) señalan que las categorías (d, e, f) son factores contextuales que impiden una

enseñanza de la ciencia de calidad, ya que el docente está sometido a la presión de cumplir con el programa ante los lineamientos institucionales y ministeriales en materia educativa.

Los resultados de la investigación permiten afirmar que el diseño curricular de las maestrías en EB y EQ, requiere de una evaluación a corto plazo, con la finalidad de reorientar el, o los enfoques para la enseñanza de la NDC, con miras a mejorar la comprensión de ésta en el marco de una visión más actualizada de la misma. Lo anterior, es condición sinequanon para que el perfil del egresado pueda contribuir a la formación de un profesional capaz de ejecutar una enseñanza eficaz de los contenidos de las disciplinas científicas, cuyo fin último debería ser la preparación de un ciudadano científicamente alfabetizado.

En suma, se puede considerar que esta investigación constituye empíricamente un aporte a los numerosos estudios que demuestran la poca eficacia del enfoque implícito para promover cambios en las concepciones inadecuadas sobre la NDC del profesorado.

CONCLUSIONES

- El perfil epistemológico final de los profesores de las maestrías mostró cambios en comparación con el perfil inicial, no obstante, aquellos que evidenciaron las mayores mejoras exhiben también aspectos en los cuales desmejoraron, mientras que otros docentes experimentaron escasas variaciones respecto a sus ideas iniciales.
- El equipo de investigadoras esperaba que los cursos de las maestrías mejoraran el perfil epistemológico de los profesores y su praxis docente. Sin embargo, esto no se observó en la mayor parte de los sujetos que fueron objeto del estudio.
- Los participantes del estudio demostraron poseer un perfil epistemológico a nivel discursivo que difiere del evidenciado en la praxis docente. Por ende, se reconoce la existencia de una disociación entre el marco teórico del docente y su manera de accionar en el aula.
- Los participantes cuyas posiciones epistemológicas continúan ancladas en el positivismo lógico, el empirismo y en el racionalismo, difícilmente

podrán trabajar en pro del logro de uno de los objetivos de la enseñanza de la ciencia, como lo es la alfabetización científica.

- La inexistencia de asignaturas en el plan de estudios de las maestrías que incorporen la NDC de forma explícita en los contenidos científicos, posiblemente redujo las posibilidades del docente para reflexionar sobre su marco epistémico y la influencia de éste en la praxis docente.

Recomendaciones

- Las estrategias y actividades de los cursos de las maestrías en EB y EQ deben abordar la NDC con un enfoque explícito y reflexivo; lo cual debe constituir un eje transversal en la totalidad de las asignaturas.
- Agilizar ante las instancias institucionales la evaluación del programa de formación de las maestrías en EB y EQ; a fin de actualizar el pensum de estudios e incorporar la epistemología de la ciencia como curso obligatorio dentro del plan de formación.
- La NDC debe ser considerada como un metaconocimiento por los profesores que laboran en los subprogramas de EB y EQ; pues es un escenario ideal para fomentar los procesos de reflexión y alfabetización científica del docente universitario para que pueda mejorar la enseñanza de la ciencia.
- Planificar un modelo de formación docente que se apoye en la articulación de líneas de investigación que favorezcan la evolución del pensamiento inicial del docente y aminore los fallos de formación inicial con los que egresan del pregrado.

El equipo de investigadoras propone como posibles líneas de investigación:

- Diagnóstico, seguimiento y evaluación de las visiones epistemológicas de la ciencia de los docentes en servicio en los diferentes niveles de educación.
- Enfoques y estrategias didácticas para la enseñanza de la NDC y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.
- Diseño y evaluación de materiales instruccionales para la enseñanza de la NDC.

REFERENCIAS

- Abd-El-Khalick y Lederman, N. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-70
- Acevedo, J. (2008). El estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 5(2), 178-198
- Acevedo, J. (2009). Enfoques implícitos versus explícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 355-386
- Acevedo, J. Vásquez, A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 4(1), 42-66
- Bachelard, G. (1984). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu
- Barona, C., Verjovsky, J., Moreno, M. y Lessard, C. (2004). La concepción de la Naturaleza de la Ciencia de un grupo de docentes inmersos en un programa universitario de formación profesional en ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-20
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*. Argentina: HomoSapiens
- Boyer, R. y Tiberghien, A. (1989). Las finalidades de la enseñanza de la física y la química vistas por profesores y alumnos franceses. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 213-222
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97
- Carvajal, C., Cantillo, E. y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602
- Chade, P. (2014). Superación de las visiones deformadas de las ciencias a partir de la incorporación de la historia de la física a su enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 34-53

- Dibarboure, M. (2009, febrero). "Entrevista a Agustín Adúriz-Bravo". *Revista Quehacer Educativo*, 92,171-176
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298
- Flores, F., Gallegos, L. y Reyes, F. (2007). Perfiles y orígenes de las concepciones de ciencia de los profesores mexicanos de Química. *Perfiles educativos*, 29(116), 60-84
- Gallegos, R. y Pérez, R. (2002). El problema del cambio en las concepciones de estudiantes en formación avanzada. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 401-414
- Gallegos, L. y Bonilla, M. (2009). Las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y la transformación de la práctica docente. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 106-112
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill
- Khishfe, R. y Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-581
- Lederman, N. (2006). Research on Nature of Science: reflections on the past, anticipations of the future. Asia-pacific forum on science learning and teaching, volumen 7, issue 1, 1-11
- Lederman, N., Wade, P. y Bell, R. (1998). Assessing understanding of the nature of science: a historical perspective. *Science & Education*, 7(6), 595-615
- Meichtry, Y. J. (1992). Influencing student understanding of the nature of science: data from a case of curriculum development. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 389-407
- Mellado, V. (1998). *Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science*. International handbook of science education. Londres: Kluwer Academic Publishers
- Mellado, V., Bermejo, M., Blanco, L. y Ruiz, C. (2007). The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of the nature of science and of teaching and learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(37), 1-26

- Pontes, A. y Poyato, F. (2016) Análisis de las concepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de las ciencias durante el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (3), 705-724
- Pujalte, A., Bonán, L., Porro, S. y Adúriz-Bravo, A. (2014). Las imágenes inadecuadas de ciencia y de científico como foco de la naturaleza de la ciencia: estado del arte y cuestiones pendientes. *Revista Ciência Educação Bauru*, 20(3), 535-548
- Ravanal, E y Quintanilla, M. (2010). Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 111-124
- Ravanal, E., Quintanilla, M. y Labarrere, (2012). Concepciones epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la enseñanza de la biología. *Revista Ciência & Educação*, 4(18), 875-895
- Rojas de Escalona, B. (2007). Investigación cualitativa: fundamentos y praxis. Caracas: FEDUPEL
- Sánchez, G. y Valcárcel, M. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? cambios y dificultades tras un programa de formación. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 423-437
- Sandoval, W. y Morrison, K. (2003). High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 369-392
- Tsai, C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: the coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91(2), 222-243
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XI: Visión y acción. Disponible en: goo.gl/LrX1lz [Consulta: 2016, octubre 18]
- Vásquez, A y Manassero, A. (2016). El efecto de un programa de formación para profesores sobre sus concepciones de naturaleza de la ciencia y tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 223-23

La educación: compromiso esencialmente político

The Education: essentially political commitment

María Esther Álvarez Márquez

ganeshaesther@gmail.com

Universidad de Oriente (Núcleo de Sucre) Escuela de Humanidades y Educación.
Departamento de Currículo y Administración Educativa, Venezuela

Artículo recibido en agosto 2017 y publicado en enero de 2018

RESUMEN

Investigación documental. Bajo el criterio de la pertinencia se seleccionaron las diferentes fuentes de información, favoreciendo su análisis e interpretación y la producción teórica. Destaca la esencia política de la educación, resalta el sentido original de la palabra política en un intento por reivindicarla, puesto que la misma ha sido apedreada gracias a deshonestas prácticas de quienes se suponen deben conducir con pudor el destino de los pueblos, subraya el papel político de los educadores invitándolos a reconocerse como los más políticos de todos los ciudadanos que conforman una sociedad. Igualmente, se propone pensar sobre la responsabilidad social de hombres y las mujeres en miras de resolver sus problemas por el bienestar colectivo, esto es apostar por el fomento de una conciencia crítica tendente a vivir plenamente la política.

Palabras clave: Política; educación; docente político; bienestar colectivo

ABSTRACT

Documentary research. Under the criterion of pertinence the different sources of information were selected, favoring their analysis and interpretation and theoretical production. It emphasizes the political essence of education, emphasizes the original meaning of the political word in an attempt to claim it, since it has been stoned thanks to dishonest practices of those who are supposed to conduct with shame the destiny of peoples, stresses the role Political of educators inviting them to recognize themselves as the most political of all the citizens that make up a society. Likewise, it is proposed to think about the social responsibility of men and women in order to solve their problems for the collective welfare, this is to bet on the promotion of a critical conscience tending to live politics fully.

Key words: *Politics; education; political teacher; collective well-being*

INTRODUCCIÓN

Cuando la Política hace su aparición como tema de conversación en el autobús, en la casa, en reuniones con los amigos, muchas veces tiende a salir mal parada. Es muy frecuente asociarla con corrupción, promesas incumplidas, demagogia. Saltan por doquier expresiones como: “*la política es sucia*”, “*soy apolítico*”, “*yo no me meto en política*”, “*los políticos son unos ladrones*”. Históricas y deshonestas prácticas de quienes se suponen deben conducir con pudor y mesura el destino de los países, han lapidado la palabra Política, alejándola de su sentido original y noble.

Surge, entonces, la necesidad de reivindicar su verdadero significado. Es imprescindible emprender un camino crítico-reflexivo en el que las personas se repiensen como sujetos políticos, revitalizando, así, el compromiso político que tienen todos los ciudadanos a re-significar al otro, a la sociedad toda.

Ante esta urgencia se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué es política?, ¿Cuál es la tarea de los políticos?, ¿Son políticos los hombres y las mujeres “*de a pie*”?, ¿Deben serlo?, ¿Los educadores deben inmiscuirse en la política?, ¿La educación es una tarea política?, ¿Cuál es la relación entre política y educación?

Sentido original de la política

“Política” es una palabra que, tal lo como refiere Martín (2006):

...se relaciona lingüísticamente con el término polis, que significa en sentido estricto la ciudad-estado de la civilización griega, donde nace y se constituye por primera vez el modelo occidental de democracia que hoy en día tenemos. El hombre político, según este análisis, es el hombre que vive en ciudad, en sociedad, que participa en el quehacer colectivo, debido a que el individuo no se basta a sí mismo, material, ni espiritualmente (p.12).

La Política apunta hacia la conformación de una ciudad (polis). Una nación se gesta gracias a que sus habitantes cumplen unas funciones específicas dentro de ella con la intención de vivir organizadamente y en armonía. Un médico debe cumplir con su trabajo. Él tiene, dentro de la sociedad, una tarea concreta. La tienen también el albañil, la secretaria, la señora que vende empanadas, la que cuida a los niños, el taxista, el ingeniero, el ama de casa, el joven que asiste a la Universidad, el señor que recoge la basura... Si la Política se dirige a la consolidación de una sociedad, los políticos son todos los ciudadanos que contribuyen, con su accionar, en la constitución de un país.

¿Todos son políticos? ¿Los políticos no son los que inundan – en tiempos de campañas electorales – los distintos pueblos y caseríos, prometiendo lo que nunca van a cumplir? ¿Acaso los políticos no son sólo los diputados, concejales, senadores, gobernadores, ministros, alcaldes y hasta el presidente?

Aristóteles, en su libro Política (tr. 2007), resalta que el hombre es por naturaleza un animal político (*zōon politikón*) y lo es gracias al lenguaje. Un lenguaje que exige del otro. Implica la posibilidad de encontrarse con el otro, del intercambio y crecimiento permanente. Paz, a través de su poema Piedra de Sol (s/f), manifiesta: “para que pueda ser he de ser otro, // salir de mí, buscarme entre los otros, // los otros que no son si yo no existo, // los otros que me dan plena existencia, // no soy, no hay yo,

siempre somos nosotros”. Esto lleva a recordar que el hombre es gracias al otro ser humano, pues el “otro” lo constituye, lo hace ser.

Al momento de nacer, cuando ese nuevo ser experimenta el encuentro con sus los padres y demás familiares, cuando escucha esos primeros sonidos y siente las primeras caricias; empieza a imbuirse de “humanidad”. “Nadie se hace humano solo. Sólo el contacto, el contagio de otros seres humanos, nos hace humanos” (Savater, 2006, p. 27). El hombre empieza a gestarse, poco a poco, dentro de un camino relacional-afectivo. El lenguaje, las costumbres, las tradiciones, la religión constituyen los elementos que propician el paso de un ser biológico-individuo a un ser social-humano, a un ser político. Será político en la medida que interactúa con sus semejantes, que requiere al otro para existir. De aquí que Arendt (1997) señale que “la política trata del estar juntos” (p. 45). Hay que comenzar a concientizar que la política habla de relación de encuentros, de convivencias.

El hombre, puntualiza Prieto Figueroa (1990) parafraseando a Rousseau y a Basedow, se hace hombre gracias al proceso educativo-formativo:

¿Pero no es éste un juego de palabras? ¿Acaso desde que nace, carne palpitante de puerperio, no está prefigurado el hombre en el niño? Ciertamente no. Entonces apenas es un proyecto, piedra bruta de cantería donde la vida, cincel de aguda punta, irá forjando la obra, pero no actuando desde fuera como el escultor, sino haciendo crecer desde dentro una conciencia, una personalidad. Educarse es un duro hacerse y rehacerse, que no todos logran en la medida de perfección que requiere la sociedad, porque sobre ellos presionan fuerzas extrañas que, en lugar de forjar en el hombre un hombre, logran seres mediatizados, fáciles presas para la explotación (p. 11).

Es la sociedad la que forja, amasa, teje a ese nuevo ser biológico a través de sus convenciones para convertirlo en un ser social-humano-político. De esta idea se desprende la diferencia fundamental que existe entre individuo y persona-humano. Individuo, considera Martín (2006), es:

...aquello que no se puede dividir, o aquello que subsiste por sí mismo y es distinto de los demás»... según esta definición, todo hombre es, ante todo, un individuo. Es decir, todo hombre es indivisible, subsiste por sí y es distinto de todos los demás, es un ser único e irrepetible. El problema es que estas características son aplicables tanto a un hombre como a un animal, una planta, un átomo o un objeto cualquiera... este término no incluye una cualidad fundamental: la racionalidad. Lo que distingue al hombre del resto de los individuos es su racionalidad... No todo individuo es racional... No obstante, para ser un agente racional se necesita, ante todo, ser un individuo (p. 15).

La persona (humano), en cambio, es un ser vivo pensante que además tiene costumbres, tradiciones, se relaciona con otros. Está sujeto a ciertas pautas-normas sociales. Martin (ob. cit.) – siguiendo a los pensadores cristianos - afirma que:

...la persona es la «sustancia racional de naturaleza individual»... la persona es fundamentalmente relación con otro de sí. Es decir, toda persona es tal en cuanto que está en constante relación consigo mismo, con Dios y con el hombre y su mundo... Somos personas, en cuanto racionales y en cuanto relacionados con el mundo que nos rodea (p.16).

Todo humano es un individuo pero, ¿Todo individuo es humano? y ¿Todo individuo-hombre, necesariamente llega a convertirse en humano? Las experiencias de los niños salvajes abandonados en la selva sin ningún contacto humano ¿qué sugieren?

Antón (2007), a través del diario El Nacional, presentó un artículo denominado “La Última Niña Salvaje”. En el mismo se expone el caso de Rochom Pngieng, una mujer de aproximadamente 27 años de edad que fue encontrada - en un poblado camboyano - en estado salvaje. Se presume que esta joven mujer permaneció extraviada en la selva más de 18 años. Desapareció a los 8 años mientras cuidaba un búfalo.

Rochom Pngieng se hallaba en completo estado salvaje. Se asustaba ante la presencia de alguna persona. No se podía comunicar. No manejaba ningún idioma. Se negaba a vestir...

Esta experiencia demuestra que, sin lugar a dudas, se necesita a las otras personas para garantizar la condición de HUMANOS. La calidad de “seres humanos” es proporcionada por la sociedad, cuando el hombre interactúa con sus semejantes. Disertando sobre la “humanidad”, Savater (2006) sostiene:

...cada uno nace dos veces: una, del útero materno – biológicamente natural–, y una segunda vez –el nacimiento social–, del útero social. Este último es el que desarrolla en nosotros las posibilidades de humanidad. No es un proceso forzoso; por ejemplo, según algunos relatos... niños que teniendo que vivir en compañía de animales no llegan a desarrollar nunca las posibilidades de humanidad, el pensamiento simbólico, la palabra. Es decir, esas cosas que nos dan los demás. La humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos unos de otros (p. 27).

Y justamente, dentro de esa interacción, dentro esa convivencia, dentro de ese “vivir en sociedad”, se encuentra la política puesto que ella implica solidaridad, cooperación, trabajo compartido. En sintonía con esto, Arendt (1997), disertando sobre la política, asoma lo siguiente:

...es una necesidad ineludible para la vida humana... el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio (p. 67).

La tarea vital, el compromiso que todos los hombres de la polis tienen es vivir la política: ser verdaderos “ciudadanos”, hombre y mujeres de ciudad. Esto no es más que trabajar junto al otro para garantizar la felicidad de todos la cual se obtiene en la medida en que todos, dentro de un ambiente de tolerancia y respeto, cumplan con sus funciones sociales y participen en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones conducentes a la solución de sus problemas.

Platón ya hablaba de esto en *La República* (tr. 2007). En esa República ideal, los habitantes - de acuerdo a su clase social (reyes filósofos, guerreros y artesanos) - deben cumplir unas funciones específicas. Los Reyes filósofos tienen la misión de gobernar la República. Los guerreros,

de defenderla. Los artesanos, de proveerla de lo necesario: utensilios, calzado, vestido, alimentos.

La República de Platón presenta la idea de una sociedad integrada. La constitución de esa República – plantea Platón – semeja al cuerpo humano. Si algún pequeño miembro de ese cuerpo sufre algún tipo de lesión, todo él lo sentirá; por lo que en la República ideal, el bienestar individual significará el bienestar colectivo. El padecimiento personal conllevará al padecimiento de toda la comunidad. ¿Debería ser ese el sentido social hoy día? ¿Qué implicaría? ¿Se justifican el individualismo y el egoísmo muy de moda en estos tiempos? ¿Ellos atentan contra la felicidad de todos? ¿Se tergiversa así el sentido original de la política?

Esa idea platónica la ejemplifica Savater (2000) en su obra *Ética para Amador* cuando señala que una persona no puede encerrarse en su apartamento y despreocuparse de los problemas del edificio porque son problemas que les atañen a todos los inquilinos, por lo tanto, a ella también. No puede ser indiferente ante el agua que se filtra de su apartamento, las fisuras en su techo, las cucarachas y ratas que entran y salen de su puerta.

Resulta inadmisibles andar con desinterés, con poca identificación por los asuntos colectivos, públicos, puesto que, al fin y al cabo, serán siempre asuntos particulares, privados. Este ejemplo se puede extrapolar al ámbito familiar, laboral, a las relaciones personales y a las responsabilidades y compromisos diarios.

MÉTODO

Investigación de tipo documental, que implicó la revisión, selección, organización, análisis e interpretación de diferentes fuentes de información que giran en torno al tema de la Política y su relación con la Educación. La selección de las fuentes de información se llevó a cabo bajo el criterio de la pertinencia. Es decir, los libros, las revistas especializadas y los documentos en líneas consultados fueron considerados de acuerdo a su vínculo con los objetivos de la investigación, permitiendo, así, la construcción de nuevos conocimientos.

La selección y revisión de las fuentes de información, condujo a la elaboración de un esquema conceptual para el abordaje de los temas y subtemas que conformaron esta producción teórica-reflexiva. El desarrollo de los elementos presentes en el esquema conceptual se gestó desde el análisis y reflexión crítica de las fuentes de información examinadas, lo que propició, a su vez, la interpretación y presentación de nuevos aportes y miradas sobre la educación como un compromiso esencialmente político.

RESULTADOS

Globalización y política

Todo parece indicar que hoy día, en este mundo globalizado, reina una indiferencia colectiva por los valores y las tradiciones locales, regionales, por la cultura propia, autóctona. Se tiende a vanagloriar modos de vida y pensamientos globales impuestos por los medios de comunicación de masa, respondiendo así a las políticas neoliberales tan divorciadas de los derechos fundamentales del hombre, tan alejadas del respeto a la vida, de la identidad de los pueblos, de la protección del medio ambiente.

Se ha instaurado una “dejadez”, un “déjame estar”, un individualismo que espanta. Al hombre lo han convertido en un ser solitario. Ya nadie se sienta a comer juntos en familia en la mesa del comedor (símbolo de unión, de encuentros). Cada quien come en su cuarto viendo la T.V o sentado en la computadora. Cada quien anda solitario sumergido en el teléfono celular.

Savater (2004), en su obra *Política para Amador*, recuerda que en la Antigua Grecia, “...a quien no se metía en política le llamaron idiotés; una palabra que significaba persona aislada, sin nada que ofrecer a los demás” (p.15-16). Este filósofo español (ob. cit.) expresa, de manera irónica, que si hay que resumir en pocas palabras el mensaje de su obra, diría: “¡no seas idiota!” (p. 16).

Si la política es sinónimo de relaciones, de convivencia, ¿se puede decir que se está globalizando la soledad? ¿Se está globalizando la

“idiotés”? Está claro que se está globalizando la apatía, la indiferencia, la intolerancia, la incomunicación, lo superfluo. Han convertido al hombre en un ser autómatas que piensa sólo en el hoy sin importarle el mañana. La globalización promueve el aislamiento, el que todos vivan como náufragos anclados en pequeñas islas. Cada uno en su isla.

Millones de náufragos andan deambulando por el mundo, viviendo en islas donde se está prohibido pensar, donde se está prohibido mirar al otro, hacerse solidario con las penas del otro, donde se ha prohibido vivir auténticamente la política.

¿No será que el aislamiento, la poca o nula capacidad de crítica, la desintegración y la incomunicación representan la condición necesaria para amputar las luchas sociales vitales ante las situaciones de injusticia que atropellan y no dejan ser, que no permiten vivir plenamente la vida?

Arendt (2009), en su libro *La Condición Humana*, mantiene que los antiguos romanos utilizaban “...las expresiones «vivir» y «estar entre hombres» (inter nomines esse) o «morir» y «cesar de estar entre hombres» (inter nomines ese desinere) como sinónimos” (p. 22).

Si se considera la idea antigua romana de que vivir en soledad era lo mismo que estar muerto, mientras que estar vivo es estar entre los otros, ¿En qué se ha convertido este mundo?, ¿Acaso en un cementerio de muertos andantes? Solos en sus casas. Solos en sus cuartos. Solos viendo la tele. Solos frente a la computadora. Solos sumergidos en el celular. Solos caminando por el mundo.

Platón (1994), en el *Protágoras*, destaca la creación del mundo, del hombre; subrayando el surgimiento de la Política. Relata cómo Epimeteo y Prometeo participaron en la ardua tarea del surgimiento de la vida sobre la tierra. Epimeteo al no hacer de manera idónea su trabajo - puesto que no le había proporcionado al hombre los mecanismos para sobrevivir y defenderse, dejándolo totalmente indefenso a merced de las bestias - su hermano Prometeo quiso enmendar el error robando a Hefesto el fuego para ofrecérselo a los hombres, pero no pudo robarle a Zeus el conocimiento de la Política. Por este robo, Prometeo fue castigado. Por

otro lado, los hombres aprendieron a cultivar la tierra y a hacerse trajes. Pero, los hombres vivían aislados. No tenía noción de “sociedad”. Eran muy vulnerables por lo que eran frecuentemente atacados por los animales salvajes. Para protegerse, decidieron vivir juntos. Rápidamente surgieron los conflictos entre ellos “porque aún no tenían idea ninguna de la Política” (ob. cit., p.137). Se separaron quedando, nuevamente, indefensos ante las bestias. Zeus, al ver la suerte de los hombres y previendo su extinción, decidió proporcionarle la noción de “pudor y justicia”, con el propósito de que lograran vivir en armonía y en comunidad.

Platón (ob. cit.), en el Protágoras, revela el nacimiento de la política mostrándose emparentada con la tolerancia, la integración, la solidaridad. Para este filósofo griego, “...la política versa siempre sobre la justicia y la templanza...” (p. 137 - 138).

Si la política habla de cooperación, de organización comunitaria y del bienestar colectivo, la ética se refiere al bienestar y a la realización personal. Este bienestar privado está siempre en correspondencia con el bien público. No se trata de un bien propiciado por un interés egoísta. Todo lo contrario, la satisfacción personal debe trascender en el otro, en los otros. El alcance del bien común se traduce en la felicidad de cada uno de los miembros de esa sociedad. Es la idea de aquella constitución de la República que Platón comparó con el cuerpo humano. Si algún miembro se lesiona, todo el cuerpo lo padecerá.

Sirve esto para confirmar que “...ningún proyecto de vida es realizable desde la soledad absoluta, sino que implica un sin fin de relaciones, de encuentros, de comunidad con los otros” (Martín, 2006, p.11). La ética y la política estarán siempre vinculadas, emparentadas. Si una falla o se pervierte, se desencadena el caos social. ¿Será esto lo que justifique la idea que se tiene hoy de la política, tan alejada de su sentido original?

¿En qué momento de la historia los encargados de dirigir y velar por el bienestar de las naciones empezaron a trabajar sólo en función de sus intereses y privilegios personales muy personales? Tergiversando el sentido de la ética se fusila el noble propósito de la política.

Tras generalizadas e históricas prácticas egoístas e individualistas, la política pasa a ser emparentada con cargos gubernamentales, y también se le identificó ya no con compromiso social sino como se conoce hoy: corrupción, abusos de poder, enriquecimiento ilícito, cargos públicos garantizados.

Los ciudadanos – los de todos los días – comienzan a no identificarse con la política, a des-creer de ella. No se asumen como políticos, aunque lo sean.

La educación y su naturaleza política

Frente a este panorama, es importante reivindicar a la política, rescatarla, limpiar su carita llena de fango, quitarle ese sucio, roto y mal oliente vestido histórico.

El compromiso es que los hombres y las mujeres se reconozcan, se asuman y se vivan políticos. Políticos son todos los sujetos que conviven dentro de una sociedad. Pero – y en ello coinciden Prieto Figueroa y Freire – entre todos los ciudadanos, el más político es el docente. Es que el docente al tener como tarea la formación de hombres y mujeres, tiene la gran responsabilidad de la consolidación de toda una sociedad. Al formar personas, forma sociedad. De allí el valor indiscutible de la educación y de los docentes. Se invita a revisar la siguiente figura:

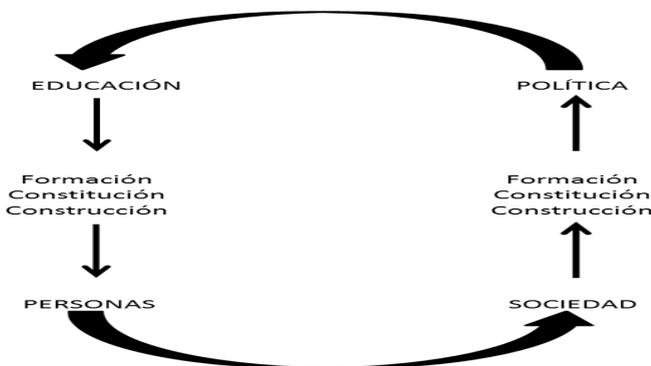


Figura 1. Relación Educación y Política.

La sociedad está conformada por hombres y mujeres. La educación, al formar personas está construyendo sociedad y al constituir sociedad está haciendo política. La educación, entonces, se consolida como un proceso indiscutiblemente político. Es por esto que no se puede hablar de apoliticismo en la educación, ni de educador apolítico. Freire – refiere Torres (1986) - va más allá cuando afirma que “...no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política” (p.42).

El camino para la transformación de un país es la EDUCACIÓN. Bien lo dijo Bolívar (1997) ante el Congreso de Angostura: “La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción...” (p.115). Un pueblo educado es un pueblo libre, crítico y responsable de su presente y futuro; es un pueblo capaz de superar sus dificultades. Se necesita, para ello, una escuela comprometida con el bienestar social. Una escuela abierta, democrática. Una escuela donde se despierte la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la puesta en común, el trabajo colectivo, la capacidad de transformación y de lucha para enfrentar con criticidad las diversas problemáticas que se presenten. Se necesita una escuela política. Esto ya lo había proclamado el maestro Rodríguez (1990):

En las Repúblicas // la Escuela debe ser política... // En la sana política no entran mañas, tretas ni ardides. // La política de las República, en punto a instrucción, // es formar para la sociedad. // En las escuelas que llevan este NOBLE fin... se enseña todo BIEN (p. 287-288).

Si la Escuela es política y si el educador es el más político entre todos los ciudadanos de la polis, es urgente - sobre todo en estos tiempos de superficialidad - que él asuma su práctica educativa con responsabilidad, con pasión, con creatividad. Que sea consciente de la trascendencia de su labor, del papel que ha asumido y asume. Se trata - y no es cualquier cosa - de forjar personalidades. El docente tiene en sus manos la formación o la deformación de un ser y, por ende, tiene en sus manos solidificar o viciar todo un pueblo, una sociedad.

De allí que se aspire a que los docentes amen apasionadamente esta profesión. Una profesión tan necesitada de HUMANIDAD, de paciencia, de comprensión, de comunicación, de cercanía, de entrega sincera, de sensibilidad, de mucha sensibilidad.

Si bien la tarea docente, como suele decirse, es una cuestión de vocación es, y sobre todo, una cuestión de PASIÓN. Pasión por el acto de enseñar. Pasión por el otro que merece respeto, que merece escuchar y ser escuchado. Que merece hablar, que merece raíces sólidas. Pasión por la trascendencia, conscientes de que su labor forjará destinos, posibilidades otras, caminos por andar.

Se necesita que los docentes sean problematizadores del mundo. Que enseñen a leer el mundo con ojos críticos y sensibles. Que sus clases sean encuentros para la aventura, para el descubrimiento, para el diálogo. Que reine la alegría y no la apatía. Que reine el fervor y no el sopor. Que reine el entusiasmo y no el espasmo. Que reine la inspiración y no la desmotivación. Que reine la novedad y no la mediocridad. Que reine la curiosidad y no la pereza mental.

Se requieren docentes conscientes de que su quehacer es esencialmente político. Si no se asume así, no pueden considerarse constructores de hombres y mujeres de destinos. Prieto Figueroa (1976) en su obra *Los Maestros: Eunucos Políticos* comenta:

La educación es una función política y la más política de las actividades del hombre, porque por medio de ella se forja la nación, se orienta el porvenir y se impulsa el progreso de los pueblos. Según esto, el más político de los ciudadanos debe ser el maestro y siendo el más político será el menos politiquero, porque será el hombre que crea, el hombre del pensamiento y de la idea, el que orienta y estimula, el que detendrá todo amago de arbitrariedad y toda opresión, toda bastarda intención contraria a los intereses de la colectividad por el prestigio de su autoridad y por la crítica honrada y desinteresada (p. 57).

Se dice con frecuencia que el docente no debe inmiscuirse en la política. Se sabe ahora que su naturaleza es política. Es inadmisibles un

docente apolítico. De lo que debe abstenerse el docente es de llevar al aula de clases sus tendencias partidistas, sus colores, sus consignas.

CONCLUSIONES

Un político, como lo sugiere Platón en su obra *Político* (tr. 2000), es el “tejedor real”. El docente comprometido con su práctica es un tejedor de ilusiones. Un tejedor de destinos, de caminos, de posibilidades. En función de esto, la educación debe trascender las paredes del salón de clases. La escuela, la familia, los medios de comunicación, la sociedad toda debe velar y responsabilizarse sinceramente por la formación integral de cada uno de sus ciudadanos.

Hoy día parece diluirse el encuentro familiar, el diálogo entre padres e hijos. Cada uno está sumido en sus pequeños mundos, en sus pequeñas cavernas. La globalización parece que los ha atomizado.

Ya no son los padres quienes educan a los niños. Lo hacen la T.V., la computadora, los videojuegos... ¿Qué se espera de esos niños - ya hombres en un futuro cercano muy cercano?, ¿Qué pasará con los niños que esos niños-ya hombres formarán? Se habla del mundo por venir... ¿Tendrá porvenir?

La verdadera educación se debe abordar con urgencia y con real convicción en el aula, en la familia y en las comunidades con el fin de luchar fervientemente contra la modorra global. Está instaurada la apatía con el “espero que otro lo haga”, “espero que otro resuelva mis problemas”. Vecinos que botan siempre la basura en el lugar que no se debe, aunque el camión del aseo pase por sus casas siempre. Vecinos que no asisten a las reuniones de su sector, desvalorizando, negándose a la participación, a la organización, a la puesta en marcha de acciones para solucionar problemas que los aquejan a todos por igual.

Parece que todos tienen derecho a la queja, a cuestionar, a criticar, a reclamar... pero otros que tengan el deber de actuar para que la situación mejore... otros, menos “yo”.

En este sentido, en la entrevista que hace García (2004), Luisa Pernalette señala:

Yo creo que precisamente por no ejercer la ciudadanía, por no participar en la construcción del Bien Común, es que en buena parte estamos como estamos. La fragmentación social, dicho en términos coloquiales, el andar cada quien por su lado sin ver que uno es parte del problema y parte de la solución, la actitud de adolescente que tenemos ante los grandes asuntos del país, siempre esperando que otro resuelva, lo que hace es profundizar, agravar los problemas. Cambiar de actitud, pasar del «muro de los lamentos» – siempre quejándonos y echando la culpa al otro – por el «muro de las soluciones y de la participación» – en donde uno también es protagonista y responsable, es parte de lo que hay que hacer para hacer posible la esperanza. Poder cambiar la cultura política, es imprescindible. Estos planteamientos grandes, si los llevamos a lo cotidiano, significan: dejar de quejarnos por la basura de nuestra calle y unirnos a otros vecinos para resolver el problema, estar informados de lo que ocurre en nuestro país y el mundo para tener elementos que nos ayuden a participar activamente ante los problemas cotidianos... En fin, se trata de no vivir como si estuviésemos solos en el mundo, porque, de paso, solos no podremos sobrevivir (p.38).

Urge educar a la comunidad toda para que ella misma se organice, para que ella misma sea consciente de su problemática, para que ella planifique, actúe y evalúe, para que ella misma sea garante de sus progresos y transformaciones. Se trata de globalizar posturas críticas. Se trata de globalizar sensibilidades. Se trata de globalizar la integración. Se trata de corresponsabilidad, de trabajo colectivo, de bienestar común. Se trata de la consolidación de una nación. Se trata de la felicidad de todos. Se trata de vivir la Política.

REFERENCIAS

- Antón, J. (2007, Febrero 4). *La Última Niña Salvaje*. El Nacional, Caracas Venezuela, p. D6
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es Política?* Barcelona – España: Paidós
- Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Buenos Aires – Argentina: Paidós.

- Aristóteles. (2007). *Política*. (Patricio de Azcárate, Trad.). Madrid - España: Editorial Espasa - Calpe, S.A
- Bolívar, S. (1997). *Escritos Fundamentales*. (Germán Carrera Damas, Comp.) Caracas - Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- García, B. (2004, Marzo). La Construcción de Ciudadanía desde la Escuela. Entrevista a Luisa Pernalette (Directora de Fe y Alegría Guayana). *Movimiento Pedagógico*, Caracas, Venezuela, (34), 37- 40
- Martín, Y. (2006). *Ética y Participación Ciudadana: Algunas Ideas Vinculantes*. Caracas - Venezuela: Fundación Centro Gumilla
- Paz, O. (s/f). *Piedra de Sol*. [Documento en línea]. Disponible: www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/paz/piedra_de_sol.htm [Consulta: 2014, Febrero 18]
- Platón. (1994). *Diálogos* (t. II). Bogotá - Colombia: Ediciones Universales.
- Platón. (2000). *Diálogos* (t. V). (Ma. I. Santa Cruz, Á. Vallejo Campos y N. Luis Cordero, Trans.). Madrid – España: Editorial Gredos, S.A.
- Platón. (2007). *La República*. (Patricio de Azcárate, Trad.). Madrid – España: Editorial Espasa - Calpe, S.A.
- Prieto Figueroa, L. B. (1976). *Los Maestros Eunucos Políticos*. Valencia - Venezuela: Vadell Hermanos Editores
- Prieto Figueroa, L. B. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas- Venezuela: Monte Ávila Editores
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas – Venezuela: Biblioteca Ayacucho
- Savater, F. (2000). *Ética para Amador*. Barcelona - España: Editorial Ariel, S.A
- Savater, F. (2004). *Política para Amador*. Barcelona - España: Editorial Ariel, S.A.
- Savater, F. (Febrero, 2006). Fabricar Humanidad. [Documento en Línea]. *Revista Prelac: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, Disponible: <http://unesdoc.unesco.org>. [Consulta: 2014, Diciembre 12]
- Torres, R. M. (1986). *Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire*. Caracas-Venezuela: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo

Implementación de un Recorrido de Estudio e Investigación y su impacto en las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en un curso de estadística

Implementation of a Course of Study and Research and its impact on the strategies of learning and reading comprehension in a course of statistics

Carmen Cecilia Espinoza Melo ⁽¹⁾

cespinozame@ucsc.cl

Iván Ramón Sánchez Soto ⁽²⁾

isanchez@ubiobio.cl

⁽¹⁾ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

⁽²⁾ Universidad del Bío-Bío, Chile

Artículo recibido en agosto 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

Se presenta una propuesta de aprendizaje bajo un Recorrido de Estudio e Investigación (REI), dispositivo didáctico planteado por Chevallard en la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD). Este considera una cuestión generatriz donde se estructuran una serie de cuestiones derivadas abordando los diferentes contenidos de estadística a través del semestre. El REI se elabora con parte la información entregada por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, permitiendo contextualizar el contenido del curso en el área de la construcción. Se trabajó con variables sociodemográficas y del área de la construcción, con énfasis en el análisis estadístico descriptivo e inferencial, el primer semestre 2016, con estudiantes de Ingeniería en Construcción de la UBB, Chile. La investigación busca establecer el impacto del REI en las estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico, a través de un diseño de investigación cuasi-experimental. Los resultados evidencian un mejoramiento en estas variables en el grupo experimental.

Palabras clave: Teoría Antropológica de lo Didáctico; Recorrido de Estudio e Investigación; Aprendizaje colaborativo; estrategias de aprendizaje; enseñanza de la estadística

ABSTRACT

A learning proposal is presented under a Course of Study and Research (REI), a didactic device proposed by Chevallard in the Theory of Educational Didactics (TAD). This considers a generatrix question where they are structured a series of questions derived approaching the different contents of statistics throughout the semester. The REI is elaborated with part of the information provided by the National Socioeconomic Characterization Survey, allowing to contextualize the content of the course in the construction area. We worked with sociodemographic variables and the construction area, with emphasis on descriptive and inferential statistical analysis, the first semester 2016, with students of Engineering in Construction of the UBB, Chile. The research seeks to establish the impact of REI on learning strategies, reading comprehension and academic performance, through a quasi-experimental research design. The results show an improvement in these variables in the experimental group.

Key words: *Anthropological Theory of Didactics; Study and Research Tour; Collaborative Learning; Learning Strategies; Statistics Teaching*

INTRODUCCIÓN

El aumento y la diversidad de la población que ingresa a la Educación superior, constituye un nuevo hecho que adquiere requerimientos actuales, los estudiantes poseen mejor acceso y manejo de las tecnologías de la información, como consecuencia enfrentan diferentes formas de aprender y comunicarse con su realidad inmediata. Asimismo, el creciente requisito de que todas las personas sean capaces de interpretar, analizar y opinar sobre la información en los distintos medios requiere que el tema estadístico sea un requisito primordial para que los ciudadanos puedan ser parte de la actual sociedad. Empleando las palabras de Batanero (2002) los esfuerzos en el ámbito nacional e internacional por impulsar la enseñanza de la Estadística, tienen como finalidad la generación de una cultura estadística en los ciudadanos crear la capacidad de dominar las ideas y aplicar el razonamiento estadístico para controlar sus intuiciones en las situaciones de riesgo y en la toma de decisiones.

En las últimas décadas han ocurrido considerables cambios en la sociedad, la inmensa cantidad de información que se recibe día a día y

debe interpretarse, la forma que se comunice, como se puede acceder a la información, la lectura, comprensión de tablas, tipos de gráficos y las argumentaciones con base estadística, se han instalado en la vida diaria. Comprender Estadística y Probabilidad permite a las personas razonar, obtener conclusiones sobre la base de datos, juzgar la calidad de los argumentos de otros, reconocer el grado de incertidumbre en cualquier situación, y cuantificar esa inquietud para tomar decisiones. En consecuencia, es un deber social que todos los ciudadanos comprendan este lenguaje. En la opinión de Espinoza y Sánchez (2014) “Por lo que se hace necesario un tratamiento didáctico más práctico, mediante problemas concretos o experimentos reales y/o simulados” (p. 107).

La estadística se considera una conveniente herramienta para alcanzar las capacidades de comunicación, tratamiento de la información, resolución de problemas y trabajo cooperativo, a las que se da gran importancia en los nuevos currículos. Además, se pueden aplicar fácilmente, puesto que no requieren técnicas matemáticas complicadas. Sus aplicaciones, proporcionan una buena oportunidad para mostrar a los estudiantes la utilidad para resolver problemas reales, siempre que su enseñanza se lleve a cabo mediante una metodología heurística y activa, enfatizando la experimentación y la resolución de problemas (Begg, 1997).

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX la didáctica de la probabilidad y estadística en el contexto internacional ha tenido un gran desarrollo conceptual y metodológico, hasta el punto de que hoy es considerado como un campo importante de investigación o como la ciencia de enseñar estadística y probabilidades (Rocha, 2013).

Aunque la estadística se enseña hoy día en todos los niveles educativos, al ser una herramienta fundamental en la vida personal y profesional, la investigación alerta que muchos estudiantes, incluso a nivel universitario, tienen concepciones incorrectas o son incapaces de hacer una adecuada interpretación de los resultados estadísticos (Batanero, 2013).

La estadística, en la última década, ha tenido un importante crecimiento, fundamentalmente por el uso de ella hacia otras materias. Reconocer que la enseñanza de la estadística, debe tener como propósito fundamental,

brindar las posibilidades para que el estudiante construya algunos conceptos básicos de la estadística para la interpretación, la comprensión y la toma de conciencia de la realidad social y cultural en la que se mueve todo ciudadano (Gil y Rocha, 2010).

Tradicionalmente el profesor invierte una gran cantidad de tiempo en la preparación y desarrollo de sus clases, sin tomar en consideración en la mayoría de los casos, ejemplos o ejercicios elegidos para trabajarlos con sus estudiantes estén relacionados con la realidad educativa de éstos. Una educación contextualizada motivará a relacionar el conocimiento con el contexto real de los alumnos y esto los llevará a obtener su entendimiento. “El conocimiento estadístico no puede ser comprendido separado de su contexto de aplicación, ni aplicado únicamente a problemas abstractos que no se encuentran en la vida real” (Azcárete y Cardeñoso, 2011, p. 792).

Para realizar esta investigación se ha tomado como referente teórico la Teoría Antropológica de lo Didáctico de Yves Chevallard, se llega al aula a través de su dispositivo didáctico Recorrido de Estudio Investigación (REI) el cual será el nexo con los estudiantes del curso de estadística. “Se considera que un REI viene generado por el estudio de una cuestión inicial, que se llama cuestión generatriz, con fuerte poder generador capaz de plantear un gran número de cuestiones derivadas: Q1, Q2,..., Qn” (Barquero, 2015, p. 595).

La innovación curricular en las universidades chilenas propone el desarrollo de competencias en función de un perfil de egreso, el que, va cambiando de acuerdo a las necesidades de la sociedad, identificando competencias genéricas y específicas (Pey y Chauriye, 2011).

El aprendizaje colaborativo ha tenido gran impacto en la educación durante las dos últimas décadas. Esto se debe principalmente, a que se este tipo de aprendizaje trae beneficios en el desempeño académico de los alumnos, aumenta la motivación y la autoestima, desarrollando habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos, promueve el respeto por los otros, fortalece la habilidad para opinar, escuchar, permite, a través de la discusión grupal, que los estudiantes expliquen con sus palabras lo

que han entendido, aclarando y corrigiendo los contenidos aprendidos, enseña a compartir responsabilidades, enseña a organizarse, a dividir las tareas.

En palabras de Chevallard (1985) el proceso a través del cual se adaptan los saberes a los diferentes medios, es decir, proceso de transformación del saber matemático erudito al saber matemático a enseñar en el aula, se le llama transposición didáctica. Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (TAD).

Como señalan Corica y Otero (2012):

La TAD fue uno de los primeros enfoques en considerar como objeto de estudio e investigación, no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino todo el proceso que va desde la creación y utilización del saber matemático hasta su incorporación en las instituciones de enseñanza como saber enseñado (p. 462).

Llano y Otero (2012) señalan que “el docente es quien cubre casi todo el espacio disponible en la clase, tiene que explicar y transmitir el saber a los alumnos, son pocas las posibilidades que tienen los alumnos de construir en el aula” (p. 45).

Para introducir en el aula este proceso de matematización, la TAD propone los REI como dispositivos didácticos. Como se ha mencionado, un “REI viene generado por el estudio de una cuestión viva con fuerte poder generador, capaz de plantear un gran número de cuestiones derivadas” (Serrano, 2012, p. 33).

Una cuestión generatriz y las cuestiones derivadas han de permitir “recorrer” el programa de estudio propuesto en un curso o al menos una buena parte de él, siendo la pregunta generatriz el hilo conductor del

dispositivo didáctico REI. Los REI como un dispositivo didáctico permitirá el desarrollo de praxeologías funcionales, el desarrollo de praxeologías que se construyan como respuestas a una pregunta, produciendo y justificando una respuesta (Parra, Otero y Fanaro, 2015).

Enseñar matemática a partir de los REI tiene por objetivo recuperar el sentido y las razones de ser de las praxeologías matemáticas reconstruidas en diferentes niveles de escolaridad colocando las cuestiones como punto de partida del saber matemático. Los REI se utilizan en la creación de secuencia de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en el aula (Fonseca, 2011).

Parra, Otero y Fanaro (2013) señalan que los “REI son el producto del proceso que se desarrolló para responder a una cuestión denominada generatriz con una capacidad para derivar numerosas cuestiones que conduzcan al estudio de un conjunto de praxeologías” (p. 17).

La aplicación de un REI requiere de un cambio de las funciones didácticas. Uno de los objetivos principales de los REI es promover en la escuela una nueva epistemología que permita reemplazar el paradigma escolar del inventario de saberes por un paradigma del cuestionamiento del mundo, para dar sentido al estudio de las matemáticas en su conjunto, transportando a la escuela en una actividad de estudio más cerca al ámbito de la investigación (Chevallard, 2009).

En tanto Boigues y otros (2013) dan una primera mirada hacia el REI con una breve explicación para comprender de mejor manera en que consisten estos:

Los REI son mecanismos didácticos, propuestos por la TAD, que se diseñan a partir de la búsqueda de respuestas a cuestiones que, para ser resueltas, requieren de la construcción de una secuencia más o menos compleja de praxeologías completas y articuladas (p. 6).

El aprendizaje se hace más efectivo mediante el desarrollo de actividades prácticas e investigativas que proporcionan el descubrimiento personal y la curiosidad de los alumnos. El contexto no puede ser reducido

a los aspectos físicos de la interacción como: mesas, sillas, etc. En general, el contexto es tratado como algo externo al hombre, un escenario donde los participantes de la interacción, los contextos cercanos a la experiencia cotidiana, tienen sentidos para el alumno, los que despiertan su interés, favoreciendo una disposición positiva hacia el aprendizaje (Rodríguez y Matto, 2011).

Vygostky, 1978 (citado por Espinoza y Sánchez, 2014) indican:

Enfatiza en la influencia de los contextos sociales y culturales sobre la generación de conocimiento y apoya un modelo por descubrimiento del aprendizaje acentuando su mirada en rol activo del profesor, quien facilita el desarrollo natural, de las habilidades mentales de los estudiantes a través de varias rutas de descubrimiento. Para Vygotsky la comunidad tiene un preponderante y protagónico en la construcción del significado, el entorno del estudiante afecta fuertemente la forma en cómo éste interpreta la realidad (p. 109).

El trabajar con preguntas en el aula permite estimular la curiosidad de los estudiantes, encaminándolos a un aprendizaje por descubrimiento y provechoso. Desde el punto de vista de Zuleta (2005) “la pregunta es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender” (p. 117).

La pregunta se puede utilizar como una estrategia cognitiva, permitiendo organizar esquemas mentales y favoreciendo la construcción de conceptos. “Las preguntas, además de ser protagonistas en el avance del conocimiento, son también una constante en todo proceso de comunicación ya que permiten intercambiar puntos de vista entre los hablantes, a la vez la base del diálogo” (Roca, Márquez y San Martí, 2013. p. 97).

Se ha observado que los estudiantes han perdido la capacidad inicial de preguntar, el mundo que era presentado como una gran interrogante se ha convertido en un inmenso depósito de respuestas. El profesor va realizando preguntas a lo largo de la clase con diversos propósitos,

reafirma conceptos, centrar la atención, promover una discusión. Las respuestas ya elaboradas solo reproducen el saber ajeno.

Beltrán, Moreneo Pérez citados por Roux y Anzures (2015) señalan: Las estrategias de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente durante su proceso educativo con el propósito de facilitarlos (parr.1)

Según Sánchez 2013 (citado en Sánchez, Pulgar y Ramírez; 2015) El conocimiento y el aprendizaje son inseparables, para lo cual es necesario el dominio por parte de los estudiantes de las estrategias cognitivas de aprendizaje significativas adecuadas para ayudar a desarrollar esta capacidad específicamente humana y, tal como lo proponen los nuevos enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante y su aprendizaje, se busca que los estudiantes puedan encontrar en el aprendizaje las respuestas a sus intereses, a sus necesidades y a sus aptitudes (p. 123).

MÉTODO

En esta investigación se plantea verificar, la influencia de una propuesta metodológica a través de un dispositivo didáctico REI propuesto por la TAD, para enseñar y aprender estadística en la enseñanza superior.

Su diseño cuasi-experimental con pre-test y pos-test, con dos grupos asignados: grupo experimental (GE) intervenido con el dispositivo didáctico REI y grupo control (GC) que trabaja con metodología tradicional donde el mayor protagonismo de la clase lo posee el profesor quien realiza clases expositivas. Para recoger información se aplicaron los siguientes instrumentos: Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Ronald Schmeck y Test de Comprensión Lectora de Fernando Pérez.

El inventario de estrategias de aprendizaje fue desarrollado en el año 1988 por el profesor Ronald Schmeck de la Universidad Southern Illinois de Carbondale. Durante los años 1987 y 1988 se realizó la adaptación para Chile la cual estuvo a cargo de los profesores Irene Truffello y Fernando Pérez. El inventario, adaptado para Chile, está formado por 55 enunciados

autoinformativos, de respuesta verdadero/falso distribuidos en los cuatro factores: Procesamiento profundo, procesamiento elaborativo, estudio metódico y retención de hechos. Se otorga un punto por cada respuesta que concuerde con la clave. Se ha aplicado en múltiples ocasiones, tanto a alumnos universitarios como de enseñanza media.

El test de Comprensión Lectora fue diseñado por el Profesor Fernando Pérez sobre la base de dos textos, uno de filosofía (H. Giannini, Esbozo para una Historia de la Filosofía, Santiago, 1981) y el otro extraído de un texto de Metodología de la investigación Científica (León y Montero, Diseño de investigaciones, Madrid, 1993). Se elaboran 13 ítems de 5 opciones cada uno, donde el estudiante debe seleccionar la respuesta correcta entre un conjunto de alternativas igualmente atractivas, lo que convierte al test, en su conjunto, en un instrumento que presenta dificultades en su resolución.

El test pretendió medir las siguientes áreas:

- Comprensión de lo esencial de un concepto que lo diferencia de otro de naturaleza parecida.
- Capacidad de deducir de principios generales aquello que explica una situación particular.
- Establecer el sentido conceptual de una ilustración cuya función en el texto es la de sintetizar.
- Descubrir las relaciones entre conceptos diferentes.
- Resumir el concepto estructurante de un texto.
- Jerarquización de conceptos o sucesos.
- Esclarecer el significado de un concepto a través de un contexto, sin necesidad de formulación explícita.
- Unir características que en el texto aparecen separadas y conformar una definición.
- Señalar con precisión el uso contextual de un término que en el lenguaje común tiene otro significado.

Las nueve actividades comprensivas enunciadas son la base de las estrategias de aprendizaje elaborativo y profundo.

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del GE y 31 estudiantes del GC. El criterio utilizado para asignar los grupos fue

aleatoriamente. El análisis de los datos se realizará por medio de estadística no paramétrica y se utilizó la prueba de los rangos de Wilcoxon, la cual permite comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

El dispositivo didáctico contiene en forma implícita la contextualización, por este motivo se decidió utilizar los datos entregados por la Encuesta CASEN. Ésta es una de las más importantes realizadas en Chile se ejecuta para saber la situación socioeconómica de los hogares chilenos: sus ingresos, patrones de gastos, tamaño de familia, además se ha mantenido en el transcurso de los años entregando información de los hogares que se encuentran ubicados en el territorio nacional, regional, provincial, urbano, rural y comunal además permitía trabajar con la base de datos.

La Encuesta CASEN permite elaborar diagnósticos de la realidad socioeconómica del país y evaluar los programas sociales existentes, así como sus resultados, cumpliendo con las funciones de diseño, coordinación y evaluación de la política social. La información que entrega esta encuesta, constituye un antecedente básico para facilitar el gasto social y sirve de manera sustancial al proceso de descentralización de la gestión del Estado. La encuesta está compuesta por seis módulos: registro de residentes, educación, trabajo, ingreso, salud, residencia y vivienda.

Es así como para iniciar la elaboración del REI se pensó en generar en el transcurso del semestre un sistema didáctico: $[S(X; Y; Q) \Rightarrow M] \Rightarrow R \heartsuit$

El REI parte con la pregunta generatriz:

$Q_0 =$ ¿Cómo utilizar los datos de la Encuesta de Caracterización Socio Económica Nacional para describir las viviendas de la provincia de Concepción con base de variables sociodemográficas y del área de la Construcción?

Una vez presentada la pregunta generatriz y formados los grupos cooperativos de trabajo los grupos, éstos inician una discusión y

consensuan las nuevas interrogantes más acotadas que se derivan a partir de esta cuestión generatriz hilo conductor de la asignatura, previamente para responder a esta gran pregunta.

Algunas de estas situaciones problemas que subyacen a la cuestión generatriz enunciadas en los grupos fueron: ¿Qué es una encuesta de caracterización?, ¿Cuántas comunas tiene la Provincia de Concepción?, ¿Cuál es la diferencia entre una encuesta y una encuesta de caracterización?, ¿Para qué nos sirve una encuesta de caracterización?, ¿Qué es una encuesta Casen?, ¿Para qué sirve la Casen?, ¿Cómo funciona esta entrevista?, ¿Es igual a un censo?

A través de estas preguntas más acotadas se guía a los estudiantes a encontrar la diferencia entre muestreo y censo, lo que habilitó aplicar el concepto de marco muestral a la base de datos contenida en la Casen, ello asumiendo que la población en estudio estaba conformada por un total de 6717 personas entrevistadas en la provincia de concepción, constituían la población objeto de estudio, que se utilizó para desarrollar el REI.

A continuación, una de las actividades para abordar una pregunta derivada en este REI es:

Se puede apreciar algunas de las respuestas entregadas por los grupos de trabajo. A partir de esta sesión de trabajo los alumnos deben relacionar lo estudiado con la encuesta Casen, ya que necesitan el número exacto de la muestra con la que trabajarán. Las preguntas derivadas presentadas a los estudiantes están relacionadas con el muestreo:

- ¿Cómo diseñar el muestro?
- ¿Cuál es el número de casos óptimo para realizar el estudio?
- ¿Cómo seleccionar los casos mediante un muestreo probabilístico?
- ¿Qué parámetro es el más importante a estimar en este estudio?

En el grupo de investigación se decidió estudiar como característica principal lo siguiente: ¿Cuál es el material que predomina en los muros exteriores de la vivienda?

Las opciones de respuesta son:

1). Hormigón armado, 2) Albañilería; 3) Tabique forrado por ambas caras (madera, lata u otro); 4) Tabique son forro interior (madera u otro); 5) Adobe, barro, quincha, pinca u otro artesanal tradición; 6) Materiales precarios o de desechos; 7) NS/NR (no sabe/ no registra)

A partir de esta información, estimar el porcentaje (P)n de viviendas con muros exteriores de hormigón armado.

La pregunta que surge a continuación es ¿De qué tamaño debe ser la muestra?

Luego de revisar los diferentes tipos de muestra, se decidió utilizar muestreo aleatorio simple y se utilizó la siguiente expresión para determinar el tamaño óptimo de la muestra $n \geq \frac{no}{1 \pm \frac{no}{N}}$ donde $no = \frac{zo^2}{n}$

$$N = 6717$$

Zo = 1,96 (Distribución normal estándar)

¿Qué es d?, ¿Qué es P?

D es el máximo error que se va a permitir en la estimación de P, es decir, es la máxima diferencia aceptable entre la estimación puntual y el verdadero valor de P, según lo que percibamos el valor más utilizado es $d \leq 5\%$, se acordó $d \leq 3,5\%$.

\hat{P} es una estimación de P que se puede tener por diferentes caminos, nosotros utilizaremos varianza máxima $\hat{P} = 1 - \hat{P} = 0,5$

$$\text{Así } n_o = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,035)^2}$$

$$\text{Calculamos: } \frac{n_o}{N} = \frac{784}{6717} = 0,1167 > 0,05$$

$$\text{Por lo tanto } n \geq \frac{784}{1,1167} = 702,056 \approx 703$$

Si bien los datos están disponibles en la base de datos de la Casen, si tuviéramos que encuestar 703 personas, resulta muy complicado, por

tanto, aumentamos el error de estimación para disminuir, probamos con diferentes valores.

Parámetro a estimar P: porcentaje vivienda con muros exteriores de hormigón armado.

$$N = 6717$$

$$n = ?$$

$$n \geq \frac{no}{1 \pm \frac{no}{N}}, n^0 = \frac{Z_0^2 \hat{P} (1 - \hat{P})}{d^2}$$

¿Qué es Z_0 ?

Z_0 es un valor en el eje X tal que le área bajo la curva Normal estándar hasta Z_0 corresponde a $1 - \frac{\alpha}{2}$, para un coeficiente de confianza de $1 - \alpha$.

¿Cómo se estima P?, ¿Qué es \hat{P} ?

d: es el máximo error permitido en la estimación de P.

¿ \hat{P} ? Investigaron diferentes formas de obtener la estimación de P.

Muestra piloto.

Varianza máxima.

Otros estudios similares.

La dinámica de las clases, en el transcurso del semestre se generaron con las exposiciones por parte de los grupos sobre las interrogantes derivadas de la pregunta generatriz, espacio que permitió la tributación al desarrollo de actitudes, tales como, respeto por la opinión de la otra persona, aceptar la diversidad y el trabajo colaborativo. Además, el profesor fue entregando material de apoyo constantemente y monitoreando el trabajo de los equipos colaborativos.

El cierre de esta intervención metodológica fue la entrega del trabajo impreso por los grupos colaborativos y la exposición de paneles para la socialización de todo el grupo curso. Los alumnos investigan y estudian sobre una cuestión bajo la dirección de un profesor o un conjunto de profesores con el objeto de aportar una respuesta a la cuestión

RESULTADOS

El Inventario de estrategias de aprendizaje de Ronald Schmek se aplicó antes de comenzar la intervención y luego al finalizarla, tanto al GE como al GC, con el propósito de registrar cambios en las estrategias de aprendizaje. Los resultados entregados por el test se ordenan en dos formas: comparación de los resultados del GE y GC en una medición y los resultados del GE y GC en dos mediciones.

Los resultados obtenidos en una medición en GE y GC En primer lugar tenemos la semejanza del pre-test para GE y GC, se presentan los resultados en la figura 1. Considerando los componentes que presenta el test de estrategias: Procesamiento elaborativo, Estudio Metódico, Procesamiento Profundo, Retención de Hechos.

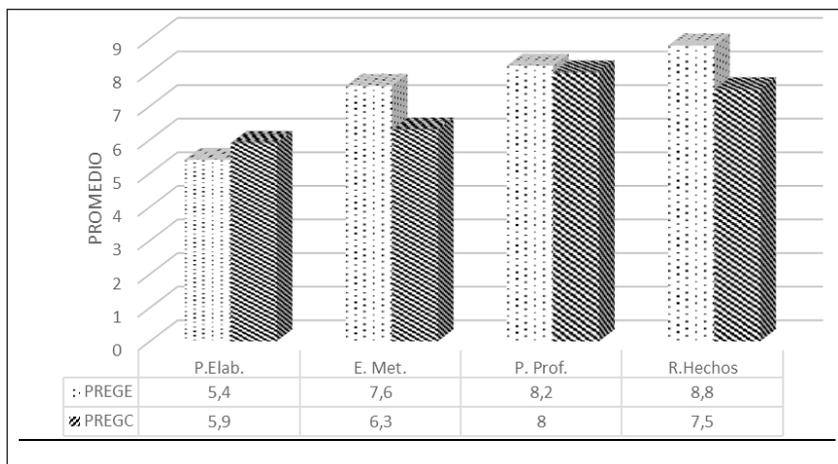


Figura 1. Primera medición GE y GC.

De la figura 1 se puede observar que el GE antes de la intervención obtuvo un puntaje promedio en la componente procesamiento elaborativo muy por debajo del puntaje promedio obtenido en estudio metódico, procesamiento elaborativo y retención de hechos. Con respecto al GC en la primera aplicación del test al también obtuvieron un puntaje promedio más bajo en la componente procesamiento elaborativo, sin embargo, es

más alto que el obtenido por el GE, alcanzó un promedio más alto de 8 en la componente procesamiento profundo.

Estas diferencias estadísticamente significativas se corroboran con la prueba no paramétrica de los rangos de Wilcoxon en una primera aplicación en el GC y CE. Al aplicarla arrojó los siguientes resultados para el factor procesamiento elaborativo ofrece un valor $z = -0,793$, y un nivel de significancia $p = 0,428$ lo que señala que no hay un cambio estadísticamente significativo, para el estudio metódico se obtuvo la prueba no paramétrica proporcionó un valor $z = -2,193$ con un nivel de significancia $p = 0,028$ por ende se presenta un cambio significativo, en el factor procesamiento profundo la prueba arrojó un valor $z = -0,87$ con un nivel de significancia $p = 0,931$ por lo que no se presenta un cambio estadísticamente significativo, finalmente en el factor retención de hechos la prueba no paramétrica suministra un valor $z = -1,337$ y un nivel de significancia $p = 0,181$ entonces no presenta un cambio significativo.

A continuación, se presentan los puntajes promedios obtenidos en la segunda aplicación del inventario de estrategias para GE y GC.

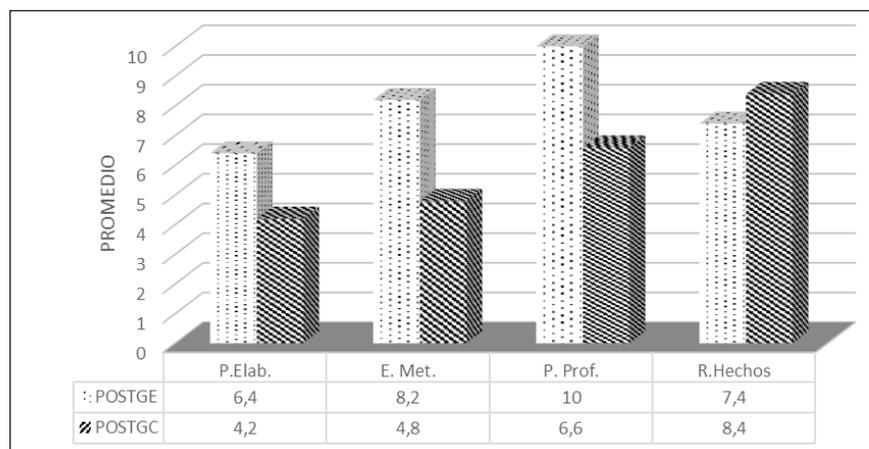


Figura 2. Segunda medición GE y GC.

Según se observa en la figura 2 para el GE en las componentes procesamiento elaborativo, estudio metódico, procesamiento profundo

tuvieron un aumento en comparación a la primera aplicación, sin embargo, retención de hechos muestra una disminución. Para el GC en esta segunda aplicación disminuyeron considerablemente los puntajes promedios en las componentes procesamiento elaborativo, estudio metódico y procesamiento profundo, no así en retención de hechos la única que aumento su promedio.

Se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon obteniendo los siguientes resultados para el factor procesamiento elaborativo la comprobación entrega un valor $z = -4,134$ con un nivel de significancia $p = 0,00$ se desprende que existe un cambio significativo entre ambas aplicaciones, en el elemento estudio metódico la prueba ofrece un valor $z = -4,220$ con un nivel de significancia de $p = 0,00$ a causa de los resultados obtenidos podemos verificar que existe un cambio estadísticamente significativo entre ambas aplicaciones, en el factor procesamiento profundo la prueba no paramétrica ofrece un valor $z = -3,409$ y un nivel de significancia $p = 0,01$ lo que indica que existe un cambio estadísticamente significativo entre ambas aplicaciones y finalmente en la componente retención de hechos Wilcoxon suministra un valor $z = -2,159$ y un nivel de significancia $p = 0,031$ en consecuencia podemos decir que se presenta un cambio estadísticamente significativo entre ambas aplicaciones.

Al aplicar el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Ronald Schmeck en dos mediciones para GE y GC al comenzar la intervención y al finalizarla. Aquí se comparan con respecto a los mismos grupos en las diferentes componentes del inventario con la intención de conocer el cambio en: procesamiento elaborativo, procesamiento profundo, procesamiento elaborativo y retención de hechos. Se puede observar que el GE aumento el puntaje promedio en las componentes de procesamiento elaborativo, estudio metódico y procesamiento profundo en este último fue donde más aumento el puntaje promedio, no así en retención de hechos, el GC disminuyo sus puntajes promedios en las componentes de procesamiento elaborativo, estudio metódico y procesamiento profundo, sin embargo, en la componente retención de hechos muestra un aumento.

Al emplear la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon se encontró que para el factor procesamiento elaborativo $z = -3,345$, con

un nivel significancia $p = 0,01$ indicando un cambio estadísticamente significativo, en el factor estudio metódico la prueba entregó un valor $z = -1,558$ con nivel de significancia $p = 0,119$, en consecuencia que no hay un cambio estadísticamente significativo, para el factor retención de hechos la prueba de Wilcoxon entregó un $z = -3,400$, con un nivel de significancia $p = 0,001$ podemos concluir que existe un cambio estadísticamente significativo entre ambos grupos, a su vez para el factor procesamiento elaborativo la prueba no paramétrica entregó un valor $z = -4,433$, con un nivel de significancia $p = 0,00$, por consiguiente se presenta un cambio estadísticamente significativo, a su vez en el factor estudio metódico el valor de $z = -4,352$, nivel de significancia $p = 0,00$, lo cual señala un cambio estadísticamente significativo entre los grupos, en el factor procesamiento profundo la prueba arrojó un valor de $z = -3,986$, y un nivel de significancia $p = 0,000$, señalando un cambio estadísticamente significativo entre los grupos y finalmente en el factor retención de hechos la prueba de rangos de Wilcoxon adjudicó un valor $z = -2,265$, con un nivel de significancia $p = 0,024$ lo que señala un cambio estadísticamente significativo entre los grupos.

De los resultados obtenidos al aplicar el Test de Comprensión Lectora, se presenta la figura 3.

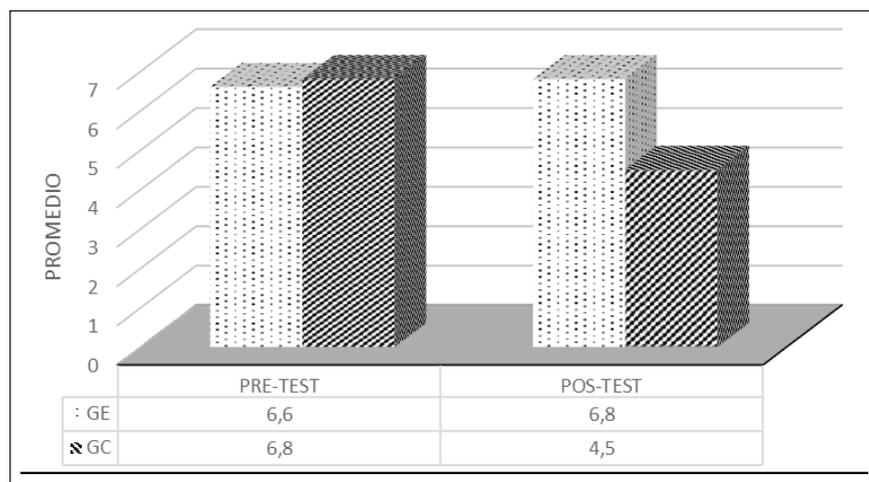


Figura 3. Resultados test de comprensión lectora GE y GC.

Se observa de la figura 3 que antes de realizar la intervención ambos grupos presentan la misma puntuación promedio correspondiente a 6,6, sin embargo, al finalizar la intervención se vuelven a emplear el test, en esta segunda aplicación se observa que el GE aumento su puntaje promedio y el GC lo disminuye considerablemente del pre-test. Se aplicó la prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon arrojando un valor $z = 0,58$ y un nivel de significancia $p = 0,954$ por consiguiente en la primera aplicación no hay cambios estadísticamente significativos entre los grupos.

Para el pos-test se observa de la figura 3 que ambos grupos presentan la misma puntuación promedio en la aplicación del pre-test. Se Puede observar del gráfico se observa que al realizar la segunda aplicación del test de comprensión lectora los puntajes del GE y GC tienen una diferencia considerable. Encontrando los puntajes más altos en el GE, lo que se corroborar por medio de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon suministrando un valor $z = -3,777$ y un nivel de significancia $p = 0,00$ por lo que podemos observar un cambio estadísticamente significativo entre los grupos a favor del grupo experimental.

Se realizó un análisis de correspondencia múltiple, con la finalidad de representar gráficamente a través de un mapa de posicionamiento donde se podrán observar las relaciones entre las diversas variables de la investigación. Al aplicar el análisis de correspondencia múltiple los tres primeros factores explican aproximadamente un 74,57% de la inercia total.

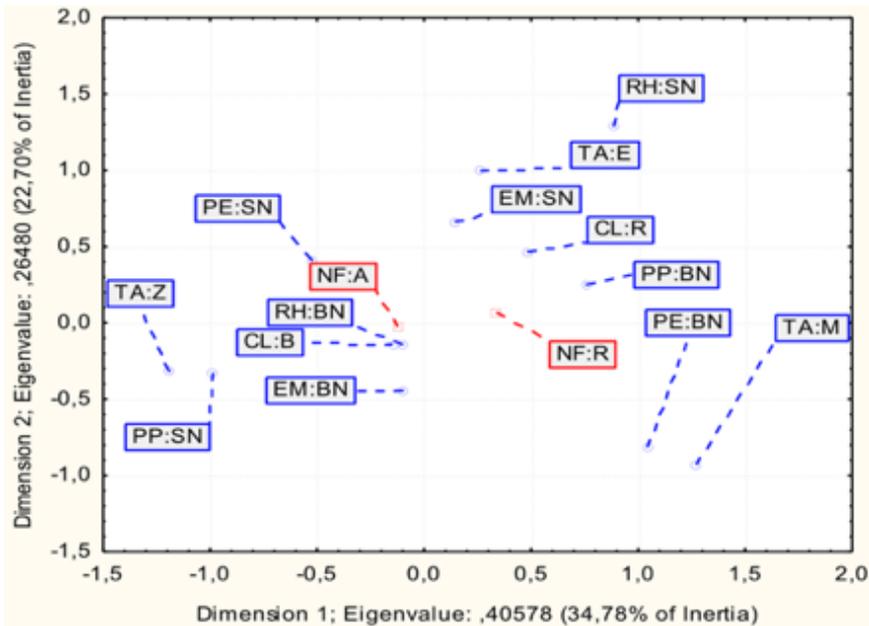


Figura 4. Análisis de correspondencia múltiple dimensión 1 v/s dimensión 2.

De la figura 4 se observa que la dimensión 1 y 2 aportan un 57,48% de la variabilidad de la nube, se aprecia que lo que más aporta al rendimiento académico (A) son las variables más alejadas encontramos que el pensamiento elaborativo que se encuentra sobre la normal (SN) al igual que el procesamiento profundo(SN), tipo de aprendizaje encontramos el aprendizaje significativo(Z), los factores que se encuentran bajo la normal corresponden a retención de hechos y estudio metódico retención de hechos, en cuanto a la comprensión lectora se localiza clasificada como bueno (B) también se encuentra sobre la normal (SN) y estudio metódico. Para el rendimiento académico (NF) si este es reprobado (R) se observa que las variables procesamiento elaborativo y procesamiento profundo se encuentran bajo la normal (BN), los tipos de aprendizaje que se relacionan con el bajo rendimiento académico son aprendizaje mecánico, en cuanto a la comprensión lectora esta es regular(R), el único factor que se encuentra sobre la normal (SN) es retención de hechos (RH).

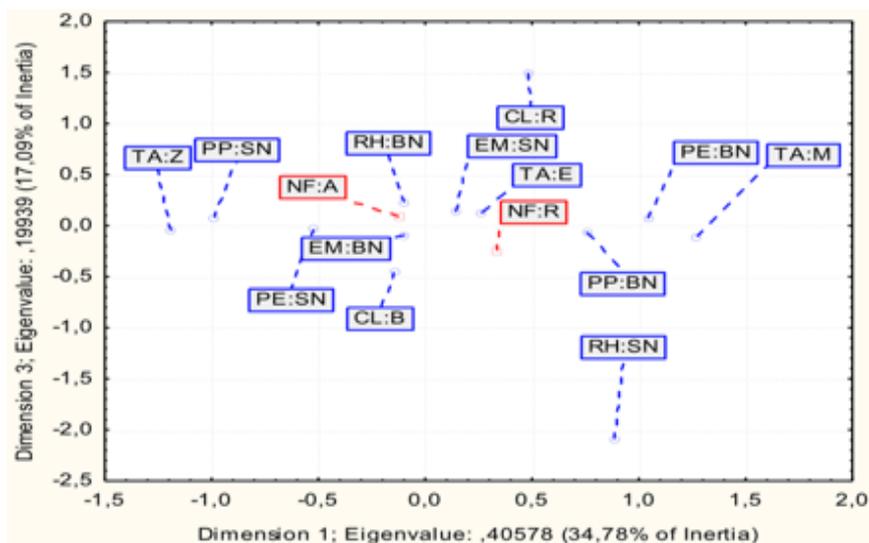


Figura 5. Análisis de correspondencia múltiple dimensión 1 v/s dimensión

De la figura 5 se corrobora los resultados anteriores a la dimensión 1, se puede observar que nuevamente se contrapone con la nota final aprobada (NF: A). Se observa que procesamiento profundo sobre la normal (PPSN) y procesamiento elaborativo sobre la normal (PESN) son las variables que caracterizan de mejor manera a los estudiantes que aprueban la asignatura, además son condiciones para desarrollar el aprendizaje significativo. Los estudiantes con aprendizaje estratégico (TAE) aprueban la asignatura, con estudio metódico sobre la normal (EMSN). De la dimensión 3 se observan nubes de puntos en los cuadrantes I, II y IV, las categorías que más aportan en el cuadrante I son EMSN, CLR, TAE, en el segundo cuadrante TAZ, PPSN, PESN son las categorías que más aportan, en el cuadrante III la categoría que más aporta RHSN.

CONCLUSIONES

La implementación del REI se realizó a lo largo de todo el semestre, fue posible llevar a cabo esta experiencia en el orden esperado, haciendo más real cada una de las actividades propuestas, esto permitió profundizar e

indagar más en los contenidos del curso. Del análisis de las clases se pudo percibir, que el hecho de trabajar con pregunta generatriz la cual se relacionó con un contenido matemático en el mundo real, hace que los estudiantes contextualicen y despierten un mayor interés por lo estudiado, siendo muy importante la orientación entregada por el profesor.

Con relación a la propuesta de aula y su influencia en el rendimiento académico se plantean las siguientes aseveraciones de conocimiento acorde a los resultados obtenidos del análisis estadístico al aplicar la prueba no paramétrica de los rangos de Wilcoxon, antes de la intervención metodológica para el GC y GE no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, después de la intervención metodológica en ambos grupos se registran diferencias estadísticamente significativa con el rendimiento académico en las estrategias de aprendizaje. Del Análisis de correspondencia múltiple se puede inferir que la propuesta de renovación metodológica impacta positivamente en las estrategias de aprendizaje especialmente las que potencian el aprendizaje significativo con sentido en el aprendizaje previo y el aprendizaje nuevo.

El REI promueve el trabajo en equipos colaborativos ayudando a la integración de los saberes, el trabajar con preguntas favorece a que los estudiantes se planteen más preguntas al interior del grupo o en forma individual. Aquí los alumnos tienen ocasión de incrementar sus destrezas de comunicación en donde deben aprender a ser tolerantes, respetar la opinión de sus compañeros, poder explicar sus ideas, comunicar resultados.

A medida que transcurría el tiempo los alumnos tuvieron un cambio en su comportamiento, puesto que al irse interiorizando en los contenidos y al hacer uso de nuevas metodologías de trabajo las que clase a clase se iban implementando, los estudiantes comenzaron a tener un mayor interés en el desarrollo de éstas mismas y realizaron de mejor manera cada una de las actividades que se les presentaban, lo que conllevó a que los alumnos tuviesen mejor predisposición al momento de realizar las actividades propuestas por el profesor de la asignatura.

El trabajar con un REI permite abordar cada uno de los aprendizajes esperados que el sistema tradicional les exige a las distintas asignaturas, lo que poco a poco iría facilitando el cumplimiento de los objetivos propuestos en los comienzos de la investigación. Al ser progresivo el paso de la metodología de enseñar-aprender tradicional al trabajo con respecto a un REI, fue posible llevar a cabo esta intervención en el orden esperado, haciendo más contextualizadas cada una de las actividades propuestas lo que nos permitió profundizar e indagar un poco más en los contenidos.

El REI está conformado por preguntas, aquí encontramos una pregunta generatriz, de ella surgen una serie de preguntas derivadas. El trabajar con preguntas permiten relacionar el contenido estadístico con la vida cotidiana y a su vez guiar el proceso de enseñar y aprender, posibilita a los estudiantes ser los encargados de buscar las herramientas necesarias para la construcción de su aprendizaje, esto siendo guiado por el profesor, haciendo uso de preguntas abiertas tanto en el desarrollo de las clases como en las guías de trabajo, todo con miras a hacer un mayor uso de razonamiento por parte del alumnado. En el proceso de enseñar y aprender a través del REI, es preponderante que las preguntas formuladas motiven a los estudiantes a ampliar su pensamiento y aferrarse a nuevas relaciones, descubrir fallas, adquirir más información a iniciar nuevas actividades. La técnica de preguntar de acuerdo con el REI, estimula a los estudiantes a pensar sobre temas que van más allá de lo que el material de enseñanza proporciona, además fortalece la formación de personas críticas.

REFERENCIAS

- Azcárate, P., y Cardeñoso, J. M. (2011). La Enseñanza de la Estadística a través de Escenarios: implicación en el desarrollo profesional. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 24 (40), 789-810. Disponible en: <https://goo.gl/jvge1u> [consulta en línea]
- Batanero, C. (2002). Los retos de la Cultura Estadística. *Jornadas Interamericanas de la estadística*. Buenos Aires. Disponible en: <https://goo.gl/MPEuCxjvge1u> [consulta en línea]

- Batenero, C. (2013). La comprensión de la probabilidad en los niños: que podemos aprender de la investigación alas do III encontro de probabilidades e Estatística na escala, 9-21. Disponible en: <https://goo.gl/mRGDiR> [consulta en línea]
- Barquero, B. (2015). Enseñando Modelización a Nivel Universitario: la relatividad institucional de los recorridos de estudio e investigación. *Bolema*, 29 (52), 393. Disponible en: <https://goo.gl/riSDdQ> [consulta en línea]
- Begg, A. (1997). Some emerging influences underpinning assessment in statistics. En I. Gal, y J. B. Garfield (Eds.), *the assessment challenge in statistics education* (pp. 17- 26). Amsterdam: IOS Press.
- Boigues, F., Estruch, V., Roig, B. y Vidal, A. (2013). Una propuesta de Recorrido de Estudio e Investigación (REI): Diseño, Simulación y decisión de una estrategia de pesca sostenible. *MODELLING IN SCIENCE EDUCATION AND LEARNING*, 6(2), 5-19. Disponible en: <https://goo.gl/9ivXV2> [consulta en línea]
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (Vol. 95). Grenoble: La pensée sauvage
- Chevallard, Y. (2009) *La notion de PER problemas et avances*. IUFM Toulouse, Francia. Recuperado de <http://yves.chevallard.free.fr/>
- Corica A., y Otero R. (2012). Estudio sobre las Praxeologías que se Proponen Estudiaren un Curso Universitario de Cálculo. *Bolema Rio claro* (SP), 26(42B), 429-482. Diponible en: <https://goo.gl/Gx87YZ> [consulta en línea]
- Espinoza, C., y Sánchez, I. (2014). Aprendizaje Basado en problema para enseñar y aprender estadística y probabilidad. *Revista Paradigma*. Vol. 35 n°1, PP. 103-128. Disponible en <https://goo.gl/3ez5fG> [consulta en línea]
- Fonseca, C. (2011). Una herramienta para el estudio funcional de las matemáticas: Los Recorridos de Estudio e Investigación (REI). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23 (1), 97-121. Disponible en: <https://goo.gl/CbBZPm> [consulta en línea]
- Gil, D; y Rocha, P. (2010). Contexto escolar y la Educación estadística. El proyecto de aula como dispositivo didáctico. Memoria 11 encuentro Colombiano de matemática educativa. Disponible en: <https://goo.gl/jreRXx> [consulta en línea]

- Sánchez, I., Pulgar, J., y Ramírez M. (2015). Estrategias Cognitivas de Aprendizaje Significativo en Estudiantes de Tres Titulaciones de Ingeniería Civil de la Universidad del Bío-Bío). *Revista Paradigma*, 36(2), 122-145. Disponible en: <https://goo.gl/gHC5S7> [consulta en línea]
- Serrano, L. (2012). La modelización matemática en los estudios universitarios de economía y empresa: análisis ecológico y propuesta didáctica. Tesis doctoral. 2013. Universitat Ramon Llull. Disponible en: <https://goo.gl/SH5wV4> [consultado el XXX]
- Rodríguez, A. y Matto, C. (2011). Contexto, negociación y actividad en una clase de física. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 29 (2) ,263-274. Disponible en: <https://goo.gl/ckPtEg> [consultado el]
- Roca, M., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 0095-114. Disponible en: <https://goo.gl/5VaH4J> [consulta en línea]
- Rocha, P. (2013). La educación estadística en la formación de ingenieros. *Revista Científica*, 0(17), 33 - 45. Disponible en: <https://goo.gl/PRW5jY> [consultado el XXX]
- Roux, R., y González, E. E. A. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior/Learning strategies and their relationship with academic achievement in students of a private high school. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(1). Disponible en: <https://goo.gl/vCpg1n> [consulta en línea]
- Parra, V., Otero, M. R. y Fanaro, M. A. (2013). Recorridos de Estudio Investigación co-disciplinares a la Microeconomía. *Revista números*, 82, 17-35. Disponible en: <https://goo.gl/hCFiyg> [consulta en línea]
- Parra, V., Otero, M. y Fanaro, M. (2015). Enseñanza por Recorrido de Estudio e Investigación en la escuela secundaria: la dialéctica del estudio y de la investigación. Disponible en: <https://goo.gl/bgEypR> [consulta en línea]
- Pey R. y Chaurique, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010. Informe por encargo del consejo de rectores. Disponible en: <https://goo.gl/gA2ieK> [consulta en línea]

- Llanos, V y Otero, M. (2012). Las funciones polinómicas de Segundo grado en el marco de un Recorrido de estudio y de investigación (REI): alcances y limitaciones. *Unión Revista Iberoamericana de educación Matemática*, 31,45-63. Disponible en: <https://goo.g/AAFhPu> [consulta en línea]
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. Disponible en: <https://goo.gl/EmdbP7> [consulta en línea]

La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra

Emotional intelligence from the perspective of Rafael Bisquerra

Verónica B. Oliveros P.

veroliveros19@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela

Artículo recibido en mayo 2017 y publicado en enero de 2018

RESUMEN

El propósito fue analizar la perspectiva sobre Inteligencia Emocional que refiere Rafael Bisquerra. Se consideró la metodología de la investigación documental, de tipo expositivo. Para efectos de la siguiente investigación se ofrece una visión general acerca de la inteligencia emocional y sus diversas competencias, tomando referencias de autores como Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bisquerra (2008) entre otros, de diversos artículos y ponencias en línea. Para llevar a cabo la recolección de información se utilizó la técnica del fichado de material electrónico. Dentro de las conclusiones, se destaca que Bisquerra trabajó la conciencia emocional; la regulación emocional; la autonomía emocional; la competencia social y finalmente presenta las competencias para la vida y el bienestar que representa fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, practicar la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, buscar el bienestar emocional y fluir.

Palabras clave: *Inteligencia emocional; competencias; Rafael Bisquerra*

ABSTRACT

The general purpose was to: Analyze the perspective on Emotional Intelligence referred to by Rafael Bisquerra. The methodology of documentary research, of an expository type, was considered. For the purposes of the following research, an overview of emotional intelligence and its various competencies is given, taking references from authors such as Salovey and Mayer (1990), Goleman (1995) and Bisquerra (2008), among others, online. In order to carry out the collection of information, the electronic material registration technique was used. Within the conclusions, it is emphasized that Bisquerra worked the emotional conscience; Emotional regulation; Emotional autonomy; Social competence and finally presents the competencies for life and well-being that represents adaptive goals, make decisions, seek help and resources, practice active, participatory, critical, responsible and committed citizenship, seek emotional well-being and flow.

Key words: Emotional intelligence; competencies; Rafael Bisquerra

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional, producto de la unión de dos inteligencias descritas por Gardner (1983) la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y que según Salovey y Mayer (1990) se considera, como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Igualmente podría decirse que es la capacidad de sentir, comprender, manejar y modificar estados emocionales propios y en otras personas, de tal modo que la convivencia y el entendimiento sean los mejores posibles.

La referencia de la Inteligencia Emocional es relativamente nueva, ya que la primera de la que se tiene documentación data de 1990 con los autores antes mencionados, Salovey y Mayer; sin embargo, no fue hasta 1995 que David Goleman hizo más popular el término. De allí que muchos le atribuyan a éste último su nacimiento.

De 1990 en adelante, Salovey y Mayer, con apoyo de Caruso (2000) han ido reorganizando la definición de Inteligencia Emocional, la cual,

actualmente comprende lo siguiente: (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

- Percepción emocional: Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.
- Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante.
- Comprensión emocional: Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación.
- Regulación emocional: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida.

En tal sentido, se puede observar la complejidad que comprende a la inteligencia emocional y su relación con el sistema de acción humana, desde la cognición, el pensamiento y la acción. Es por ello que la emocionalidad está inmersa en toda la actividad del ser humano.

Con el propósito de comprender los estudios y puntos de vista de los autores más emblemáticos de la Inteligencia Emocional, en el curso del mismo nombre, del Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas, se llevó a cabo la búsqueda, análisis y descripción de algunos de ellos, siendo asignado a esta investigación, la obra y trabajos de Rafael Bisquerra. En este orden de ideas, surgen los objetivos de la investigación:

Objetivo General

- Analizar la perspectiva sobre Inteligencia Emocional que refiere Rafael Bisquerra.

Objetivos Específicos

- Identificar los aportes de Rafael Bisquerra a la Inteligencia Emocional.
- Describir las competencias de la Inteligencia Emocional que destacan de la obra de Rafael Bisquerra.

El estudio planteado se soporta sobre las siguientes fundamentaciones:

- **Fundamentación ontológica:** De acuerdo a González y Villegas (2009) En relación con la Ontología, el investigador ofrece respuestas relacionadas con el qué de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación; por lo que, de acuerdo al planteamiento del problema, se busca describir la perspectiva, aportes y análisis de la inteligencia emocional desde la óptica de Rafael Bisquerra.
- **Fundamentación epistemológica:** “Los aspectos epistemológicos responden a las relaciones entre quién y qué; por tanto, remiten a los vínculos entre Sujeto y Objeto, es decir, a las relaciones que sostiene el investigador, en tanto que sujeto, con el objeto que estudia” (González y Villegas 2009, p. 92) Para efectos de esta investigación, se buscará la comprensión del significado de la Inteligencia Emocional y su expresión para Rafael Bisquerra.
- **Fundamentación axiológica:** La dimensión axiológica de la investigación remite, según Ramos (2008), al sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en el que él es “capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos” a su actividad indagatoria. En esta investigación se pretende describir el sistema de valores que expone el autor estudiado a través de su visión de la situación.
- **Fundamentación teleológica:** González y Villegas (ob. cit.) la definen de la siguiente manera: “La dimensión teleológica de la investigación alude a sus metas o fines fundamentales, tanto de tipo explicativo como de naturaleza comprensiva, interpretativa, descriptiva o simplemente cognitiva” (p. 97) Por lo que se persigue con esta investigación, describir y comprender la perspectiva de la Inteligencia Emocional desde la mirada de Rafael Bisquerra.

MÉTODO

La investigación documental llevada a cabo según la UPEL (2006) se refiere al “estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos”. (p. 12). El tipo de investigación documental utilizado se refiere al expositivo, que de acuerdo a Vásquez Tortolero (2010) es “básicamente una panorámica acerca de la información relevante de diversas fuentes confiables sobre un tema específico, sin tratar de aprobar u objetar alguna idea o postura” (p. 1).

Para llevar a cabo la recolección de información se utilizó la técnica del fichado de material electrónico, el cual consiste en recolectar información del autor mostrado en medios electrónicos como blogs, libros electrónicos y páginas webs.

Los criterios empleados por la autora para seleccionar las obras analizadas fueron: en primer lugar, la búsqueda de documentos históricamente relevantes acerca de la Inteligencia Emocional, derivando en el hallazgo de escritos de sus autores originales. Luego se trazó una línea de tiempo hasta llegar al autor protagonista de esta investigación (Rafael Bisquerra). Seguidamente, se hizo una revisión exhaustiva del tema manejado por el citado autor, hasta delimitar, con fines específicos, cuál ámbito de la Inteligencia Emocional se quería analizar, describir y finalmente, exponer, lo cual llevó a centrar el arqueo, fichado, análisis e interpretación del tema referido a las competencias emocionales, individuales y sociales.

El procedimiento seguido fue el arqueo de las fuentes, fichaje y su análisis.

RESULTADOS

La Perspectiva de Rafael Bisquerra

Una vez realizado el arqueo de las fuentes consultadas, el fichado y análisis del material escrito, se procedió a destacar lo que a continuación se describe:

Uno de los estudiosos de la Inteligencia Emocional en lengua española y catalana, es el Dr. Rafael Bisquerra Alzina quien es catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona y director de masters y postgrados en dicha universidad: Postgrado en Educación Emocional y Bienestar, Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones, Postgrado en Coaching en el Entorno Laboral, Master en Inteligencia Emocional y Coaching en el Entorno Laboral, Master en Educación Emocional y Tutoría.

Desde mediados de los noventa se ha centrado en la investigación de educación emocional y algunas de sus publicaciones son: *Psicopedagogía de las emociones* (Síntesis, 2009), *Educación emocional y bienestar* (Praxis, 2000), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*, entre otros.

Dentro de sus artículos y publicaciones sobre la Inteligencia Emocional, Bisquerra presenta una serie de competencias de la emocionalidad, las cuales serán comentadas a lo largo de este análisis. Estas competencias son las siguientes: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En cuanto a la conciencia emocional, Bisquerra (s/f) la define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esta competencia pasa por reconocer, identificar y concientizar los propios sentimientos y emociones para poder darle el nombre que le corresponden, en lugar de sentirse “bien” o “mal”.

Al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocer éstos en los demás, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales.

Igualmente, Bisquerra señala que esta capacidad nos permite tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, ya que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción. Es complejo saber qué va primero, si la emoción o la cognición y cuál de éstos influyen inicialmente en el comportamiento. Este autor explica que podría darse en algunos casos la emoción antes de la cognición, pero también puede ocurrir lo opuesto: que la cognición llegue primero que la emoción; lo que sí es cierto que de una forma o de la otra, ambos están entrelazados en el comportamiento de la persona. Esta primera competencia es la base para poder alcanzar las competencias emocionales que siguen a esta primera.

En segundo lugar, Bisquerra plantea la Regulación Emocional, como segunda competencia, y la define como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Si la primera competencia explica cómo tomar conciencia de la existencia de la emoción, esta segunda refiere la concienciación entre la emoción, la cognición y el comportamiento.

En el siguiente esquema, se describen las micro-competencias de la regulación emocional (ver gráfico 1).

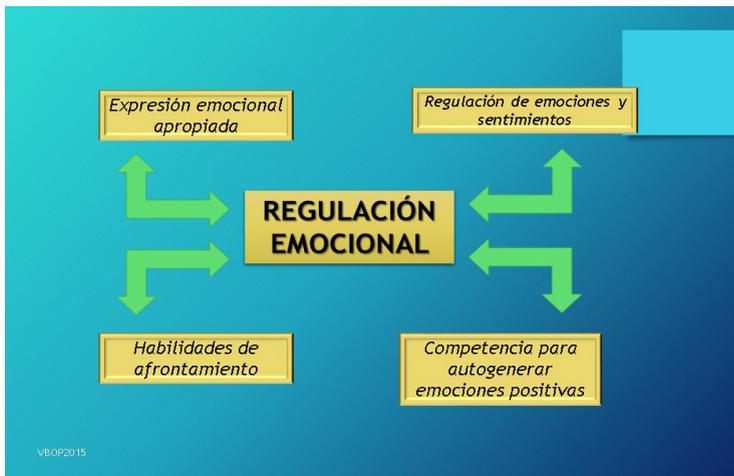


Gráfico 1. Micro-competencias de la Regulación Emocional.

De acuerdo a Bisquerra, existen micro-competencias que configuran la regulación emocional, las cuales son:

- *Expresión emocional apropiada*: Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. De allí la necesidad de conocer la manifestación emocional en los aspectos verbal y no verbal de la persona.
- *Regulación de emociones y sentimientos*: Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, entre otros.
- *Habilidades de afrontamiento*: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan.

- Competencia para autogenerar emociones positivas: Se refiere a la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida.

Como se puede observar, la capacidad de autorregulación pasa por superponer las emociones positivas sobre las negativas, o al menos, comprender que las emociones de frustración, ira o impulsividad, por ejemplo, deben manejarse para que no dominen el comportamiento, trayendo en algunos casos, consecuencias funestas para nuestras relaciones personales.

La tercera competencia que describe Bisquerra es la Autonomía Emocional, a la cual se refiere como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. El siguiente esquema se refiere a las micro-competencias de la autonomía emocional (ver gráfico 2).

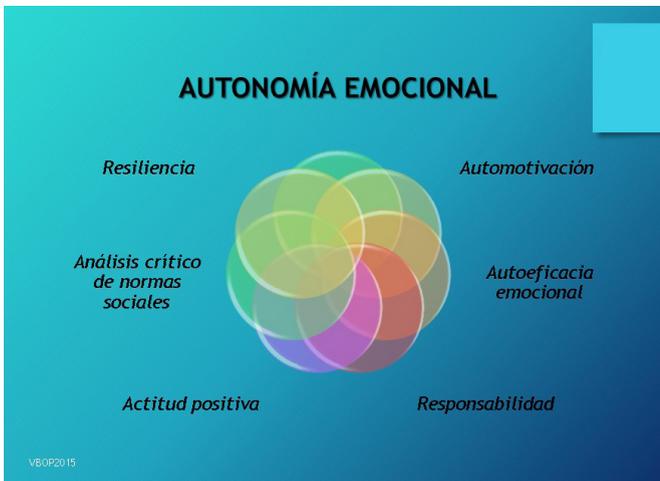


Gráfico 2. Micro-competencias de la Autonomía Emocional.

En cuanto a la autoestima, Bisquerra señala que se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener

buenas relaciones consigo mismo, en otras palabras, quererse y valorarse satisfactoriamente. Otros microcomponentes de la autonomía emocional son los siguientes:

- Automotivación: y la describe como la capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, entre otros.
- Autoeficacia emocional: Expresa la percepción de que se es capaz, igualmente llamada eficacia, en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. También significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional.
- Responsabilidad: Señala la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- Actitud positiva: Es la capacidad para decidir que se va a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Análisis crítico de normas sociales: Plantea la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación masivos, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Se busca con este microcomponente no aceptar los estereotipos sociales sin el debido análisis solo por seguir una tendencia, sino ser capaz de mostrar autonomía y toma de decisiones acordes al razonamiento propio.
- Resiliencia: Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas. También de sobreponerse a las situaciones frustrantes y poder cambiar la visión de caos a positiva.

Se desprende que el uso apropiado de estos componentes, o microcomponentes como él las menciona, permite a la persona la libertad de manejarse efectivamente frente a las emociones propias y de los demás, permitiéndole mantener mejores relaciones con el entorno.

Como cuarta competencia se tiene a la competencia social, que según Bisquerra se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales,

asertividad, entre otros. Los microcomponentes de esta competencia se describen a continuación:

- Dominar las habilidades sociales básicas: La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc. Todas aquellas destrezas que hacen al individuo un ser capaz de relacionarse efectivamente y de manera agradable con los demás.
- Respeto por los demás: Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Practicar la comunicación receptiva: Se refiere a la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Practicar la comunicación expresiva: Viene siendo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad.
- Compartir emociones: Esta habilidad implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación. Compartir las emociones, tal vez requiere un entendimiento previo entre las partes involucradas y un nivel de confianza y relación que apoyen la apertura de las emociones individuales.
- Comportamiento pro-social y cooperación: La describe como la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.
- Asertividad: Se explica como la forma de mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos.
- Prevención y solución de conflictos: Se expresa como la capacidad para identificar, anticipar o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Si no es posible anticiparse, es necesario afrontar la situación problemática con actitud positiva y perseguir una solución efectiva para todas las partes involucradas.

- Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva.

Esta serie de competencias sociales, conducen a una mayor y eficiente relación en el entorno laboral, familiar, de amistad y demás ámbitos que comprenden la vida del individuo, lo que se traduce en mayor bienestar para la persona que las desarrolla.

El siguiente gráfico refiere las micro-competencias de la competencia social.



Gráfico 3. Micro-competencias de la Competencia Social.

La quinta competencia que presenta Bisquerra se refiere a las Competencias para la vida y el bienestar. El citado autor la define de la siguiente manera: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como se puede apreciar, en esta definición una es consecuencia

de la otra, ya que al manejar efectivas competencias para para la vida, esto se expresa en bienestar para la persona que así lo practica. Los microcomponentes de estas competencias son los siguientes:

- Fijar objetivos adaptativos: La explica como la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo; otros a largo plazo.
- Toma de decisiones: Se define como el desarrollo de mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- Buscar ayuda y recursos: Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).
- Bienestar emocional: Se presenta como la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- Fluir: Bisquerra la presenta como la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. Podría llamarse también trascender y realizarse como ser humano.

El siguiente esquema se refiere a las micro-competencias para la Vida y el Bienestar



Gráfico 4. Micro-competencias de las Competencias Para la Vida y el Bienestar.

El bienestar, visto como el conjunto de condiciones que el ser humano necesita para vivir bien, cómodo y con una relativa sensación de felicidad, pasa por desarrollar, practicar y hacer habituales estas competencias o competencias que describe Bisquerra, lo que permitirá a la persona mantener relaciones interpersonales exitosas así como la posibilidad de haber hallado su lugar en la sociedad, en su mundo. Es importante establecer un proyecto de vida que permita esa autorrealización y la trascendencia que implica el logro de las metas propuestas, lo que también se interpretarán como señales de bienestar espiritual, psicológico y social.

CONCLUSIONES

- Con respecto a Identificar los aportes de Rafael Bisquerra a la Inteligencia Emocional, se encontró diversos artículos que señalan el trabajo que este autor ha desarrollado desde mediados de los años noventa sobre la investigación de educación emocional. Algunas de sus publicaciones son: Psicopedagogía de las emociones, Educación emocional y bienestar, Educación emocional. Propuestas para educadores y familias, entre otros. Dentro de sus artículos y estudios

sobre la Inteligencia Emocional, Bisquerra presenta una serie de competencias de la emocionalidad. Estas competencias son las siguientes: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

- Con respecto a describir las competencias de la Inteligencia Emocional que destacan de la obra de Rafael Bisquerra, se trabajaron sus definiciones de cada competencia, destacando que:
 - ✧ la conciencia emocional permite identificar y comprender las emociones y sentimientos propios, así como el clima emocional de un contexto determinado.
 - ✧ La regulación emocional que comprende las competencias de expresión emocional apropiada, la regulación de emociones, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.
 - ✧ La autonomía emocional describe características como la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.
 - ✧ La competencia social, abarca poder dominar las habilidades sociales básicas, lograr el respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mostrar un comportamiento pro-social y de cooperación, practicar la asertividad, la prevención y solución de conflictos, y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.
 - ✧ Finalmente presenta las competencias para la vida y el bienestar que representa fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, practicar la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, buscar el bienestar emocional y fluir.

En cuanto al análisis de la perspectiva sobre Inteligencia Emocional que refiere Bisquerra, podría decirse que la buena práctica y desarrollo adecuado de la inteligencia emocional ofrece a la persona la posibilidad de ampliar y mejorar su calidad de vida, ya que, a medida que identifica, comprende, maneja y regula sus propias emociones, se permite tener una visión del mundo más positiva y, por ende actuar socialmente de manera exitosa y fluida, lo que le llevará al bienestar que Bisquerra expresa en su amplio trabajo sobre el tema: La meta es actuar de forma inteligente a nivel emocional para trascender.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (6ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (s/f). <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Michigan: Bantam Books
- González, F. y Villegas M. (2009). *Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metodología de investigación*. [Artículo en línea] Disponible: <https://goo.gl/tcSwDY> [Consulta: 2015, enero 28]
- Ramos, G. (2008). *La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un reto frente a la globalización neoliberal*. [Ponencia en línea] Disponible en: <https://goo.gl/RtGNVx> [Consulta: 2015, enero 28]
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Dude Publishing
- Salovey, P, Mayer, J y Caruso, D. (2000). *Model of Emotional Intelligence*. Artículo en Handbook of Intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas
- Vásquez de Tortolero, M. (2010). *El trabajo de Investigación*. [Documento en línea] Disponible: <https://goo.gl/xbMZ7W> [Consulta: 2015, enero 30]

Diseño de un *weblog* dirigido al curso “Energías Limpias” del Doctorado en Educación Ambiental de la UPEL

Design of *weblog* directed to the course
“Clean Energies” of the Doctorate in Environmental
Education of the UPEL

Caritza M. León O.

caritzal@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

Artículo recibido en julio 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

*Presenta una aproximación al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito de la Educación Ambiental, a partir de la producción de un *weblog* sobre el tema “Energías Limpia y Alternativas” para el curso electivo del Doctorado en Educación Ambiental UPEL-IPC. El prototipo desarrollado bajo el modelo del diseño instruccional propuesto por Dorrego surge en respuesta a las necesidades detectadas mediante el registro de diálogos, reflexiones, consultas cara a cara y revisión de las producciones escritas de los estudiantes de la asignatura pertenecientes a la cohorte 2014-II. Después de la evaluación de expertos y estudiantes el *weblog* fue considerado como un material muy bueno para favorecer el aprendizaje contextualizado sobre el tema, así como un espacio agradable y con información actualizada para el desarrollo de conocimientos y la promoción de valores ambientales en el uso de recursos energéticos.*

Palabras clave: *Weblog; educación ambiental; TIC; energías limpias y alternativas; entornos virtuales*

ABSTRACT

Presents an approach to the use of the Technologies of the Information and Communication (TIC) in the scope of the Environmental Education, from the production of weblog on the subject "Clean and Alternative Energies" for the elective course of the Doctorate in Environmental Education UPEL-IPC. The prototype developed under the model of the instructional design proposed by Dorrego arises in answer to the necessities detected by means of the registry from dialogues, reflections, consultations expensive to face and revision of the written productions of the students of the subject pertaining to cohort 2014-II. After the evaluation on the part of experts and students weblog is considered like a material very good to favor the learning on the subject, as well as a pleasant space and with information updated for the development of knowledge and the promotion of environmental values in the use of the power resources.

Key words: *Weblog; environmental education; TIC; clean and alternative energy; virtual environments*

INTRODUCCIÓN

La creciente preocupación mundial producto de los altos costos sociales y ambientales asociados al uso de las fuentes de energía convencional (carbón, petróleo, gas natural, combustibles fósiles) y la energía nuclear (uranio), ha promovido iniciativas para dar a conocer diversas fuentes energéticas limpias y alternativas a fin de fomentar el desarrollo de otras políticas energéticas más respetuosas con el ambiente. Hace falta de manera imperiosa un esquema más sostenible donde los combustibles fósiles den paso a energías más limpias y se favorezcan escenarios que conlleven hacia un sistema de transición energética.

El aumento demográfico, el crecimiento del consumo per cápita en los países emergentes, la mejora de los índices de bienestar en los países en vías de desarrollo, el consumismo exponencial, la contaminación, el aumento galopante de los residuos sólidos y el uso irracional de la energía, entre otros, han determinado la preocupación por incorporar nuevas y mejores prácticas en el uso de los recursos que parecían inagotables. Esto propicia un escenario excelente para el desarrollo e implementación de fuentes alternas de energía entre las cuales se encuentran la fotovoltaica

o solar, la energía eólica, la energía hidroeléctrica, la energía geotérmica, la energía de biomasa y la energía mareomotriz.

En un esfuerzo por frenar los efectos de origen antropogénico asociados al uso de los combustibles fósiles, Tirole (2014) señala que tras un amplio debate nacional sobre la situación de la energía y el planteamiento de una transición hacia otros modelos de generación y consumo, países como Francia han fijado varios objetivos a lograr en corto y mediano plazo:

En lo que afecta a la reducción del consumo de energía:

- Reducir a una cuarta parte las actuales emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) en 2050.
- Reducir en 50% el consumo de energía para 2050.
- Reducir el consumo de energía fósil en un 30% antes de 2030.

En la reforma del mix energético:

- Diversificar las fuentes de producción eléctrica sin depender de una tecnología (nuclear).
- Introducir tecnologías de generación con fuentes renovables
- Señales de precio y fiscalidad de la energía:
- Encarecimiento de los hidrocarburos de nueva generación.
- Introducir externalidades como precio de las emisiones.

En este contexto, en los últimos años las tecnologías de información y comunicación (TIC) han venido jugando un papel preponderante como elemento de impulso y desarrollo de las sociedades, en la adquisición de valores sociales e interés por el ambiente, y en la sensibilización y toma de conciencia para adoptar medidas tendientes a la resolución de problemas socioambientales que aquejan al mundo. Muchos trabajos han resaltado el rol del diseño y desarrollo de entornos para la educación integrados con componentes hipermedia, constituyéndose hoy día en un “excelente medio para ejemplificar y/o presentar conocimientos de una disciplina científica” (Márquez, 2006) entre la que se enmarca sin duda el tema energético.

La influencia de la internet en ámbitos como la educación ha llevado a replantear el debate sobre la forma como aprenden los seres humanos

y el papel que tienen las TIC en este proceso, como medios tecnológicos de información y comunicación. Pese a que desde comienzos del siglo XX las teorías del aprendizaje más influyentes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) han abordado este tema, han surgido nuevas explicaciones relacionadas con el aprendizaje producto del avance de las ciencias y las tecnologías que no han sido explicadas convincentemente a partir de las teorías antepuestas (Leal, 2009). En este contexto, el conectivismo emerge como una teoría que pretende explicar el aprendizaje en la era digital (Siemens, 2004).

De acuerdo a Downes (2009), la tesis del conectivismo se ancla en que el "conocimiento está distribuido a lo largo de una red de conexiones, y por lo tanto el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes". Siendo así, esta teoría considera que el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializada, por el que un individuo puede mejorar exponencialmente su propio aprendizaje si se conecta con otras redes existentes.

En este sentido, Márquez (2006) señala que entre los servicios telemáticos ofrecidos por las tecnologías de información y comunicación que son ampliamente utilizados se encuentran: sitios web, tours virtuales, webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas, cursos on-line y *weblogs*.

El *weblog* es un material instruccional dinámico, que de acuerdo a Trujillo (2011) es un sitio web actualizado periódicamente que recopila cronológicamente textos, artículos, publicaciones o entradas de uno o varios autores, donde lo más reciente aparece primero para su lectura y posterior análisis. En ellos se desarrolla una temática en particular y tanto el autor como los usuarios tienen la libertad de publicar lo que crean pertinente en sus entradas apelando a su sentido ético y responsable. Desde el punto de vista instruccional el precitado autor advierte que en un *weblog* la clasificación de los contenidos mediante descriptores semánticos equivale a presentar las entradas, más que en un orden cronológico, en función de sus categorías y etiquetas para que cumplan una función didáctica y se favorezca con esto la visualización de los

avances del conocimiento en correspondencia con las anotaciones que se hacen y comparten en el mismo.

Las características propias de los *weblogs* hacen de este un instrumento de gran valor para su uso educativo, frente a otros modelos centrados en la transmisión de contenidos, mostrándose así con gran potencial como una herramienta en el ámbito de la enseñanza que se apoya en el “aprender a aprender”, donde se toman en cuenta además los esquemas previos que ya posee el individuo. Según Villalobos (2015), los temas que se anotan en un *weblog* tienen la intencionalidad de fomentar la investigación como vía para la profundización de los saberes, pero sobre todo en el contexto educativo, el *weblog* desarrolla una cultura de colaboración, una visión de educación flexible, donde se promueve el desarrollo de habilidades para producir conocimiento mediante el fortalecimiento de destrezas digitales que se consolidan con la mediación e interacción social.

Los *weblogs* sirven de apoyo al *u-learning*, *b-learning* y *m-learning* ya que establecen un canal de comunicación informal entre el docente y el estudiante, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital (Blogs para educar, 2005). En este contexto el rol del docente es actuar como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio aprendizaje, teniendo especial importancia la capacidad del docente para diagnosticar los conocimientos previos del alumno y garantizar una efectiva comunicación en el proceso educativo. La interacción centrada en el alumno remite al binomio estudiante instrucción.

Para este proceso interactivo, Galvis (1992) propone un modelo de interacción centrado en el estudiante y que remite al binomio estudiante-instrucción. Esta forma de interactuar atañe a los procesos que el ambiente tecnológico, basado en un entorno multimedia, proporciona al estudiante para que se generen respuestas de ambos lados y, en consecuencia, se logre el aprendizaje.

Según Villalobos (2015), el weblog es un material educativo que puede ser empleado para:

- Trasladar el aula hacia la plataforma virtual de internet, rompiendo barreras de espacio físico y temporal de la institución educativa.
- Aprender, comunicarse, interactuar y colaborar de forma sincrónica y asincrónica, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, construyendo conocimientos a partir de la interacción social y considerando al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje.
- Presentar los contenidos a través de diversos medios, respetando los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Realizar trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, ya que éstos tienen la posibilidad de crear contenidos y el material objeto de aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades e intereses.
- Desarrollar el proceso de aprendizaje de forma reticular, aprovechando las ventajas de la hipertextualidad y rompiendo con la idea tradicional del aprendizaje secuencial.
- Acceder gratuitamente a una inmensa cantidad y variedad de contenidos de calidad, actividades y situaciones de aprendizaje para poder participar activamente en el proceso de creación de conocimiento. Lo cual ofrece una alternativa sostenible y compatible con proyectos educativos de innovación.

Aprovechando estas bondades, en este trabajo se propone la producción de un *weblog* como herramienta instruccional multimedia, para promover la Educación Ambiental en entornos virtuales en un curso de postgrado de la UPEL, atendiendo los lineamientos para la democratización de la información y comunicación popular recogidas en la Política y Estrategia Nacional de Educación Ambiental y Participación Popular (MPPPA, 2012), a partir de la cual se promueve el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para difundir la gestión educativo ambiental de las instituciones.

Finalmente, como señalan Abraham y Vitarelli (2014), la integración entre Educación Ambiental y las TIC hacen posible la concreción de nuevas formas en el aprendizaje que permite al estudiante la construcción del conocimiento ambiental en la medida en que las TIC, como recurso didáctico, favorece la búsqueda, comunicación, participación y expresión de la temática ambiental.

Objetivo general

Diseñar un multimedia (*weblog*) en contextos colaborativos que promueva la reflexión sobre problemas socioambientales asociados al uso de las fuentes convencionales de energía.

Objetivos específicos

- Desarrollar un prototipo multimedia interactivo (*weblog*) para el curso Energías Limpias, apoyado en modelos sobre el diseño de interfaces gráficas de usuario que facilite la sensibilización y concienciación en cuanto al manejo sustentable de los recursos energéticos.
- Reconocer las energías limpias y alternativas (solar, eólica, hidráulica, geotérmica, biomasa y mareomotriz), a partir de un *weblog* que propicie el intercambio de conocimientos educativos ambientales sobre fuentes alternas para la obtención de energía.
- Promover la educación ambiental mediada por las TIC, a partir de un *weblog* sobre energías limpias y alternativas, a partir de una propuesta pedagógica que propicie el uso responsable de la energía.

MÉTODO

El trabajo se fundamenta en una investigación proyectiva con el que se busca elaborar una propuesta web de modelo operativo viable, para satisfacer una necesidad específica en un área particular del conocimiento, entre los interesados en conocer sobre el tema y los estudiantes del curso “Energías Limpias” del Doctorado en Educación Ambiental de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas.

Según Hurtado (2008), la investigación proyectista propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación que “implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta”; en esta categoría entran los proyectos factibles. Consiste en la elaboración de una propuesta para satisfacer una necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social o de una institución, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos y las tendencias futuras.

El grupo participante en el estudio se seleccionó de manera intencional y estuvo conformado por diez (10) estudiantes del Doctorado en Educación Ambiental UPEL-IPC, Cohorte 2014-II, inscritos en el curso "Energías Limpias" del período académico 2016-I. De estos, ocho (8) asistían bajo la modalidad presencial y dos (2) no presencial; en ninguno de los casos poseían formación académica especializada en el área energética. De acuerdo con el propósito de la investigación, se accedió al análisis de la necesidad sentida a partir de los datos recogidos directamente de los sujetos participantes y de la realidad donde ocurrieron los hechos, apoyada en un diseño de investigación de campo, mediante el registro de las reflexiones y conversaciones con los estudiantes, las consultas cara a cara, y la revisión de las presentaciones y producciones escritas de los estudiantes, elaboradas individual y/o grupalmente; se recurrió a la técnica de la observación participante acompañada del registro anecdótico como instrumento para la recolección de la información. Lo anterior permitió detectar la situación inicial de los estudiantes e identificar la necesidad en términos de los conocimientos de entrada, estrategias cognitivas y destrezas relacionadas tanto al tema "Energías Limpias y Alternativas", como al uso y manejo de recursos en entornos virtuales para abordar los contenidos del curso.

El primer paso para desarrollar un material instruccional, debe ser la realización del diseño instruccional del mismo, entendido este:

"como un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción" Dorrego (1995).

La propuesta del *weblog* se elaboró siguiendo el modelo de Dorrego (1995) para la producción de medios instruccionales, fundamentado en los aportes de la Teoría Instruccional de Robert Gagné y el enfoque del procesamiento de información, conforme a lo cual se considera al individuo como participante activo de su proceso de aprendizaje y construcción de su conocimiento. Comprendió dos etapas: (a) **la planificación o pre-**

producción que incluye el diagnóstico de la necesidad, el planeamiento y fundamentación teórica de la propuesta y el procedimiento metodológico, y (b) **la realización o post-producción** donde se consideran las actividades y recursos requeridos para su ejecución, el análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización de la propuesta.

RESULTADOS

La producción del *weblog* como estrategia formativa en contextos colaborativos para abordar el tema sobre energías limpias y alternativas, en el curso Energías Limpias (DEA-875), se apoyó en el modelo instruccional desarrollado por Dorrego (1995) el cual incluye las siguientes etapas:

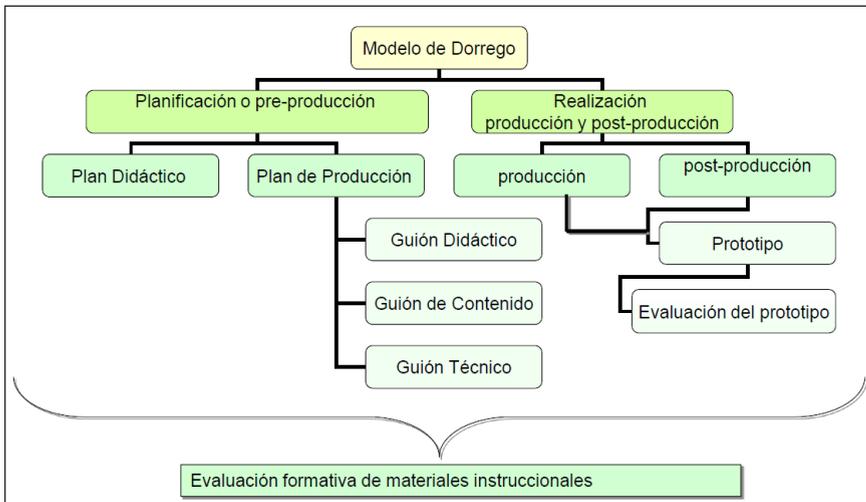


Figura 1. Modelo instruccional de medio de Dorrego. Tomado de Dorrego, E. (1995).

La planificación o pre-producción de un material instruccional comprende el Plan Didáctico y el Plan de Producción..

El Plan Didáctico se refiere a la selección del medio y a su diseño instruccional y está organizado en cinco fases en las cuales se realizan diferentes acciones dirigidas hacia la planificación de la situación instruccional que se busca desarrollar.

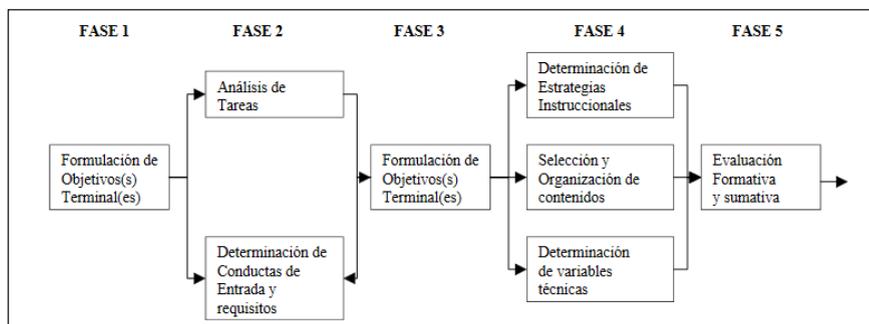


Figura 2. Fases del Plan Didáctico según el modelo instruccional de medio de Dorrego. Tomado de: Dorrego, E. y García, A. (1993).

En el Plan de Producción se especifican las actividades de tipo técnico, administrativo y humano necesarias para la producción y postproducción. Este incluye tres guiones: de contenido, didáctico y técnico, así como también un informe sobre el plan de producción, señalando la logística de la producción y un plan de evaluación formativa que comprende tres fases: planificación, realización y prototipo con alumnos.

Como resultado de la etapa de planificación se obtuvieron los siguientes documentos:

- El informe sobre las variables que determinaron la selección del medio.
- El diseño instruccional.
- Tres tipos de guiones: de contenido, didáctico y técnico; cuyas características varían según que los materiales sean impresos o audiovisuales. La figura 3 muestra extractos del guión técnico-didáctico del material en formato weblog “Energía Limpia: La Energía del Futuro”.

Fase 1: Formulación de los objetivos terminales

Los objetivos terminales son aquellos que pretenden ser alcanzados y expresan la conducta que debe adquirir el alumno luego de haber interactuado con el material instruccional (Dorrego, 1995).

De acuerdo con Villalobos (2015) el uso del *weblog* en el ámbito de la Educación Ambiental propicia actitudes y capacidades tendientes a desarrollar habilidades para producir, buscar, seleccionar, analizar,

organizar, intercambiar e integrar documentos que incluyen texto, imágenes, audio y video. A partir de esto los participantes pueden aprender a comunicarse e interactuar de forma sincrónica y asincrónica en la construcción cooperativa de conocimientos, analizar diversas problemáticas socioambientales y plantear alternativas de posible solución.

Por otra parte, ante la necesidad sentida entre algunos participantes por incorporar estrategias formativas en entornos no presenciales y asincrónicos, que tomaran en cuenta la flexibilidad del horario así como la ampliación de la cobertura geográfica y social de los servicios educativos, sin detrimento de la calidad educativa como lo señala Arboleda y Rama (2013), se asentó en las TIC como una herramienta que promueve y facilita la autogestión del aprendizaje, requisito indispensable para el logro del objetivo terminal de la propuesta.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR¶ INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS¶ SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO¶ DOCTORADO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL¶ TIC Y EDUCACIÓN AMBIENTAL¶ GUIÓN TÉCNICO-DIDÁCTICOa
TIPO DE RECURSO MULTIMEDIA: Weblog¶ TÍTULO: ENERGÍA LIMPIA: LA ENERGÍA DEL FUTURO¶ TEMA: Energías limpias y alternativas¶ GÉNERO: Educativo-Ambiental¶ DESTINATARIOS: Participantes de la asignatura Energías Limpias, curso electivo del Plan de Estudios del Doctorado en Educación Ambiental. UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas, con edades comprendidas entre 38-56 años, conocimientos en el uso de herramientas de navegación Web y tiempo de dedicación de 4 horas semanales.¶ AUTOR: Caritza León¶ FECHA DE ELABORACIÓN: 14/12/2016 (actualizado 05.02.2017)a
OBJETIVOS: ¶ ¶ Objetivo general ¶ ¶ Diseñar una estrategia formativa multimedia (weblog) en contextos colaborativos que promueva la reflexión sobre los problemas socioambientales asociados al uso de las fuentes convencionales de energía.¶ ¶ Objetivos específicos ¶ ¶ •→ Desarrollar un prototipo multimedia interactivo (weblog) para el curso Energías Limpias, apoyado en modelos sobre el diseño de interfaces gráficas de usuario que facilite la sensibilización y concienciación en cuanto al manejo sustentable de los recursos energéticos.¶ •→ Reconocer las energías limpias y alternativas (solar, eólica, hidráulica, geotérmica, biomasa y maremotriz), a partir de un weblog que propicie el intercambio de conocimientos educativos ambientales sobre fuentes alternas para la obtención de energía.¶ •→ Promover la educación ambiental mediada por las TIC, a partir de un weblog sobre energías limpias y alternativas, a partir de una propuesta pedagógica que propicie el uso responsable de la energía.a

SINOPSIS:					
<p>En este Blog se aborda el tema de energías limpias y alternativas como un espacio para definir las, hacer una breve diferenciación entre energía limpia y energías renovables, y promover el uso ambientalmente responsable de la Energía a partir del uso de las energías limpias y alternativas. La creciente preocupación mundial producto de los altos costos sociales y ambientales asociados al uso de las fuentes de energía convencional (carbón, petróleo, gas natural, combustibles fósiles) y la energía nuclear (uranio), ha promovido iniciativas para dar a conocer diversas fuentes energéticas limpias y alternas a fin de fomentar el desarrollo de otras políticas energéticas más respetuosas con el ambiente. Este producto multimedia interactivo integra diferentes medios de carácter electrónico tales como el audio, video, texto e imagen para abordar el tema de energías limpias y alternativas.</p>					
SECUENCIA DIDÁCTICA	GUIÓN DE CONTENIDO	GUIÓN NARRATIVO	GUIÓN ICÓNICO	GUIÓN DE SONIDO	GUIÓN TÉCNICO
GENERALIDADES	Este Blog ha sido diseñado para los participantes de la asignatura Energías Limpias del curso electivo del Plan de Estudios del Doctorado en Educación Ambiental del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertadora	-Presentación del Blog. En el Blog “Energía Limpia: La Energía del Futuro”, abordaremos las definiciones de Energía Limpia y de Energías Alternativas, cuáles son las características de estos tipo de energía y por supuesto, los beneficios que éstas generan tanto a la sociedad como al ambiente. Aquí encontrarás	Pestañas Sabías qué... Acerca de mí Páginas relacionadas Artículos que podrían interesarte Libros recomendados Entradas populares Traslate	Sin sonido	Uso de las plataformas  

Figura 3. Extractos del Guión Técnico-Didáctico del material en formato weblog “Energía Limpia: La Energía del Futuro”.

Fase 2: Análisis estructural, conductas de entrada, requisitos previos y procesos cognoscitivos implicados

Esta fase contempla todas aquellas habilidades que serán alcanzadas por el alumno, con el fin de lograr un aprendizaje final. Es decir, determinar las conductas que poseen los estudiantes antes de aplicar el material y conocer las características de la población para diseñar el material sin que afecte su creatividad.

Villalobos (2015) señala que con esta fase se analiza la facilidad que ofrece el material instruccional para comentar las anotaciones para aportar nuevos conocimientos con vínculos a otros temas o recursos publicados, exponer dudas y realizar preguntas, enriqueciendo el aprendizaje y

favoreciendo el debate constructivo; elaborar y procesar información contenida en documentos que incluyan texto, imágenes, audio, video y diapositivas en el blog; participar de forma sincrónica y asincrónica en las reflexiones, anotaciones y debates que favorezcan la construcción cooperativa de conocimientos; proyectar alternativas de solución ante las situaciones problemáticas que se presentan en las anotaciones y expresar opiniones, interactuar con otros usuarios, crear y difundir contenidos para hacer una gestión colaborativa del conocimiento.

Las conductas de entrada se refieren aquí a la necesidad de determinar las características de la población a la cual va dirigido el material. La identificación de las conductas de entrada que debe poseer el alumno antes de trabajar con el material permite diseñar las estrategias para su uso (Dorrego y García, 1993).

Para el trabajo con el weblog se requiere un manejo básico de informática, el uso de múltiples herramientas multimedia y una alta disposición para el trabajo colaborativo. En cuanto al eje temático que se aborda en la propuesta descrita en este artículo, el participante requiere disponer de conocimientos previos sobre energías convencionales y combustibles fósiles, energías renovables y no renovables y cambio climático, entre otros conceptos básicos relacionados a la energía.

A partir del diseño del weblog en el curso Energías Limpias, los participantes se apropian de procesos cognitivos relacionados con la indagación, el análisis, organización e intercambio de conocimientos sobre el tema de energías limpias y alternativas, lo cual les permite estudiar, analizar, comprender y vincular a estas fuentes de energía con sistemas de producción que impulsen el crecimiento socioeconómico de las naciones a bajos costos ambientales.

Fase 3: Formulación de objetivos específicos

Los objetivos específicos evidencian la conducta que se desea alcanzar en el participante luego de utilizar el material. En la producción del weblog se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar un prototipo multimedia interactivo (weblog) para el curso Energías Limpias, apoyado en modelos sobre el diseño de interfaces gráficas de usuario que facilite la sensibilización y concienciación en cuanto al manejo sustentable de los recursos energéticos.
- *Reconocer* las energías limpias y alternativas (solar, eólica, hidráulica, geotérmica, biomasa y mareomotriz), a partir de un weblog *que propicie el intercambio de conocimientos educativos ambientales sobre fuentes alternas para la obtención de energía.*
- Promover la educación ambiental mediada por las TIC, a partir de un weblog sobre energías limpias y alternativas, a partir de una propuesta pedagógica que propicie el uso responsable de la energía.

Fase 4: Diseño Instruccional y producción del material

En esta fase se concreta el diseño del material y se produce técnicamente el prototipo de acuerdo a las siguientes actividades: (a) determinación de las estrategias instruccionales, (b) selección y organización del contenido y (c) variables técnicas del material (Villalobos, 2015). Estas estrategias dependerán de varios factores, modalidad de enseñanza, énfasis en la actividad, grado de interactividad del material y fases de aprendizaje.

Según Dorrego y García (1993), la determinación de las estrategias instruccionales consta de tres etapas: (a) la elección de los eventos específicos a ser presentados en el material atendiendo a las fases del aprendizaje, (b) la determinación de la modalidad de presentación, es decir, la estructura mediante la cual es transmitido el mensaje y (c) la decisión en cuanto al uso de instrucciones orientadoras, particularmente las propuestas por el docente diseñador, tales como organizadores avanzados, resúmenes parciales y/o globales y preguntas adjuntas. La selección y organización del contenido. Para ello deben tomarse en cuenta los objetivos a lograr, las características de la materia y las características de la población a la cual va dirigido el material. Las características del contenido guardan estrecha relación con las estrategias instruccionales. Finalmente, la determinación de las variables técnicas implica diseñar técnicamente el medio correspondiente, tomando en cuenta sus características propias (estructura audiovisual) y su relación con los aspectos anteriormente señalados. En el caso de materiales audiovisuales se trata de los aspectos correspondientes a la imagen (color, grado de

iconicidad, planos, ángulos), al sonido (planos, elementos, transiciones, etc.), tomando en cuenta los atributos inherentes a cada medio en particular, ya sean sonovisos, videos u otros.

Determinación de las estrategias instruccionales

Comprende las actividades a ser realizadas tanto por el docente como por el alumno; depende de varios factores, entre ellos la modalidad de enseñanza (presencial o a distancia), el énfasis en la actividad ya sea del profesor (centrada en el profesor) o en el alumno (socializada o individualizada); las fases del aprendizaje (motivación, aprehensión, etc.) y los procesos internos implicados (expectativa, atención, percepción, etc.).

La estrategia instruccional asumida en el desarrollo de la propuesta web, de acuerdo a la modalidad, es de tipo semipresencial, ya que como señala Villalobos (2015) “a través del uso del blog se generan los intercambios de opiniones sobre el tema y luego interaccionan en un diálogo de saberes para debatir y compartir los conocimientos”. A partir de lecturas recomendadas y videos seleccionados se estimula la reflexión individual y la construcción colectiva de análisis críticos entre los participantes.

Selección y organización del contenido

Según Dorrego y García (1993) la selección de los medios depende de los objetivos a alcanzar con la instrucción, la estrategia en la cual se utilizará el medio, los atributos que posea el medio para transmitir el estímulo necesario, las características de la audiencia y del docente, y un conjunto de atributos que incluyen la factibilidad del uso, costos y disponibilidad de equipos, entre otros.

El contenido incluido en el *weblog* atiende a los requerimientos curriculares contemplados en la Unidad I del Plan de Estudios de la asignatura “Energías Limpias” (DEA-875) del Programa de Doctorado en Educación Ambiental de la UPEL-IPC. En el *weblog* se incluyen entradas referidas a la definición de energía limpia, energías alternativas, energías renovables y fuentes de energía limpia entre otros. Esto se completa

con otras entradas que conducen al participante a páginas relacionadas, artículos de interés y libros recomendados relacionados al tema energético.

Determinación de las variables técnicas

En la producción del *weblog* se utilizó una plantilla preestablecida de tipo gratuita ofrecida por la plataforma de Blogger (imágenes de la plantilla de Tommy IX). En el diseño del *weblog* se utilizó letra arial (título y encabezado) y verdana (título de pestañas) con tamaños que facilitan la lectura. La plantilla se adecuó a una estructura organizada de forma secuencial que contienen los temas de la Unidad I del curso “Energías Limpias” que versa sobre energías limpias y alternativas; se incluyen videos e hipervínculos que conducen al participante a recursos relacionados con temas ambientales y energéticos (ver figura 4).

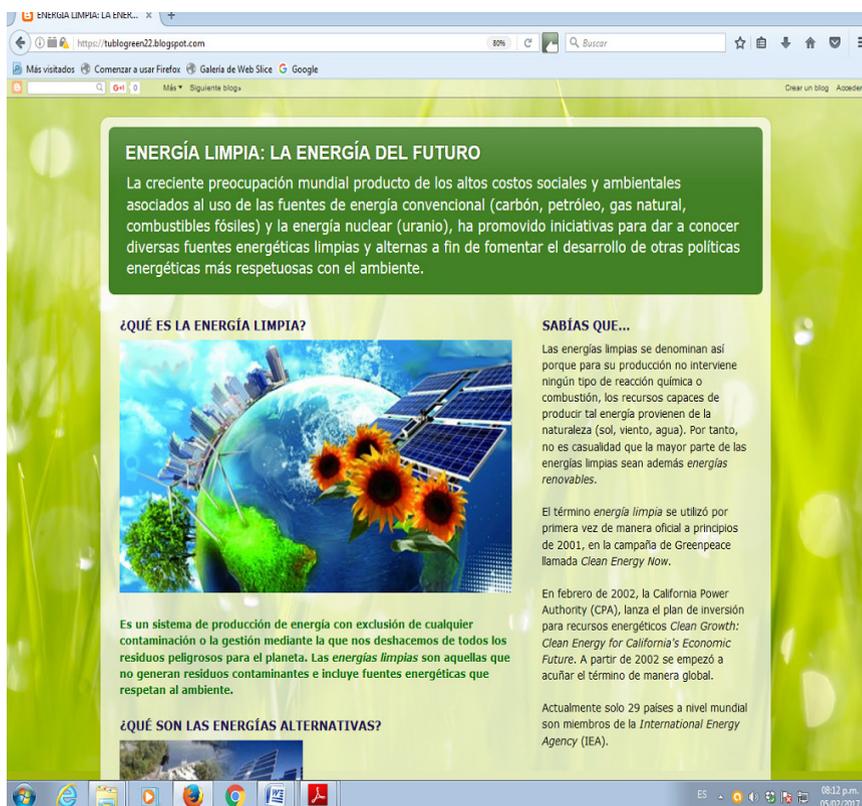




Figura 4. Pantallas del weblog “Energía Limpia: La Energía del Futuro”. Disponible: <https://tublogreen22.blogspot.com/>

Fase 5. Evaluación formativa y sumativa

Esta última fase comprende la evaluación formativa y sumativa del plan didáctico. Según Dorrego (1995) la evaluación tiene el propósito de recoger información sobre las debilidades del material, con el objeto de superarlas y debe tomar en cuenta tanto sus características como sus efectos en el aprendizaje de los participantes. Por su parte, Dorrego y García (1993) señalan que la evaluación formativa busca determinar las fallas de la instrucción en términos de su efectividad; revisada la instrucción en función de la evaluación formativa se procedería a la evaluación sumativa, a fin de tomar decisiones en cuanto a si se continuará o no utilizando el mismo diseño y en cuanto a posibles comparaciones con otras versiones alternativas.

Siguiendo el modelo propuesto por Dorrego (1995) las fases durante la evaluación formativa contemplan: (a) evaluación de la planificación, (b) evaluación de la realización y (c) evaluación del prototipo.

El prototipo fue evaluado por cuatro expertos y diez estudiantes. Los expertos en contenido, profesores de la especialidad de Química, consideraron que el Weblog representa una herramienta digital que favorece el aprendizaje contextualizado sobre Energías Limpia y Alternativas, así como un espacio para el desarrollo de conocimientos y la promoción de valores ambientales para la gestión y el uso racional de los recursos energéticos. Los expertos en diseño instruccional sugirieron algunos ajustes (tipo de la plantilla, tipo de letra y combinación de colores) para armonizar la presentación del prototipo; después de estas mejoras el recurso fue evaluado como un material muy bueno para el autoaprendizaje y como una herramienta complementaria para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados con su diseño. Por su parte, los estudiantes señalaron que el recurso web diseñado ofreció un espacio de colaboración mediante el cual lograron reflexionar sobre las temáticas desarrolladas en el curso para el uso de las distintas fuentes de energía.

CONCLUSIONES

Los *weblogs* son recursos para la gestión de contenidos, la publicación y comunicación de información, que favorecen la reflexión individual, colaborativa y social sobre los temas tratados en un entorno tanto real como virtual.

Los *weblogs* son herramientas web 2.0 que permiten crear espacios virtuales compartidos en el que los interesados sobre un área temática reflexionan a través de foros y comparten documentos.

El uso de los *weblogs* puede promover cambios en los valores y conductas sociales que adecuen el uso responsable de los recursos energéticos, a través de la Educación Ambiental tanto en contextos formales como no formales, que favorezcan escenarios que conlleven hacia una transición energética en un futuro próximo cercano.

REFERENCIAS

- Arboleda, N. y Rama, C. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades. Asociación colombiana de instituciones de educación superior con programas a distancia y virtual. ACESAD-VIRTUAL EDUCA. Disponible: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluación_superior_distancia_virtual.pdf. [Consulta: 2017, febrero 05]
- Blogs para Educar (2005). Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos*, 65, 86-93
- Dorrego, E. (1995). "Modelo para la producción y evaluación formativa de medios instruccionales, aplicados al video y al software". *Revista de Tecnología Educativa. Organización de Estados Americanos*. 3(7), Santiago de Chile
- Dorrego, E. y García, A. (1993). Dos modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela
- Downes, S. (2008). The Future of Online Learning: Ten Years On. Disponible: <http://www.downes.ca/post/53437>. [Consulta: 2017, enero 30]
- Galvis, A. (1992). Ingeniería del software educativo. Bogotá. Universidad de Los Andes. Santa Fe
- Hurtado de Barrera, J. (2008). Metodología de la investigación, una comprensión holística. Caracas, Ediciones Quirón – Sypal
- Leal, D. (2009). El conectivismo como teoría de aprendizaje emergente. Presentación para la Red Virtual de Tutores del Ministerio de Educación de Colombia. <http://reaprender.org/conectivismo/conectivismo-y-conocimiento-conectivo/>. [Consulta: 2017, enero 30]
- Márquez, E. (2006). Materiales Instruccionales: Recursos auxiliares para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos35/materiales-instruccionales/materiales-instruccionales.shtml>. [Consulta: 2016, diciembre 12]
- Ministerio del Poder Popular Para el Ambiente (MPPPA). (2012). Política y Estrategia Nacional de Educación Ambiental y Participación Popular. Caracas: Autor

- Siemens, G. (2004). Conectivismo, a learning theory for the digital age.
Disponible: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
[Consulta: 2017, enero 31]
- Tirole, J. (2014). ¿Quelle transition énergétique? *Problèmes Economiques*.
Nº 3097. Paris: La Documentation Française. 46-51
- Trujillo, N. (2011). Uso educativo de los blogs. *Revista Cognición*.
Fundación latinoamericana para la educación a distancia. 7(32).
Mendoza- Argentina
- Villalobos, E. (2015). Uso del *Blog* educativo en procesos de aprendizaje
de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*. 39(85), 115-137

Paisajes agroalimentarios: un análisis de los medios de vida de los indígenas venezolanos

Agricultural landscapes: an analysis of the livelihoods of venezuelans indigenous people

Reidy Camacho ⁽¹⁾

reidyca@hotmail.com

Barlín Orlando Olivares ⁽²⁾

barlinolivares@gmail.com

Ninoska Avendaño ⁽¹⁾

ninangel1973@gmail.com

⁽¹⁾ Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela (ACAV), estado Barinas, Venezuela

⁽²⁾ Programa Iberoamericano de Doctores en Agroalimentación de la Universidad de Córdoba (UCO), Andalucía, España

Artículo recibido en agosto 2017 y publicado en enero de 2018

RESUMEN

El objetivo fue analizar los medios de vida de varias etnias indígenas venezolanas, generando una descripción de los paisajes agroalimentarios y el reconocimiento a los saberes tradicionales. Se utilizó el método de intervención social mediante una entrevista en profundidad hacia cincuenta miembros de las comunidades indígenas: Curripaco en Amazonas, Yukpa y Barí en Zulia, Gayón en Lara, E'ñepás o Panares en Bolívar y por último los Waraos en Delta Amacuro. La investigación presentó una notable convergencia espacial entre los conocimientos tradicionales de las etnias indígenas y los paisajes agroalimentarios; estas comunidades han sido las encargadas de la conservación de los conocimientos y las prácticas tradicionales, de gran interés para el uso sostenible de la biodiversidad venezolana. De allí, lo imprescindible de realizar este tipo de estudios que manifiesten sus medios de subsistencia como base para afrontar los retos del desarrollo agrícola sostenible del país.

Palabras clave: Agricultura; percepción local; biodiversidad; etnia; subsistencia

ABSTRACT

The objective was to analyze the livelihoods of several indigenous Venezuelan ethnicities, generating a description of the agricultural landscapes and the recognition of traditional knowledge. The method of social intervention was used through an in-depth interview with fifty members of the indigenous communities: Curripaco in Amazonas, Yukpa and Barí in Zulia, Gayón in Lara, E'ñepás or Panares in Bolívar and finally the Waraos in Delta Amacuro. The research presented a remarkable spatial convergence between the traditional knowledge of the indigenous ethnic groups and the agricultural landscapes; these communities have been responsible for the conservation of traditional knowledge and practices, of great interest for the sustainable use of Venezuelan biodiversity. Hence, it is essential to carry out these types of studies that show their livelihoods as a basis for facing the challenges of sustainable agricultural development in the country.

Key words: *Agriculture; local perception; biodiversity; ethnicity; subsistence*

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, a raíz de los debates sobre la crisis ambiental que afecta al mundo y ante la insuficiencia de las repuestas de índole científica, técnica y economicista, los expertos, generalmente formados en la corriente de la ciencia occidental, han vuelto la mirada a esos otros saberes que durante siglos han desarrollado los pueblos indígenas y comunidades locales. De esa cuenta, se aprecia un renovado y creciente interés por lo que se ha dado en llamar “conocimientos tradicionales”, sobre todo cuando se habla de proteger el medio ambiente, conservar la biodiversidad, enfrentar el cambio climático y luchar contra la pobreza y el hambre (Correa, 2001; Freire y Tillet, 2007; Toledo y Barrera-Bassols, 2008; Hale y Stephen, 2013; The Nature Conservancy, 2015).

Los impactos de los cambios climáticos, derivados principalmente del calentamiento global, amenazan con afectar las condiciones socioeconómicas de la población, especialmente de aquella cuyos medios de vida dependen del aprovechamiento de los recursos naturales y de las actividades agropecuarias (Forero, 2002; Olivares, 2014). En Venezuela, esta población es la más vulnerable en términos sociales y económicos,

ya que forman parte del sector más pobre y excluido de la sociedad, es decir población indígena y campesina, que habita en las regiones más sensibles a la alteración ubicadas mayormente en el sur del país.

Las culturas indígenas se desarrollan en diferentes momentos, lugares y tiempos, relacionándose otras culturas también de maneras distintas, pero todas son importantes en la medida que tienen su propia organización, y manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, y de construir conocimiento, lo que las hace automáticamente interesantes por la riqueza que encierran.

Es por ello, que fortalecer los sistemas agrícolas familiares de indígenas, afrodescendientes y campesinos supone el reconocimiento de otras formas de conocer, manejar, utilizar e interpretar la naturaleza, que por cierto han demostrado ser la única forma probada de utilizar frágiles ecosistemas tropicales con cierta factibilidad ecológica ante el fracaso demostrado por el “conocimiento científico” y el proceso civilizatorio occidental. Será fundamental el rol del conocimiento tradicional en programas de manejo, conservación y evolución del patrimonio genético del país al darle continuidad a los sistemas históricos de domesticación, selección, mejoramiento, renovación y diversificación de especies (Olivares y Franco, 2015).

El objetivo de este estudio fue analizar los medios de vida de varias etnias indígenas venezolanas, generando una descripción de los paisajes agroalimentarios y el reconocimiento a los saberes tradicionales para el fortalecimiento de procesos de actualización, recreación y construcción de nuevos conocimientos, con miras a responder adecuadamente a las nuevas exigencias de los mercados y a cambios socioeconómicos y ambientales de las comunidades indígenas.

MÉTODO

Se utilizó el método de intervención social hacia los miembros de las comunidades, mediante el proceso de acercamiento o abordaje, sensibilización por medio de talleres participativos y levantamiento de información primaria por medio de la entrevista en profundidad. Según

Guzmán y Alonso (2003), este tipo de investigación constituye un proceso de interacción creativa dentro de las comunidades rurales, mediante el cual el conocimiento local y el científico se combinan y se desarrollan en pie de igualdad para encontrar describir los problemas de los productores, sacando el máximo provecho posible de las oportunidades y recursos locales.

Para la reflexión sobre los modos de vida y la importancia de los conocimientos tradicionales en los procesos cotidianos, se realizó un curso participativo de maestros campesinos indígenas celebrado desde el día 20 de mayo hasta el 08 de junio de 2012, en el marco del programa de formación de maestros campesinos de la Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela (ACAV) ubicada en el estado Barinas.

El grupo estuvo conformado por cincuenta (50) personas de diferentes partes del país y etnias autóctonas de las regiones venezolanas tales como: Curripaco ubicada en el estado Amazonas, Yukpa y Barí en el estado Zulia, Gayón en el estado Lara. Eñepás o Panares en el estado Bolívar y por último los Waraos en el estado Delta Amacuro.

Se utilizó la entrevista no directiva o entrevista en profundidad como técnica de investigación social, la cual estuvo orientada a investigar los modos de vida de las culturas indígenas de los entrevistados, además no se señalaron límites, permitiendo que el relato surgiera libremente con la mínima intervención del entrevistador, procurando que las manifestaciones del entrevistado giraran alrededor de la cuestión que se investigó.

Para este fin se utilizó una guía de entrevista, la cual facilitó la labor de investigación. La información cuantitativa estuvo enmarcada dentro de aspectos sociales, culturales y económicos siguiendo los lineamientos propuestos por Mosquera (1983) y Olivares et al. (2012).

Para la caracterización de los paisajes agroalimentarios de cada una de las etnias indígenas abordadas, se utilizó el estudio sobre la Definición y caracterización de unidades agroecológicas al Norte del río Orinoco de Venezuela (Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas. INIA, 2016)

automatizada en el Sistema de Información de las Áreas Agroecológicas (SIAA), el cual es un sistema automatizado que contiene en formato digital la información espacial y atributiva de las áreas agroecológicas de Venezuela a escala 1:250.000; bajo el Sistema de Información Geográfico ARC View v.3.2. (Arcview GIS, 1996) y el Programa Visual Fox Pro v.5.0 (Microsoft, 1996) (Rey et al., 2000; Rodríguez et al., 2003).

RESULTADOS

Para cada una de las etnias indígenas bajo estudio se realizó la descripción de los paisajes agroalimentarios los cuales establece las ecoregiones identificadas en la figura 1, analizadas en base a su ubicación, característica edafoclimática, potencial agrícola y sistema agroproductivo predominante.

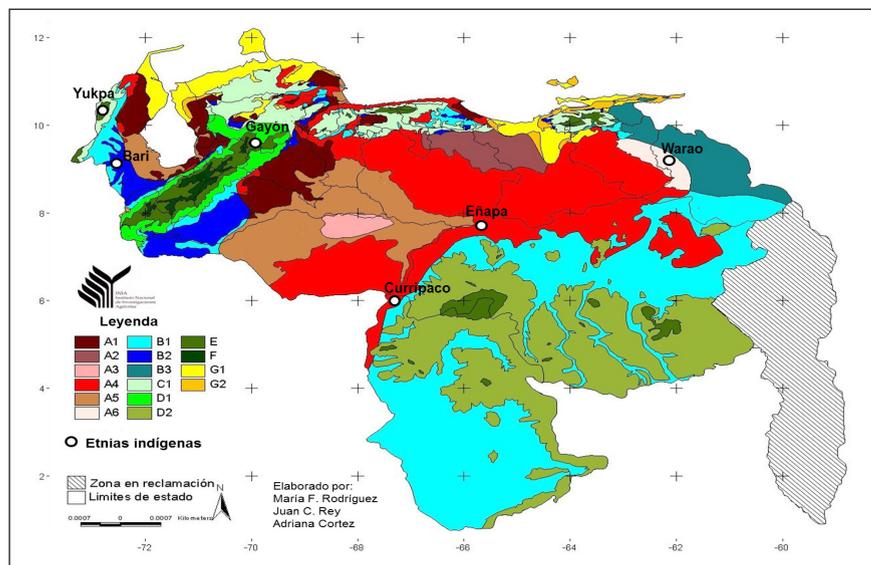


Figura 1. Identificación de las etnias indígenas en las respectivas unidades ecoterritoriales. Fuente: INIA (2016).

La etnia Curripaco está ubicada en la unidad ecoterritorial (B1), por su parte, los Yukpa y Barí se encuentran en la unidad ecoterritorial (E) y (B2) respectivamente, los Gayón en el estado Lara también pertenecen a

la unidad ecoterritorial (E). A diferencia de las demás etnias, los E'ñepás o Panares se localizan en la unidad ecoterritorial (A4) y por último los Waraos están representados en la unidad ecoterritorial (A6).

Etnia Curripaco

Origen

Provenientes del río Guainía - Colombia, su recorrido hacia el Estado Amazonas lo han venido haciendo por las cuencas del Guainía y el Atabapo, encontrándose familias de este grupo a orillas de estos ríos, además desde el Orinoco hasta el Ventuari. Se les Agrupa como Arawacos. Se caracterizan por ser buenos trabajadores, por lo que son muy solicitados por los criollos para la marinería, la carga y la extracción de productos forestales (Telban, 1988).

Paisaje agroalimentario

La etnia Curripaco está ubicada en la Unidad ecoterritorial (B1), dentro de las características o condiciones que determinan el uso agrícola se señalan como áreas de variada topografía con baja a muy baja fertilidad natural, clasificadas como zonas húmedas de trópico bajo, con altura menor a los 500 msnm y con montos anuales de Precipitación superiores a los 1800 mm, abarcando entre nueve o más meses húmedos al año. Esta unidad ecoterritorial presenta grandes superficies dominadas por la típica selva tropical, con muy poca intervención agrícola en el sur del país, como los estados Amazonas y Bolívar.

Entre los sistemas agrícolas predominantes se encuentran las áreas de selva tropical, poco intervenida y protegida para la conservación de la biodiversidad y de los recursos hidrológicos. Agricultura de subsistencia indígena (conucos migratorios) en la región sur del país.

Modo de vida

De acuerdo a la información suministrada por los informantes claves, es una comunidad constituida por cincuenta y seis familias para un total de 256 habitantes aproximadamente, cuya economía está basada en la siembra de la yuca amarga, y otras especies agrícolas de hortalizas en

los conucos, de acuerdo a algunas costumbres y comportamiento de los ancestros en las épocas pasadas.

Existe la transmisión del conocimiento tradicional por parte de los abuelos o personas mayores a los más jóvenes, quienes consideran que los abuelos o adultos mayores son líderes o guías cuya labor está enfocada a preparar a los más jóvenes para que en los años futuros cumplan esa función dentro de la familia.

Los informantes establecen y dejan claro que para ser miembro de la etnia hay que nacer de madre o padre Curripaco, donde la figura del Cacique se ha perdido con el paso del tiempo, ya que los ancestros provienen de Brasil, y allí los habitantes de la etnia sufrieron una transformación de su cultura con el evangelio. La figura del Cacique con el tiempo se transformó en una especie de Capitán que es el que ejerce la autoridad dentro de la comunidad Curripaco. Este personaje se elige en asamblea y son los encargados de nombrar al Capitán.

En la actualidad en Amazonas existen seis comunidades Curripaco, cada una regidas por un Capitán. Reuniéndose cada seis meses entre ellos en diferentes partes del estado para hacer conferencias Curripaco y los temas que tratan están referidos a la comunidad, la subsistencia, las necesidades y el cristianismo entre otros.

La actividad agrícola viene de generación en generación, desde tiempos antiguos. Siempre se ha sembrado el cultivo de la yuca, y para proceder a sembrar se hace de la siguiente forma.

- Dentro de la comunidad, el capitán es el encargado de repartir el espacio de una o dos hectáreas habilitado para la siembra de los cultivos, la cosecha se utiliza para el consumo de la familia y para gastos de ella misma.
- Luego quitar o remover la maleza y hierbas en el terreno seleccionado, se deja un plazo de dos (2) meses para que se seque y luego proceder a la quema.
- Una semana después se procede a la siembra manual entrelazada de los cultivos tales como: yuca, piña, guama, tupiro (especie de fruta como un mango, pero el árbol es mucho más pequeño), batata, temaré, merey, ají maduro y verde.

- El éxito en el mantenimiento de la siembra depende de las condiciones monetarias de la familia que va a sembrar, lo importante es que puedan sostener la siembra, que tengan las semillas para producir y el grupo familiar pueda apoyar en las labores del conuco sin la aplicación de productos químicos ni fertilizantes.
- En esta etnia, los trabajos laborales se comparten entre los hombres y las mujeres. El hombre se encarga de talar, preparar el terreno que luego va hacer sembrado. Las mujeres son las encargadas de cuidarlo, limpiarlo durante el proceso de crecimiento.

Por otra parte, conviene indicar que los miembros de esta etnia se reúnen para alimentarse, para esto, se dispone de un lugar específico en la comunidad. En este sentido, el Capitán toca una campana a las 5:00 am, dando la señal para que los pobladores salgan de sus casas y lleguen al sitio de alimentación. Este lugar queda en el centro de la comunidad, y es una especie de galpón. Los habitantes llevan de sus casas los diferentes alimentos que van a compartir entre ellos y los más comunes son: frutas, yucuta caliente o lo que es lo mismo (mingao), ajicero (ají picante, pescado y sal), casabe, mañoco (que es la yuca rallada, pasada por un horno caliente y queda como un polvo amarillento un poco duro, que es acompañado en la sopa, en agua o en las diferentes comidas). El cuadro 1 presenta la identificación de algunas palabras de interés agrícola en la lengua Curripaco.

Cuadro 1. Identificación de palabras de interés agrícola en la lengua Curripaco

Español	Curripaco	Español	Curripaco
Ají	Áti	Plátano y cambur	Parana
Arroz	Arroz	Huevo	Riefe
Maíz	Cana	Pollo	Karacak
Yuca	Kaini	Carne	Rippe
Chicha	Padyavarú	Caracol	Chicuwua
Limón	Irimava	Mono	Puve
Pescado	Kuppe	Cazabe	Pethe
Mañoco	Mashuka	Piña	Mawiru

Con respecto a las viviendas, en la antigüedad, las casas estaban construidas de madera que se amarran con bejuco, con paredes y suelo de barro. En la actualidad existen pocas viviendas confeccionadas de esta forma, porque en la zona existe mucha producción de madera y esto genera que las casas que construyan sean netamente de madera y pisos de cemento.

Algunos mitos de esta cultura se basan a las creencias en la madre tierra, o al creador de la tierra y del hombre, el cual lleva por nombre en su lengua “Ñapirricuri”, a este dios se le homenajeaba con bailes típicos llamados “Yapurutu”, acompañados de algunos instrumentos como son: el Mabe (es una palma miniatura que se le extrae su pulpa esponjosa, para perforarlo con un bejuco guambe remachadas con peraman). El peraman es una resina de un árbol de la fauna de la zona, otro instrumento es la flauta de bambú.

Etnia Yukpa

Origen

La comunidad Cherepta de la Sierra de Perijá, estado Zulia, está conformada por la etnia Yukpa, descendientes de los Caribes, conocidos bajo el nombre genérico de motilonos. En la mencionada comunidad, la producción de café es orgánica, bajo condiciones artesanales, es una actividad típica de la zona, representando una de sus fuentes de ingresos y en menor proporción se encuentran los conucos o patios productivos (Rincón et al., 2015).

Paisaje agroalimentario

La etnia Yukpa está ubicada en la unidad ecoterritorial (E), representa una ecoregión con zonas húmedas y frías de los pisos montano bajo y montano, cuya altitud esta entre los 1.500 y 3.000 msnm, y con lluvias durante casi todo el año. Son áreas donde predominan las cimas, los picos y las laderas de montañas altas, que encierran pequeños valles con terrazas y laderas poco inclinadas, factibles para la producción de hortalizas y frutales de pisos altos.

Los sistemas agrícolas están caracterizados por la producción de hortalizas de pisos altos, como ajo, espinaca, acelga, ajo porro, lechuga y coles. Raíces y tubérculos, papa y apio, principalmente.

Modo de vida

Los entrevistados más jóvenes indican que desde muy temprana edad aproximadamente a los siete u ocho años, se les enseña las labores de la agricultura, y unas de esas enseñanzas estuvieron relacionadas con el manejo adecuado de la tierra, la siembra adecuada de varios rubros, y principalmente la siembra del maíz, el cual es considerado como producto autóctono de la región, de color morado llamado guajirita “mekushuncha” que significa maíz rojo; este grano sirve principalmente para hacer Chicha y Bollitos de maíz en la celebración de la fiesta de fundación de la comunidad Cherepta.

Al igual que la etnia Curripaco, la tradición en esta comunidad viene de generación en generación. Los habitantes practican un rito para el día 29 de junio, fecha de celebración con motivo de la fundación de la comunidad; con la intensión de bendecir a sus miembros. El rito consiste en recibir estos platos sagrados en una canasta llamada “menuri”, hacen una especie de círculo donde van pasando la canasta de persona a persona, hasta que retorna al Cacique. Al llegar nuevamente a él, da la orden de sujetar las comidas y llevarlas a la casa. Vale mencionar que el primer bocado lo realiza el Cacique y luego los miembros de la comunidad.

Esta comunidad cree en los Dioses de la agricultura representados por “Ojemma y Mawuarejak” que significa el primero: Dios de los cultivos y el segundo: Dios de los animales. También creen en el Dios supremo el cual llaman “Kúmoko”. Antes de cada siembra, los agricultores hacen una oración a ese Dios: “Dios ya vamos a sembrar la semilla para beneficio de la comunidad” “Pakshi pennanjú úpom jemak”. Luego la siembra se mantiene realizando la limpieza de los lotes del terreno, sin oraciones, sólo antes de la cosecha se realiza otra oración la cual es: “Dios ya vamos a darle el primer bocado, pero tú debes probarlo antes que nosotros” “Pakshi pen emar nanjejekak amowari jejekak”. Por último, el agricultor

debe dejar una ofrenda a los Dioses, que consiste en darle algunas mazorcas peladas y un pescado para que el Dios coma el primer bocado.

A parte de esta siembra de maíz blanco y rojo, está también el cultivo de yuca “*po*”, quinchoncho “*Ari*”, el cual es sembrado por el dueño del terreno y lo hacen para el consumo familiar, nunca para la venta. El quinchoncho es acompañado con la malanga “*ku*” al momento de ser preparado.

En el caso de la yuca y el topocho “*topochi*” la mayoría es sembrada para la venta y en menor proporción para el consumo de la familia. Por otra parte, la banana “*purenne*” la siembran para el consumo de los niños, y lo cortan cuando le falta poco para estar maduro, posteriormente le realizan un trabajo especial para madurarlo y cuyo sabor este apetecible.

El procedimiento para el cultivo de banano es el siguiente:

- Para madurar un racimo de plátano es necesario abrir un hueco de 1 m de profundidad y 3 m de ancho, luego en ese espacio se colocan hojas del mismo banano alrededor, o de topocho que estén secas. Se cortan los racimos por manos y se van arreglando en el hueco hasta llenarlo.
- La práctica anterior se realiza por un periodo máximo de dos días, si se llega a pasar un día más, el proceso de maduración de la banana pierde su gusto. La idea de hacer este menester, es para madurar la fruta, donde en ocasiones se puede consumir hasta la concha de la fruta.

De acuerdo a la información aportada por los entrevistados claves, el cultivo más tradicional y de mayor importancia para la etnia está representado por el maíz blanco y el maíz rojo, por esta razón, existe la necesidad de realizar oraciones y rezos a los Dioses para que el crecimiento y desarrollo del cereal no se vea perjudicado.

La manera de sembrar bajo las creencias de esta etnia se detalla de la siguiente manera:

- Para terrenos que no hayan sido perturbados, solo se cortan los bejucos y las hierbas, después se verifica la presencia o no de los árboles grandes (Caradi, Higuerón, Guayabon entre otros), si es un espacio de 2 ha, los árboles que den más sombras se podan, esto con la intención

que no se detenga el crecimiento del maíz, y que el sol intercepte en el follaje del cultivo.

- Esto se hace a los inicios de enero y se culmina a mediados de febrero, dependiendo de los grupos de trabajo. Se espera un mes para podar y luego quemar las hojas que estén bien secas.
- Se espera una semana para que repose el suelo. Luego de estos procesos se empieza a sembrar, considerando la percepción local del tiempo atmosférico para obtener una idea acerca del inicio de las lluvias.
- Para la siembra, se hacen unos huecos en el suelo con palos que tengan punta triangular, a una distancia de 80 a 60 cm, para que el viento no maltrate a la planta. La distancia entre cada punto, es para facilitar la limpieza que regularmente se hace con machetes cortos.
- Cuando la tierra ha sido utilizada para actividad agrícola, se limpia dos veces en lo que se da la cosecha. La cantidad de semilla que se le echa a cada hueco esta entre 3 y 4 gr de semillas de maíz, para un total de 25 kg/ha.
- La siembra siempre la realizan en pequeñas hectáreas para no acabar con lotes grandes de terrenos, y así asegurar que los hijos trabajen con tierras vírgenes y en un futuro observen la diferencia de cómo se cultivaba el maíz en terreno virgen y en el terreno ya con uso agrícola.
- La cantidad por hectárea en tierras vírgenes es de ciento veinticinco sacos desgranados, y en tierras ya utilizadas es de setenta a ochenta sacos desgranados.
- Las semillas son clasificadas por la mazorca más grande. Estas mazorcas se cuelgan en un techo donde son aireadas por el humo, para que insectos coleópteros no lo dañen. Las cantidades de mazorcas para semilla es de dos sacos.

Es preciso hacer énfasis en que los mitos y tradiciones de esta etnia entorno a la agricultura se cumplen a cabalidad, ellos tienen su propio sistema de multas, el cual tiene como objetivo establecer un orden y rescate de los saberes para que la comunidad se rija por las leyes Yukpa, que aplican desde el más niño, hasta el más anciano. Dentro de la riqueza de su lengua, el cuadro 2 presenta la identificación de algunas palabras en la lengua Yukpa.

Cuadro 2. Identificación de palabras de interés agrícola en la lengua Yukpa

Español	Yukpa	Español	Yukpa
Plátano	Kúratana	Maíz	Maisha
Huevo	Karenmúren	Ají	Kaka
Queso	Mashiyipakpo	Naranja	Narara
Arroz	Alojo	Ocumo	Ocumo
Pollo	Karena	Maíz Cariaco	Me
Carne	Canne	Frijol	Wúruta
Topocho	Topochí	Caraota	Ara
Maíz Rojo	Kúshuncha	Árboles	Wue
Maíz Blanco	Kejera	Banana	Púrenee,
Yuca	Po	Quinchoncho	Arí
Malanga	Kú	Limón	Nemo

Etnia Gayón

Origen

El territorio “Gayón” comprendía desde las estribaciones de la serranía Matatere, ubicada al norte de lo que hoy día se conoce como Estado Lara, en la ancha y larga región llamada antiguamente por los Ancestros “Aribicoa”. Actualmente se distribuyen en los municipios Iribarren, Morán y Andrés Eloy Blanco del estado Lara, así como en el municipio Unda del estado Portuguesa. Pertenecen a la familia de los jirajaras, sembraban maíz, yuca, batata y eran belicosos (Cruz y Cortez, 2007).

Paisaje agroalimentario

La comunidad indígena La Vega de Los Gayones de Kununibare se encuentra ubicada a la entrada de la población de Humocaro Bajo, parroquia del mismo nombre del municipio Moran en el estado Lara, pertenecientes a la etnia Gayón y se localiza en la Unidad ecoterritorial (E), consideradas como una ecoregión con zonas húmedas y frías de los pisos montano bajo y montano, cuya altitud esta entre los 1.500 y 3.000 msnm, y con lluvias durante casi todo el año.

Hoy en día, la caza, pesca y recolección se practican a poca escala, y en algunos periodos del año. Se practica la agricultura de subsistencia, solo existen fuentes de empleo en las haciendas de alrededor, de las cuales todas estas haciendas ocupan el territorio indígena. Se siembra piña mayormente, y hay muy pocos conucos, por la falta de agua en la comunidad, en la antigüedad existía la siembra variada de hortalizas y tubérculos.

Modo de vida

Anteriormente se establecía un Cacique, el Chamán y el consejo de ancianos. El personaje representado por el Chaman es el curandero de la agrupación y para llegar hacer Chaman en la comunidad Gayón debía ser elegido por el antiguo Chaman de la zona, quien se encargaba de prepararlos y enseñarles secretos, costumbres, el uso de plantas curativas y tratamientos que en el futuro beneficiarían a la comunidad. En la actualidad, esta comunidad indígena Gayón está organizada por consejos comunales.

En la comunidad existen varios sitios que los miembros de la etnia valoran y respetan, tales como: Cerro Gritón, Salto e Piedra, el Kununibare. El Salto e Piedra era una cascada que hoy en día se encuentra sin agua, se utilizaba para ofrendas al agua, al igual que para invocar la lluvia y el regadío de las siembras. En el Cerro Gritón se realizan las danzas de las Turas, con la finalidad de que la siembra no sufra ningún inconveniente y la cosecha sea prospera. El Kununibare es una naciente que le da el nombre a la comunidad y viene de tiempos atrás.

Las Turas las bailan al comienzo de las lluvias (inicios de mayo y junio) donde colocan todas las semillas que van a sembrar, luego se vuelve hacer en agosto para dar las gracias por la siembra, con la particularidad que colocan nuevas semillas para que la comunidad se las lleve al finalizar el baile. En este baile se toma chicha fermentada que a veces se le coloca cucuy de penca. Los instrumentos que se tocan en este baile, son la Tura principalmente representada por una flauta que se elaboraba con cacho de venado, y se prepara con cera de abeja; unas Maracas y un Cúpiro que es un tambor pequeño.

Los Gayones, fabricaban cerámicas, cultivaron el maíz como alimento básico y prioritario, también cultivaron las caraotas, las lentejas, el quinchoncho, el cactus llamado cadushi, del cual preparaban una harina para hacer sopa como alimento de alta estima y la penca de cocuy horneada como rica fuente de proteínas, el guaje, la auyama, la yuca, la nuez, la palma, el cambur, la Flor del Bucare, la cual servía como una deliciosa y nutritiva carne vegetal.

Otra forma de conocer al pueblo Gayón es a través de su idioma, aunque gran parte del mismo desapareció de la memoria colectiva debido a la evangelización forzada, aun algunos de sus miembros procuran el rescate de la lengua indígena, el cuadro 3 muestra un listado de palabras que dan fe de una cultura con una lengua milenaria.

Cuadro 3. Identificación de palabras de interés en la lengua Gayón.

Español	Gayón	Español	Gayón
Hombre	Yus	Luna	Yi
Mujer	Suségene	Sol	Yivat
Curandero	Moján	Tinaja	Guayí
Niño	Payós	Guaro	Hermano
Cosecha	Kibók	Maraca	Ikidana
Pluma	Besa	Grande	Deu
Quebradra	Kigua	Jojoto	Turá

Etnia E'ñepás o Panares

Origen

Los E'ñepás o Panares, son una etnia indígena venezolana que habita en el municipio Cedeño, ubicado en el extremo oeste del estado Bolívar. Hablan el idioma panare perteneciente al tronco caribe. Estos constituyen un grupo aún pequeño, si se compara con los demás grupos caribes de la Guayana venezolana (estado Bolívar). No obstante, representaba hasta hace poco tiempo una de las etnias indígenas culturalmente más

vigorosas de este estado, no sólo por encontrarse en franco crecimiento demográfico sino también por su insólita resistencia a la aculturación (González-Fernández, 2012).

Paisaje agroalimentario

La etnia E'ñepá o Panare, está ubicada en Caicara del Orinoco en el estado Bolívar, localizada dentro de la ecoregión (A4) corresponde a las zonas subhúmedas de trópico bajo, altitud menor de 500 msnm, con un rango de precipitación anual entre los 700 y 1.800 mm y de cuatro a ocho meses húmedos al año. Comprende las áreas planas, con baja a muy baja fertilidad natural de los suelos y drenaje de tendencia excesiva.

Esta región está caracterizada por una ganadería bovina extensiva y semi-intensiva y Frutales comerciales (cítricos, mango y guayaba). Hortícolas de piso bajo, y agricultura de subsistencia y semi-comercial, como yuca, maíz, frijol, ajíes y otras hortalizas en pequeñas superficies.

Modo de vida

La comunidad cuenta con veinte habitantes, existe un Cacique que es el encargado de organizar la sociedad, dirige en el sentido de dar órdenes de trabajo, del cuidado de las tierras en general. Esta comunidad siembra en conjunto para la producción de maíz, yuca y plátano principalmente para subsistencia.

Más de la mitad de los pobladores en la zona se dedican a la cría de vacas, cochinos y gallinas en conjunto con la agricultura de subsistencia o conucos. En la parte económica, las mujeres se encargan de realizar la fabricación de cestas, collares de madera y azabaches. Hoy día, los Panares dedican menos tiempo a la producción de alimentos (agricultura de conuco) y a la recolección de productos silvestres, para dedicarle más tiempo a las actividades que les generan más ingresos económicos mediante la venta de los productos, que son la caza y la pesca

La comida típica en esta comunidad es el arroz con mango y guabina, y la dieta alimenticia constituida por el pescado. Por otra parte, la palma de moriche es muy utilizada para hacer Chinchorros, Sandalias, e incluso el

techo de algunas viviendas. Se siembra topocho, maíz, ñame y se trabaja con la mano de obra familiar e instrumentos rudimentarios. La joroba (especie de palma pero de tamaño reducido), es otro alimento importante para esta etnia, porque de ellas salen productos como la arepa, tortas, mazamoras como parte de su dieta.

Etnia Barí

Origen

Existen Barí tanto en Colombia como en Venezuela, pero en el territorio venezolano están ubicados al sur del Estado Zulia, en los municipios Machiques de Perijá y Jesús María Semprún. Residen específicamente entre los ríos Santa Rosa y río de Oro.

La etnia Barí pertenece al tronco de los chibchas, así como también lo eran antiguamente los Timotos y los Cuicas de los andes venezolanos. Se trata de una cultura que tuvo sus inicios en Colombia y luego se trasladaron a Venezuela instalándose en el Zulia la cual desde 1961, constituye un área oficial llamada Zona Indígena de Reserva, aunque esto significó un largo proceso de disputas, en la que murieron muchos indígenas (Salazar, 2005).

Paisaje agroalimentario

La comunidad Bachichida de la etnia Barí en el estado Zulia, pertenece a la ecoregión (B2) corresponde con zonas húmedas de trópico bajo, altitud menor de 500 msnm, con una precipitación anual mayor a 1.800 mm y de nueve o más meses húmedos durante el año. Corresponde a las áreas con predominio de topografía plana, con suelos de moderada a buena fertilidad natural. Las áreas de selvas presentan un alto potencial maderero. Son zonas muy intervenidas para su explotación y posterior uso agropecuario. Presenta buena aptitud para el uso en plantaciones, como cacao, plátanos y palma aceitera.

El indígena Barí se ha caracterizado por utilizar los productos que le brinda su medio, aunque también se dedican a la siembra de alimentos como café y caraota, que sirve no solo para su subsistencia sino también

para el intercambio comercial con otras comunidades. La agricultura se realiza teniendo el mayor respeto hacia la naturaleza. Cada familia tiene por lo general dos conucos, del primero se sacan los alimentos para los primeros seis meses y del segundo para el resto del año.

Modo de vida

Esta comunidad cuenta con cincuenta y dos familias para un total de 179 personas, organizadas mediante la Asociación Barí Venezolana (ASOBARÍVEN) ubicada en el municipio Machique de Perijá del estado Zulia. El trabajo socio-productivo y de ganadería en esta etnia es colectivo, y pueden trabajar personas de cualquier edad. En la zona se siembra el maíz, yuca, cacao, caña de azúcar, aguacate, parchita, piña, auyama, patilla, plátano, topocho, cambur, ají dulce, cebolla y ají picante. El proceso de estas siembras es el siguiente:

- Se localiza en el terreno un espacio aproximadamente de 2 ha, pero hay ocasiones en que la comunidad siembra hasta 8 ha. Siendo el cacao el rubro que siembran en mayor cantidad, con casi 10 ha de superficie.
- Para preparar el terreno, lo condicionan a punta de rula o machete para limpiarlo, luego se procede a la poda de algunos árboles que den más sombras, pero se dejan algunos para crear en el terreno un equilibrio entre la energía solar y la sombra.
- Todos estos desechos de hojas, pajas entre otros se deja por un tiempo de tres meses para que se sequen completamente y luego quemarlos. El terreno que no va hacer quemado se protege con guarda raya, esto con la intención de no quemar espacio no deseado.
- Luego hay que dejar entre tres y cuatro días para que las cenizas se mezclen con la superficie, esto con la intención de que este suelo sea más orgánico.
- Se procede a sembrar la yuca, por su ciclo vegetativo largo. Posteriormente, a los dos meses siembran el maíz.

Una vez obtenida la cosecha, se reúnen en asamblea comunitaria los Caciques de las zonas cercanas e involucradas en la siembra para discutir el tema de la venta. En esas asambleas se determinan los precios, las rutas y los mercados agrícolas a los cuales ira dirigida. El dinero producto de estas ventas es manejado por los Caciques, y es repartido en las comunidades de manera equitativa. El cuadro 4 presenta un listado de las palabras de interés agrícola en la lengua Barí.

Cuadro 4. Identificación de palabras de interés agrícola en la lengua Barí

Español	Barí	Español	Barí
Agricultura	Ihháгдаidaibaiin	Arroz	Shíhkodoo
Maíz	Yohba	Mono	Shuusiiàà
Plátano	Bróhba	Vaca	Shiibáá
Yuca	Maashún	Caballo	Bueráhba
Cambur	Bashirov	Pollo	Kariin
Machete	Áhdabaé	Carne	Haiiyii,
Hectárea	Haibicoobáh	Piña	Nankadúh

Dentro de la alimentación diaria de los integrantes de la etnia Barí se encuentra el desayuno constituido por el pescado con yuca. En el almuerzo típicamente se consume mono guisado o asado con yuca, plátano, ñame o auyama. Por otra parte, en la comunidad la pesca se realiza constantemente, debido a que el pescado es un producto fundamental en su dieta diaria, en algunas ocasiones realizan intercambio de comida por pescado entre las personas criollas y los indígenas Barí.

Etnia Warao

Origen

El pueblo Warao es una etnia indígena amerindio que habita a orillas de los caños que forman el Delta del Orinoco, en las islas sedimentarias arrastrados de su caudaloso río, por la acción de las corrientes y las mareas sobre las aguas fluviales. El gentilicio de los waraos se traduce como “habitantes del agua”, de waha (ribera baja, zona anegadiza) y arao (gente, habitantes), o también “hombres de las embarcaciones, de “wa” (canoa) y “arao” (gente) (García, 2003).

Los Waraos han sido y son fundamentalmente pescadores, como principal actividad de subsistencia; cazadores en menor medida, recolectores de miel y frutos silvestres. De los morichales, los Warao extraían el alimento básico de su dieta diaria, el sagú o fécula (*Ohidu aru* en Warao y *Yuruma* en criollo) de la palma de moriche (*Mauritia flexuosa*),

según un ciclo anual determinado por la floración de dicha planta, el clima del Delta y las crecientes estacionales del río (García, 2000).

Paisaje agroalimentario

La comunidad indígena El Moriche en la parroquia San Rafael del estado Delta Amacuro se encuentra ubicada en la ecoregión (A6) corresponde a las zonas subhúmedas de trópico bajo, altitud menor de 500 msnm, con un rango de precipitación anual entre los 700 y 1.800 mm y de cuatro a ocho meses húmedos al año. Abarca las áreas planas con problemas de inundación y riesgo de acidificación, cuando se drenan artificialmente.

Estas son áreas de sedimentación fluvial sobre formaciones marinas en la periferia occidental del Delta del Orinoco, las cuales están sometidas a frecuentes inundaciones por represamientos fluviales e influenciadas por las mareas deltanas. Principalmente contempla la ganadería bovina extensiva (trashumantes), ganadería bufalina (semi-intensiva), agricultura de subsistencia y semi-comercial, pesca y acuicultura.

Modo de vida

En el municipio Pedernales existían aproximadamente unas cuarenta comunidades indígenas, de diferentes lenguas, allí la construcción de las casas fue hecha de madera con techo de temiche, provenientes de la palma "Yawiji". La comunidad se dedicó a hacer las labores de pesca, cacería y la agricultura de subsistencia con el ocumo, plátano, yuca, topocho y palma de moriche que viene siendo su comida típica. El arroz era también sembrado por esta comunidad.

El proceso para saber que el fruto de la palma se encuentra en condiciones óptimas para el consumo es el siguiente:

- Revisan los frutos que están en el suelo, la fruta es una especie parecida a una manzana roja, al estar bien rojo ese fruto, quiere decir que ya está bueno.
- El siguiente paso es tumbar el árbol, con un hacha, nunca se debe tumbar con moto sierra porque se daña los dientes. Luego, se corta el racimo de la fruta, que generalmente tienen como siete racimos, se recogen y amontonan junto a las palmas para que no se aporreen y se pierde los frutos.

- Luego es trasladado a las viviendas, y lo dejan cubiertos con las hojas, o con hojas de plátano por una semana. Al cumplir este tiempo lo levantan y empiezan a sacudir los racimos hasta que empiezan a caer todos los frutos, si en dado caso llegaran a quedar algunos frutos en el racimo, no se puede quitar con las manos, hay que esperar que el mismo se caiga del racimo.
- Con una canasta se recogen los frutos, para ser llevados al río, donde será amarrado por unos cuatro o cinco días, este procedimiento se hace con la idea de madurar el fruto completamente.
- Se recoge todo, y se coloca en un tanque de agua (de esos azules comúnmente) de unos 1200 litros, todo depende de la cantidad de frutos recolectados, luego se raspa si es para la venta o para sacar la pulpa que da el jugo, a esta pulpa se le puede colocar azúcar para obtener el producto final.

Luego de hacer este procedimiento con el fruto se pasa al proceso de la extracción de la miel, que se realiza una vez que el árbol este en el suelo. Para este proceso es necesario abrir tres huecos a 3 m cada uno, pero si se quiere extraer más miel, se ubica una palma mucho más grande y se haría los huecos cada 5 m. Estos huecos deben tener una profundidad de 15 cm, tapados con hojas de las palmas, por un tiempo de 20 a 25 min. Para que la miel salga de buena cantidad. La cantidad por hueco está entre 5 y 6 litros para consumo familiar.

CONCLUSIONES

La investigación resumió en un sentido amplio las características de estas etnias indígenas y de sus actores que han sido durante siglos los principales encargados de conservar la riqueza natural en estos sitios, debido a la estrecha relación que tienen con el medio natural, el conocimiento acumulado de su funcionamiento y las prácticas ancestrales ejecutadas.

En este estudio se evidenció el desarrollo del sistema económico familiar denominado conuco, el cual lleva consigo un acervo de conocimiento del entorno natural de cada una de las etnias indígenas abordadas y del manejo del sistema de subsistencia, así como el uso de

prácticas culturales que permiten su permanencia y funcionamiento como unidad básica de producción, consumo y reproducción.

En los paisajes agroalimentarios de las etnias bajo estudio predomina el conuco como modelo agrícola, por sus antecedentes para garantizar la seguridad alimentaria de comunidades rurales en el pasado. En esta investigación social se analizó dicho sistema, especialmente por su valor patrimonial de agrobiodiversidad y reserva de germoplasmas autóctonos, que tiene su mayor expresión en las áreas y comunidades indígenas del trópico húmedo de los estados Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia.

REFERENCIAS

- Arc View Gis. (1996). The Geographic Information System for Everyone. Versión 3.2. by ESRI. Product ID: 825921104087
- Correa, C. (2001). Los conocimientos tradicionales y los derechos de propiedad. Oficina Cuáquera de las Naciones Unidas. Ginebra, Suiza
- Cruz, J. Y. y Cortez, R. L. (2007). Explorando el Estado Lara, Caracas, Venezuela
- Forero, J. (2002). Sistemas de producción rurales en la Región Andina Colombiana. Análisis de su viabilidad económica, ambiental y cultural. Bogotá: Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales
- Freire Germán y Aimé Tillet T. (2007). *Salud Indígena en Venezuela*, Volumen II. Caracas: Ediciones de la Dirección de Salud Indígena, Ministerio del Poder Popular para la Salud e Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle. Disponible en: <https://goo.gl/NsxeXG>
- García, Á. (2000). De pescadores y agricultores a obreros: el impacto socio-económico del cierre del caño Manamo entre los Warao del delta Occidental. *L Convención anual. 50 años AsoVAC*. 23 de noviembre. Auditorio de la Biblioteca. Universidad Simón Bolívar (USB). Caracas
- García, A. (2003). Adaptación de recolectores indígenas a la mendicidad urbana: el caso de los Warao del delta del Orinoco. En: *Antropología en Castilla y León e Iberoamérica. Emigración e Integración Cultural*.

- Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca/Instituto de investigaciones antropológicas de Castilla y León (IIACyL) (281-290)
- González-Fernández, A. J. (2012). Sistema alimentario de una comunidad indígena Panare del río Maniapure, estado Bolívar, Venezuela. Guanare, Venezuela: Centro de Investigación y Manejo de Fauna MANFAUNA, 186 pp
- Guzmán, G. I., y Alonso, A. M. (2003). Algunas consideraciones sobre agroecología y desarrollo rural en la Unión Europea y España. En *Agroecología y agricultura ecológica. Situación actual y perspectivas* (pp. 39-50). Bullas (Murcia): Ed. INTEGRAL
- Hale, C. y Stephen, L. (2013). Otros saberes. Collaborative research on indigenous and afro-descendant cultural politics. School for Advanced Research Global Indigenous Politics Series. SAR PRESS. Santa Fe, New México, USA
- INIA (Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, VE). (2016). Aproximación agroecológica para el nuevo modelo de producción agrícola en Venezuela. Maracay, VE, Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas. 90 p
- Microsoft. (1996). Visual Fox Pro. Manual del Programador. Versión 5.0. Microsoft Corporation
- Mosquera, G. (1983). Metodología estadística para investigaciones socioeconómicas en el medio rural venezolano. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela. Maracay. 145 p
- Olivares, B. (2014). Sistematización del conocimiento ancestral y tradicional de la etnia Kariña en el estado Anzoátegui, Venezuela. *Revista de Investigación*. 82 (38): 89-102
- Olivares, B. y Franco, E. (2015). Diagnostico agrosocial de la comunidad indígena de Kashaama: Un estudio empírico en el estado Anzoátegui, Venezuela. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 13 (1): 87-95
- Olivares, B., Valderrama, J., Sindoni, M. y Aray, J. (2012). Valorización del conocimiento ancestral y local mediante la percepción del clima en comunidades agrícolas indígenas del Sur de Anzoátegui, Venezuela. *Revista UDO Agrícola*. 12 (2):407-417
- Rey, J. C., Rodríguez, M. F., Cortez, A., y Núñez, C. (2000). *Informe Final del Proyecto 02-603-4007: Integración, manejo y aplicación de los*

- datos agroecológicos en un sistema de información.* Maracay: INIA - CENIAP
- Rincón, M., Morales, H., Nava, J. y Gil, M. (2015). Desarrollo sostenible de la comunidad Cherepta de la Sierra de Perijá, estado Zulia. *Rev. Fac. Agron. (LUZ)*, 32: 381-406. Disponible en: <https://goo.gl/VT4qhk>
- Rodríguez, M.F., Rey, J.C., Núñez, M. C., Cortez, A., Salazar, R., y Romero, B. (2003). Conozca el Sistema de Información de las Áreas Agroecológicas de Venezuela. *Revista CENIAP HOY*, (3) septiembre-diciembre, 1-4
- Salazar, C. A. (2005). Ishtana, el Territorio Tradicional Barí. AsocBarí, Cecoin, Oxfam. Disponible en: http://www.asocBarí.org/informes/informe_final_ishtana_y_mapas.pdf
- Telban, B. (1988). Kurripako: *Grupos Étnicos de Colombia. Etnografía y Bibliografía*. Cayambe: Ediciones Abya-Yala, pp. 334-336
- The Nature Conservancy (2015). Conocimientos Tradicionales para la Adaptación al Cambio Climático en el Altiplano Occidental de Guatemala. Guatemala: (USAID)
- Toledo, V. (1996). Saberes Indígenas y Modernización en América Latina: Historia de una Ignominia Tropical. En: *Etnoecológica*. Vol. III. No. 4-5, México: Centro de Ecología, UNAM
- Toledo, V. y Barrera1-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria Editorial. Barcelona. España

**Deserción del subprograma de Maestría en Educación
mención Educación Superior de la Universidad
Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas**

Understanding the teaching subprogram in Education
mention higher education of the Universidad Pedagógica
Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas

Lizbeth del Carmen Mendoza Contreras

lizbeth1905@gmail.com

Claudia A. Pesca de Acosta

pisciscla@hotmail.com

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

Artículo recibido en abril de 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

Investigación no experimental, basada en una investigación de campo. El universo estuvo conformado por veinte (20) profesores y cuarenta y ocho (48) estudiantes del Subprograma de Maestría en Educación, Mención Educación Superior, con una muestra incidental del 100% de la población, no responden a un muestreo aleatorio o probabilístico. Su propósito fue establecer un planteamiento explicativo sobre la prosecución de estudiantes de las cohortes 2004-II, 2 006-II, 2008-II y 2010-II, donde se destaca su efecto incidente en la deserción. Se presenta una interpretación de la prosecución de los estudiantes con el fin de mejorar los indicadores de prosecución estudiantil del Subprograma. Para el procesamiento de datos se utilizaron análisis cuantitativos a través del Paquete Estadístico SPSS. Se concluye con un Análisis Estratégico de la problemática, para mejorar la prosecución en el Subprograma a través de la matriz DOFA donde surgen sus potencialidades, riesgos, desafíos y amenazas.

Palabras clave: Postgrado; deserción; prosecución

ABSTRACT

Non-experimental research, based on field research. The universe is formed by twenty (20) teachers and forty-eight (48) students of the Subprogram of Master's in Education, Mention of Higher Education, with an incidental sample, constituting these 100% of the population, where they do not respond to a random or Probabilistic. Its purpose was to establish an explanatory approach on the continuation of students from the 2004-II, 2006-II, 2008-II and 2010-II cohorts, which highlight their effect on dropout. An interpretation of the students' continuation is presented in order to improve the students' continuity indicators of the Subprogram. For the data processing, quantitative analyzes were used through the SPSS Statistical Package. It concludes with a Strategic Analysis of the problem, to improve the continuation in the Subprogram through the DOFA matrix where its potentialities, risks, challenges and threats arise.

Key words: *Graduate; desertion; prosecution*

INTRODUCCIÓN

El estado venezolano, por disposición constitucional, garantiza a los ciudadanos una formación universitaria, sin embargo, se debe afrontar la problemática de la pérdida de recursos humanos y económicos a causa de la deserción o la no culminación (por parte de los estudiantes universitarios) de los cursos que inscriben, actualmente esta situación se agrava debido a la fuga de talento humano.

En esta investigación se analiza la problemática del Subprograma de Postgrado en Educación, Mención Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas, (UPEL-IPC) en las cohortes 2004-II, 2006-II, 2008-II y 2010-II y los factores que han impactado a las cohortes, específicamente aquellos relacionados con el descenso en la matrícula.

La realidad académica de las cohortes de postgrado muestra que, a lo largo del tiempo que viene funcionando la Maestría de Educación Superior, la movilidad poblacional de los estudiantes se altera sensiblemente en el transcurrir de cada período lectivo, y cuyo resultado se pone de manifiesto

con algunos elementos que inciden en dicha prosecución, los cuales son la repitencia de dos (2) cursos y la deserción.

El caso de la repitencia es muy común en los estudios de pregrado y es allí en donde más se manifiesta, mientras que la deserción se observa más en los estudios de postgrado, porque la reprobación de un curso dos veces seguidas, excluye automáticamente al estudiante de la Maestría y en consecuencia de la obtención del grado académico de Magíster.

El desarrollo en todos los campos del saber se encuentra actualmente en un constante crecimiento y cada día adquiere mayor importancia la realización de estudios de postgrado. En Venezuela estos estudios de cuarto nivel, son de gran relevancia por el aporte investigativo, que desde el punto de vista científico y tecnológico, confieren. Con frecuencia algunos de estos estudios no siempre culminan exitosamente, por aparecer varios hechos e irregularidades que inciden en su prosecución.

De igual manera, se exige que el estudiante adquiera durante su formación de postgrado un conjunto de competencias y capacidades, tales como, la creatividad en el trabajo, la aptitud para actuar ante situaciones cambiantes, la disposición para el aprendizaje y el manejo autónomo de la información, habilidad en la resolución de problemas, en la capacidad para el razonamiento y en la interacción constructiva. Sin embargo, no siempre el estudiante logra este cometido por aparecer durante su vida académica múltiples factores asociados al quehacer investigativo que, algunas veces, impiden estos resultados.

En cuanto a la delimitación del estudio, la investigación se circunscribe específicamente a las cohortes 2004-II, 2006-II, 2008-II y 2010 de la Maestría en Educación: Mención Educación Superior de la UPEL-IPC. Las cifras de deserción en dichas cohortes se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Situación de la Deserción de Estudiantes del Postgrado del SME-MES-UPEL-IPC. Cohorte 2004-II para Mayo 2008.

Cohorte 2004 II	Pre-Inscripción (Aspirantes)	Pre seleccionados (Curso Introd.)	Ingresados en la cohorte	Egresados de la cohorte	Cursando para mayo 2008
Número de Estudiantes	31	25	25	1	7

Nota: Cuadro elaborado con datos de la “Universidad Pedagógica Experimental Libertador”, Instituto Pedagógico de Caracas, Coordinación General de Estudios de Postgrado. Suministrado por la Lic. Rosa Hernández Mayo 2 008.

El cuadro anterior muestra, con respecto a la cohorte 2004-II, a 31 aspirantes preinscritos, de los cuales fueron seleccionados para el curso introductorio 25 alumnos, de estos ingresaron al postgrado 25 profesionales. Para el primer semestre del 2008 egresó uno y quedaron cursando 7 estudiantes, lo cual significa que la tasa de prosecución para la cohorte 2004-II hasta mayo del 2008 se sitúa en 32%, es decir, que la tasa de deserción de esta cohorte está ubicada en 68% para mayo de 2008. Vale considerar que los 7 alumnos que permanecían no habían presentado su trabajo de grado por lo que la tasa de deserción pudo aumentar antes de la fecha de fin del postgrado pautada para los finales del año 2008.

Cuadro 2. Situación de la Deserción de Estudiantes del Postgrado del SME-MES-UPEL-IPC. Cohorte 2006-II para Mayo 2008

Cohorte 2006 II	Pre-Inscripción (Aspirantes)	Pre seleccionados (Curso Introd.)	Ingresados en cohorte 2006 II	Alumnos regulares para Mayo 2008
Número de Estudiantes	62	30	25	10

Fuente: Tomado de: (Pesca de A, C, entrevista personal, Mayo 15, 2008)

Como se observa en el cuadro anterior, al abrirse la oferta para el postgrado del SME-MES-UPEL-IPC cohorte 2006-II, se presentaron 62 profesionales como aspirantes, los cuales debieron cumplir una

serie de requisitos para formalizar su ingreso: Primero, una revisión de credenciales, en segundo lugar una entrevista y por último una prueba de conocimientos.

De los 62 aspirantes, fueron preseleccionados 30 estudiantes para el curso introductorio y de estos últimos 30, solo 25 finalmente ingresaron al postgrado para el año 2006, dado que esa es una directriz de la sede Rectoral y que debe acatar la Coordinación General de Estudios de Postgrado y a su vez la Coordinación del Subprograma tomándose en consideración para esto: infraestructura, planta de profesores, recursos humanos y financieros, entre otros. Para mayo de 2008, se registran 10 alumnos regulares, lo cual sitúa la tasa de prosecución de los estudiantes (ingresados menos regulares) en 40%, es decir, la tasa de deserción alcanza el 60%. Vale acotar que para este momento, los estudiantes se encontraban cursando las últimas asignaturas antes de la presentación del trabajo de grado, lo cual permite inferir que la tasa de deserción aumentaría antes de la fecha de fin del postgrado. Lo que pone en evidencia, la necesidad de que se presenten respuestas satisfactorias a la problemática que se describe, de modo que se reduzca la incidencia de factores que afectan directamente a la prosecución de los estudios y, por supuesto, alcanzar el logro del desempeño académico exitoso de los estudiantes de postgrado del SME-MES-UPEL-IPC, al igual que el desenvolvimiento eficaz en la prosecución de los estudios de postgrado.

Cuadro 3. Situación de la Deserción de Estudiantes del Postgrado del SME-MES-UPEL-IPC. Cohorte 2008-II para Abril 2015.

Cohorte 2008 II	Egresados de la Cohorte 2008	Pre seleccionados (Curso Introd.)	Ingresados en cohorte 2008 II
Número de Estudiantes	10	25	25

Fuente: Tomado de: (Hernández, Rosa, entrevista personal, Abril 06, 2015)

Para el mes de abril de 2015 la cohorte 2 008-II, de veinticinco (25) estudiantes que inicialmente comenzaron los estudios, solo obtuvieron el

grado académico diez (10) estudiantes, lo cual refleja un cuarenta (40%) de prosecución y un sesenta (60%) de deserción de los estudios.

Para egresar, según establecen los artículos 10 y 107 del artículo Reglamento de Estudios de Postgrado (REP-UPEL) de dicha Universidad, son cuatro (4) años: dos (2) de período académico y la aprobación de veinticuatro (24) unidades de crédito en cursos, otras actividades académicas de estudio o investigación y el conocimiento instrumental de un idioma diferente al castellano y dos (2) de preparación, elaboración y presentación de un Trabajo de Grado. De lo contrario se traduce en la desincorporación automática del estudiante en los estudios del Subprograma.

Cuadro 4. Situación de la Deserción de Estudiantes del Postgrado del SME-MES-UPEL-IPC. Cohorte 2010-II para Abril 2015.

Cohorte 2010 II	Egresados de la Cohorte 2010	Pre seleccionados (Curso Introd.)	Ingresados en cohorte 2010 II	Alumnos regulares para Abril 2015
Número de Estudiantes	1	25	23	22

Fuente: Tomado de: (Hernández, Rosa, entrevista personal, Abril 06, 2015)

En cuanto a la cohorte 2010, para abril de 2015, solo ha egresado un estudiante, lo cual representa un 4,34% de prosecución y éxito académico y un 95,6% continúa en el subprograma. Es necesario mencionar que, para este momento, los estudiantes se encuentran cursando las últimas asignaturas antes de la presentación del trabajo de grado, lo cual permite inferir que la tasa de deserción pudiera aumentar antes de la fecha de fin del postgrado pautada según el Reglamento de Estudios de Postgrado para el año 2015.

Con lo anteriormente expuesto, surge como objetivo de la investigación: Proponer un planteamiento explicativo de la prosecución estudiantil del

Subprograma de Maestría en Educación, Mención Educación Superior, cohortes 2004-II, 2006-II, 2008-II y 2010-II, en el que se destaque su incidencia en la deserción estudiantil.

Los estudios de Postgrado en Venezuela tienen como propósito formar investigadores, especialistas y docentes en la Educación Superior, para culminar estos estudios es necesario cubrir un número de requisitos y entre ellos se encuentran aprobar doce cursos y la elaboración de un trabajo final llamado Trabajo de Grado, sin embargo por múltiples motivos el estudiante abandona la escolaridad y a veces, aún culminando los cursos, no concluye su Trabajo de Grado.

A continuación se presentan resultados de investigaciones similares a la presente. Estos estudios sobre rendimiento académico en Postgrado han sido revisados por algunos investigadores a nivel internacional, entre los cuales destacan Gant, Dillon y Mallot (1980), quienes afirman que la mayoría, a menudo tienen problemas para completar a largo plazo proyectos de investigación porque las recompensas pueden ser débiles o poco frecuentes, los plazos ausentes, y muchas más actividades urgentes que pueden entrometerse de inmediato. Para superar tales dificultades, han diseñado una investigación de control del comportamiento, la cual plantea un sistema para estudiantes de pregrado, basado en el seguimiento y control en la realización de la investigación de tesis de maestría. Por otra parte Sternberg (1981), refuta la obra magna de mitos y hace frente a la tesis o de otra manera, a través del arte de seleccionar un tema de redacción de la tesis, cuando defender su posición y cuándo retirarse prudentemente, si el comité de concepción de su tesis se diferencia sustancialmente de la suya, la defensa de su trabajo con éxito, distinguir entre una simple formalidad y un grave problema de fondo y aprovechar el potencial profesional de su disertación.

De igual manera Cone y Foster (1993), en su publicación "Disertaciones y Tesis" contiene lo que las tesis y disertaciones son, cómo llegaron a ser, lo que parecen, y algunas razones para hacerlas; sugerencias útiles para encontrar las normas locales sobre la tesis / tesina y proceso de

organización de su conclusión, cómo encontrar un tema, desarrollar una pregunta de investigación, y formular hipótesis comprobables; valiosos consejos sobre la selección de un jurado, miembros del comité, cuestiones de ética de la investigación y el consentimiento informado; diseño de la investigación, recopilación de datos, análisis de datos y resultados.

La Universidad de Indiana (2004) en un estudio se propone plantear algunas cuestiones que son importantes para los estudiantes graduados a tener éxito y obtener la gran parte del proceso como sea posible, y para los asesores que desean ayudar a sus estudiantes a tener éxito. La intención no es proporcionar asesoramiento normativo, hay fórmulas para el acabado de una tesis o programas, sino para crear conciencia en ambos lados de la relación tutor-estudiante en cuanto a cuáles son las expectativas y como debe ser esta relación, lo que un estudiante de postgrado debe esperar para llevar a cabo, los problemas comunes o dónde acudir si el asesor no llega.

En la literatura científica se pueden apreciar diferentes clasificaciones de los modelos que intentan describir o explicar el proceso de aprendizaje. Una de ellas, los agrupa en modelos del tipo caja negra y de caja traslúcida. En el primero, el fenómeno de interés se estudia a partir de factores externos, como lo hace la teoría conductista. En este sentido, la explicación del aprendizaje se expresa en términos de la asociación entre estímulos y respuestas o entre éstas y sus consecuencias (refuerzo o castigo). El modelo de caja traslúcida enfatiza los procesos implícitos en la producción del fenómeno objeto de estudio, como lo hacen los enfoques cognoscitivo-constructivista del aprendizaje. Un ejemplo de este tipo de modelo, en el contexto de la elaboración de la tesis de grado, lo constituye el propuesto por Dillon, Kent y Malott (1 980). En este contexto, la elaboración de la tesis de grado es entendida como un proceso complejo de interacción humana (tutor-tesista) en un contexto formado por variables institucionales, familiares y laborales.

A nivel Nacional Valarino (2006) en su publicación Tesis a Tiempo, en un estudio censal, encontró que el 35% de la población de estudiantes de postgrado de (UCV y USB), habiendo concluido los requerimientos de las

asignaturas del plan de estudio, no concluyó el Trabajo de Grado, mientras que solo el 13% se graduó después de nueve años. Los resultados más altos de esta investigación son en la UCV (24%) mientras que en la USB (18%), siendo el IPC un poco más alto (45%).

En la UPEL-IPC, Sandia (2001) llevó a cabo un estudio orientado a los estudios de postgrado, donde afirma que en el Impacto Social de la Maestría en Educación, Mención Educación Superior, existen varias razones que han influido y asevera, en primer lugar que el rol del tutor no fue llevado correctamente ya que el compromiso adquirido no fue asumido en su totalidad, la segunda razón expuesta por la autora se refiere al poco interés de los estudiantes, producto de una serie de inconvenientes presentados durante sus estudios, entre ellos: a) cambio de cuatro coordinadores del Subprograma. b) Profesores con poca competencia para el ejercicio docente de postgrado y c) Programa de estudio poco pertinente en relación con las necesidades.

Según los resultados arrojados de esta investigación se evidencia que los estudiantes aumentaron su interés en promover la investigación, sin embargo no realizan ningún tipo de investigación, en la cual diseñen y ejecuten proyectos que permitan generar, promover y difundir conocimientos por medio de la investigación.

En lo anteriormente expuesto, se distingue que existen algunos problemas asociados a la deserción en los estudios de postgrado que incidieron en la prosecución de los estudios de la Maestría en Educación, Mención Educación Superior, ya sean a nivel estudiantil o profesoral, por lo cual se presenta relación directa con el tema en estudio de esta investigación.

En un estudio realizado por Cós mica (1 999) se evidencia que en las universidades se observa una situación interna que se caracteriza por: a) una débil cultura investigativa, b) desvinculación entre la docencia y la investigación, c) incapacidad para aplicar los resultados de las escasas investigaciones, además de, d) ineficacia administrativa, e) baja motivación generalizada, entre otros.

Estas razones motivan a las autoras del presente estudio a esclarecer cuales son los factores que han incidido directamente en la prosecución de los estudios de postgrado en la maestría en Educación. Mención Educación Superior, ofertada por la UPEL-IPC.

De igual manera, es necesario explicitar que son los Estudios de Postgrado, al respecto, Morles (2004) plantea que la educación de postgrado se define como "...el proceso sistemático de aprendizaje y productividad intelectual en un contexto institucional, que realizan los individuos con un grado profesional universitario, a fin de optar por un título académico avanzado." (s/p).

Hernández (2000) afirma que el propósito de los Postgrados, en la UPEL es formar investigadores en un área específica de conocimientos, se le instruye para que desarrolle sus propios intereses y se le da libertad para que lea extensamente sobre temas relativos a su especialidad; además ha sido pensado y diseñado para formar investigadores, docentes y profesionales con verdadera capacidad de innovación.

Al respecto, Peñalozza (1988) revela que en la maestría no se espera lograr que el participante al egresar sea un investigador consumado, pero sí que a través de sus estudios de cuarto nivel, logre la suficiente preparación metodológica para acometer con entusiasmo y solidez conceptual la acción investigativa.

Lo cual revela que en la Universidad aún no se ha afianzado en su totalidad en los estudiantes de postgrado, una cultura investigativa que permita el desarrollo de esta cualidad con ánimo y confianza en los problemas que se le presentan en la vida académica y profesional.

Es por ello necesario conocer la normativa de Venezuela que regulariza los Estudios de Postgrado y en el caso concreto de la UPEL, del Reglamento de Estudios de Postgrado conducentes a Título Académico (UPEL, 2008) que norma los estudios de postgrado y que establece en su artículo segundo:

“Los programas de postgrado están dirigidos a fortalecer y profundizar la pertinencia académica, socio-política, socio-económica y ética de los estudios que se realizan con posterioridad a la adquisición del título profesional, en el marco del proceso de desarrollo que vive el país y bajo la dirección de la comunidad académica institucional.” (p. 1).

Por lo cual esta investigación se orienta a explicitar cuales son los problemas asociados a la deserción en los estudios de postgrado, derivadas del análisis a la prosecución de las cohortes: 2004-II, 2006-II, 2008-II y 2010-II del Subprograma de Maestría en Educación: Mención, Educación Superior de la UPEL-IPC.

MÉTODO

La gran multiplicidad de problemas sociales y educativos susceptibles de investigación hace necesaria una mayor diversidad y plasticidad, en el ámbito de las Ciencias Sociales, asimismo, Becerra (2004) propone la sistematización de la investigación como actividad prospectiva y sistemática de descubrimiento, construcción, creación desarrollo y aplicación. Es por ello que se pueden destacar varios paradigmas de investigación. Esta investigación en particular está enmarcada dentro del paradigma positivista (racionalista, cuantitativo), en el cual según Arnal (2001) se pretende explicar, predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento).

En la presente investigación de campo, los datos son tomados de fuentes vivas, en contacto directo con los sujetos involucrados con la problemática utilizando un diseño no experimental.

De acuerdo al problema planteado, referido a los factores incidentes en la prosecución que están presentes en la vida académica de los estudiantes, para determinar por qué se produce este hecho, además de indagar sobre el impacto institucional, caso específico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, a manera de proponer un planteamiento explicativo de la prosecución estudiantil del

Subprograma de Maestría en Educación: Mención, Educación Superior de la cohortes 2 004-II, 2 006- II, 2 008-II y 2 010-II y en función de sus objetivos, se incorpora el tipo de investigación según las fuentes que se conoce como investigación de campo.

El universo, estuvo conformado por veinte (20) profesores y por cuarenta y ocho (48) estudiantes pertenecientes a las cohortes de los años 2004-II, 2006-II, 2008-II y 2010-II de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Caracas del Subprograma de Postgrado de la Maestría en Educación, Mención: Educación Superior. Estos constituyen el 100 % de la población en estudio, dado que la característica de la población es pequeña y finita, se tomaron como unidades de estudio e indagación a todos los individuos que la componen. Por consiguiente es una muestra incidental en donde los sujetos seleccionados no responden a algún tipo de muestreo aleatorio o probabilístico.

En la escogencia de la población del universo antes mencionado, se estableció como criterio que los mismos tengan relación directa con el problema de la prosecución del Subprograma de la Maestría en Educación Mención: Educación Superior del Instituto Pedagógico de Caracas, elemento en la que se enmarca la investigación, para así poder dar respuesta al asunto que corresponde.

La técnica de recolección de datos que se utilizó fue la encuesta, la misma fue diseñada para indagar sobre las diferentes variables: Interpretación de la prosecución. Factores que condicionan la prosecución de los estudios de Postgrado. Propuestas para lograr la prosecución del Subprograma de la Maestría en Educación: Mención; Educación Superior.

El instrumento que se manejó fue un cuestionario de preguntas cerradas, en este aspecto Arias (2 004) señala que “el cuestionario es un instrumento en papel que contiene una serie de preguntas y debe ser llenado por el encuestado sin intervención del encuestador”, además este mismo autor dice que los cuestionarios de preguntas cerradas establecen

de antemano las opciones de respuestas a escoger por el encuestado. Con respecto a los instrumentos se diseñaron dos instrumentos, uno de estudiantes y otro para profesores para luego ser sometidos, antes de su aplicación, al Juicio de Expertos, después de revisar la validez del instrumento se procedió a efectuar una prueba piloto a la población en estudio, tomando como base un mínimo de diez por ciento (10%) de la población que en este caso estuvo conformada por diez (10) estudiantes y cinco (5) profesores.

Al respecto se determinó la confiabilidad de los instrumentos de investigación a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach que corresponde para validar los instrumentos de escala tipo Likert y se utilizó el software estadístico denominado SPSS (Statistical Package for the Social Science o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) para obtener los resultados.

En el caso del instrumento de los estudiantes se obtuvo, utilizando una muestra de diez (10) individuos, un coeficiente de confiabilidad de 0,876 sobre 33 ítems según el alfa de Cronbach. Mientras en el caso del instrumento de los profesores se obtuvo, de una muestra de cinco (5) individuos y 45 ítems un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,843.

Una vez realizada la recolección total de los datos de los instrumentos de estudiantes y profesores se aplicó de nuevo la ecuación del Coeficiente de Alfa de Cronbach sobre la totalidad de los resultados.

En el caso del instrumento de los estudiantes se obtuvo de una población de cuarenta (40) individuos, un coeficiente de confiabilidad de 0,876 sobre 33 ítems, es decir, la confiabilidad no cambió. Mientras en el caso del instrumento de los profesores se obtuvo de una población de dieciséis (16) individuos y 45 ítems un coeficiente del Alfa de Cronbach de 0,824 que al compararse con el 0,843 de la confiabilidad de la muestra de la prueba piloto, denota una pequeña disminución la cual se atribuye a tres (3) valores perdidos en los resultados obtenidos, pero continuó ubicándose en el intervalo de medición de "Muy Alta".

Para el análisis de los resultados se dispuso de la herramientas de la planificación estratégica que según Pesca (2 008) es designar un rumbo a los acontecimientos en función de los objetivos perseguidos, definir responsabilidades para implementar los cambios, lo cual lleva a una profunda reflexión orientada a identificar a la organización tal cual es en la actualidad, con sus fortalezas y deficiencias y definir lo que se quiere en el futuro, que a saber en esta investigación quedan reflejadas a continuación.

RESULTADOS

Resumen del análisis con respecto a la prosecución

De los resultados obtenidos fueron identificados diversos factores en contra de la prosecución de los estudiantes y para facilitar la comprensión surgieron de las variables de la investigación nueve dimensiones para presentarlos.

Dimensiones: Formación Profesional, Carencias Académicas, Manejo de Situaciones Problemas, Compromiso Económico, Apoyo del Tutor, Modelo Operativo, Ejecución Nivel Estudiantil, Evaluación Nivel Institucional, Talento Humano.

El criterio ha sido reflejar aquellos ítems que obtuvieron por lo menos un 60% de resultados negativos a la proposición dada.

Dimensión Formación Profesional. Se refiere a las ocupaciones de interés para el perfeccionamiento profesional y a la dedicación, no se encontraron resultados relevantes, es decir, ninguno de los ítems arrojó resultados negativos superiores al 60%. Esto solo significa que las problemáticas en esta dimensión son inferiores a dicho 60% y de ninguna manera niega la existencia de problemas, aunque en un porcentaje menor.

Dimensión Carencias Académicas. Abarca lo relacionado con creación de ideas y aspectos tecno-metodológicos se encuentra con altos índices de relevancia contra la prosecución estudiantil, el ítem 4 de

estudiantes que indica: Cuenta con el apoyo institucional para solventar problemas de orden metodológico, un 65% de los encuestados se manifiesta negativamente.

Dimensión Manejo de Situaciones Problemas. Se refiere a autoestima y seguridad, empatía, comunicación, motivación, frustración, miedos y necesidad de tener autocontrol, se observan como resultados relevantes en la encuesta de los estudiantes los ítems 7 y 8. El ítem 7 expresa: Cuenta con el apoyo institucional para solventar problemas de orden emocional, donde un 90% de los encuestados se manifiesta negativamente. El ítem 8 señala: Cuenta con el apoyo institucional para solventar problemas de orden psicológico, donde un 90% de los estudiantes manifiesta respuestas negativas.

Dimensión Compromiso Económico. Se relaciona con las presiones financieras, se observan como resultados relevantes contra la prosecución estudiantil, los resultados de los ítems 11 y 12 de la encuesta de estudiantes. En el caso del ítem 11 que propone: Cuenta con el apoyo interinstitucional para solventar problemas de orden económico en el desarrollo del TG, un 80% de los estudiantes se manifiesta negativamente. En el caso del ítem 12 que expresa: El financiamiento de sus estudios depende de una beca, un 70% de los estudiantes se manifiesta negativamente.

Dimensión Apoyo del Tutor. Se puntualiza la supervisión, calidad de la asesoría de la tesis, apoyo y accesibilidad de los tutores, falta de estímulo y retroalimentación efectiva y a tiempo por parte del tutor y excesiva ocupación del tutor, no se encontraron resultados relevantes, es decir, ninguno de los ítems arrojó resultados negativos superiores al 60%. Esto solo significa que las problemáticas en esta dimensión son inferiores a dicho 60% y de ninguna manera niega la existencia de problemas aunque en un porcentaje menor.

Dimensión Modelo Operativo. Se refiere a la factibilidad técnica y económica provista por la institución, se obtuvieron resultados relevantes del ítem 23 de la encuesta de estudiantes y del ítem 34 de la encuesta de los profesores.

En el caso del ítem 23 de la encuesta de estudiantes que propone: Cuenta con el apoyo institucional para solventar problemas de orden tecnológico, un 85% de los estudiantes se manifiesta negativamente. En el caso del ítem 34 de la encuesta de los profesores que propone: La institución provee los recursos tecnológicos para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final, un contundente 100% de los profesores se manifiesta negativamente.

Ejecución Nivel Estudiantil. Se centra en la factibilidad financiera, administrativa, institucional y social arrojó resultados significativos en los ítems de la encuesta de profesores 35, 36 y 37. En el caso del ítem 35, que reza: La institución suministra los recursos financieros para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final, 100% de los profesores se manifiesta negativamente frente a la proposición.

Asimismo, en el caso del ítem 36 que dice: La institución proporciona los recursos de infraestructura para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final, un 87.5% de los profesores reconoció estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, en el caso del ítem 37, que interpela con respecto: La institución surte los recursos de equipamiento para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final, también un 87.5% de los profesores se manifiesta negativamente.

Dimensión Evaluación Nivel Institucional. Se centra en la existencia de centro de apoyo a la investigación, centro de apoyo a la innovación, creación de tutores que eleven la calidad y permanencia de los estudiantes y a la influencia de la comisión evaluadora, arrojó resultados significativos en el ítem 25 de la encuesta de estudiantes y en los ítems de la encuesta de profesores 23, 33, 41 y 44.

Para el ítem 25 de la encuesta de estudiantes, que reza: Cuenta usted con el apoyo institucional para solventar problemas de orden tecnológico, para el desarrollo de su TG, un 75% de los estudiantes se manifestó negativamente.

Con respecto al ítem 23 de la encuesta de los profesores, que propone: La institución apoya la innovación en los estudiantes de postgrado, un amplio 62.5% de los profesores manifestó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

En cuanto al ítem 33, que expresa: El programa de postgrado cuenta con laboratorios tecnológicos para mantener una docencia de calidad y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, un contundente 100% de los profesores se manifestó negativamente.

En relación con el ítem 41, que señala: La institución provee los recursos para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final, 75% de los profesores manifestó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

En lo que concierne al ítem 44, que indica: La Comisión Evaluadora estimula la curiosidad intelectual del estudiante, para realizar una investigación de calidad, 62.5% de los profesores se manifestó negativamente.

Para concluir, el criterio de elección de ítems con relevancia superior a 60% de respuestas negativas busca establecer los problemas más patentes para la prosecución de los estudios de postgrado del SME- MES- UPEL- IPC, abarcados en esta investigación y permite revelar tanto las coincidencias entre estudiantes y profesores como las dimensiones que arrojaron resultados con menor índice de problemas con respecto a la prosecución de los estudios de postgrado objeto de esta investigación.

CONCLUSIONES

En concordancia con los aspectos favorables, desfavorables y totalmente ausentes hallados en la investigación se plantea que la planificación estratégica utiliza, para el diagnóstico, un procedimiento conocido como análisis DOFA (FODA, TOWS, SWOT), Según Jiménez y Peralta (2010) es una herramienta útil para examinar los recursos internos,

las capacidades con que se cuenta, lo que se puede mejorar y aquello que se necesita para llevar a cabo las diferentes actividades que se proponen. Igualmente, después de hacer un análisis interno, se requiere evaluar los factores externos positivos y negativos.

En el cuadro siguiente se cruzan en una matriz, las fortalezas y las debilidades en una sección y las oportunidades y las amenazas, en otra.

Cuadro 5. Propuesta desde la Planificación Estratégica a través de la Matriz DOFA.

Análisis Estratégico	Oportunidades	Amenazas
Fortalezas	Potencialidades	Riesgos
Debilidades	Desafíos	Limitaciones

Estableciendo como *fortalezas* aquellas actividades y procedimientos bien realizados dentro del subprograma según los resultados de los instrumentos. Como *debilidades* aquellas en las cuales se tienen deficiencias o no se realizan de manera óptima, como *oportunidades* los factores externos positivos y como *amenazas* los factores externos negativos.

Aspectos favorables

Los estudiantes expresaron:

- El tutor respeta la condición adulta del participante.
- El tutor muestra interés por alcanzar niveles óptimos de excelencia investigativa.
- El autocontrol puede contribuir a la prosecución del postgrado.

Los profesores opinaron:

- Se desarrollan en ocupaciones que perfeccionan su actividad de investigación dentro del ámbito profesional.
- Estructuran cada sesión tutorial, según la necesidad del estudiante.
- Orientan y dirigen la producción de ideas en los tutorados.
- Desarrollan y aplican procedimientos tecno- metodológicos con los tutorados.

Aspectos desfavorables

Los estudiantes consideraron:

- Falta de coherencia entre experiencia y desarrollo de trabajo de grado.
- Falta de establecimiento de normas y reglas claras por el tutor para la ejecución del trabajo de grado.
- Falta de apoyo institucional para solventar problemas de orden metodológico.
- Falta de apoyo institucional para solventar problemas de orden psicológico.
- Falta de apoyo institucional para solventar problemas de orden emocional.
- Las presiones financieras son un elemento de perturbación en la investigación.
- Situación del país.
- Condiciones económicas personales.
- Carentes oportunidades para los profesionales de la educación.
- Situación crítica en las Universidades Experimentales.
- Pocas circunstancias de apoyo al investigador.
- Búsqueda de oportunidades en el exterior.
- Falta de apoyo institucional para solventar problemas de orden económico en la realización del trabajo de grado.
- Incumplimiento de las asesorías por parte del tutor.
- El tutor no canaliza de manera individual el Trabajo de Grado, falta de atención personalizada
- El tutor no tiene tiempo suficiente para desarrollar su trabajo de tutoría.
- El plan de clase y la evaluación propuestos por el tutor no es consensuada.
- Los profesores apreciaron:
- Las estrategias metodológicas sugeridas en el programa de estudio no están acordes con el objetivo de la asignatura que imparten.
- Consideran que no fueron objetivos al otorgar calificaciones que se correspondan con el rendimiento.
- Muestran poco interés por los problemas de aprendizaje presentados por sus estudiantes.
- Poca orientación a la personalidad del estudiante.
- Escasa canalización de la individualidad del estudiante o su temperamento.
- Las presiones financieras afectan a los estudiantes en la prosecución de los estudios de postgrado.

- Los profesores consideran que no existe articulación entre el programa de estudio y las líneas de investigación.

Aspectos ausentes

Los estudiantes opinaron:

- Poco apoyo institucional para solventar problemas de orden tecnológico.
- Insuficiente apoyo institucional para solventar problemas de orden económico.
- Los profesores consideraron:
 - La institución no provee los recursos tecnológicos para mantener la motivación de los estudiantes hasta un final exitoso.
 - La institución no suministra los mecanismos financieros para mantener la motivación de los estudiantes para la prosecución en el Subprograma.

Cuadro 6. Análisis Estratégico de los problemas asociados a la deserción y su incidencia en la prosecución del postgrado.

ANÁLISIS ESTRATÉGICO	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Becas interinstitucionales. ◦ Desarrollo del tutor en ocupaciones que perfeccionan la actividad de investigación. ◦ Enriquecimiento de la labor tutorial a través de la reflexión crítica pública través de foros, congresos, jornadas, entre otros. ◦ Alta demanda de Ingreso al Postgrado. ◦ Ubicación Centrica. ◦ Facilidad de acceso 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situación Política Inestable. ◦ Inseguridad. ◦ Contaminación Sónica. ◦ Incremento de las unidades tributarias. ◦ Inflación. ◦ Fuga de Cerebros. ◦ Situaciones familiares adversas. ◦ Bajos Salarios
FORTALEZAS	POTENCIALIDADES	RIESGOS
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Financiamiento a través de becas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Disminuir las presiones 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ La situación política inestable hace que sea poco factible el

<p>Aunque muy limitado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Los docentes se desarrollan en ocupaciones de perfeccionamiento de la investigación. ◦ El Docente posee dominio conceptual especializado sobre el área de investigación del estudiante. ◦ El Docente guía y motiva al estudiante a terminar el trabajo de grado. ◦ El tutor canaliza de manera individual su TG y estructura cada sesión tutoría según la necesidad del estudiante. ◦ Dominio del tutor de la línea de investigación que tutoriza. ◦ El Docente maneja los elementos didácticos para desarrollar destrezas en la labor investigativa de los estudiantes. ◦ Existencia de centro de documentación, para consultas propias de la investigación 	<p>financieras de los estudiantes y disminuir la deserción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Altísimo nivel de excelencia del cuerpo docente que labora en la institución. ◦ Alta demanda de ingresos al postgrado ◦ Alta motivación de los profesores para que el estudiante termine su TG ◦ Referencia como centros de documentación ◦ actualizados ubicados en sitio céntrico de la ciudad y de fácil acceso al institución ◦ Creación del tutor metodológico. ◦ La propuesta de la autora desde el punto de vista de la Planificación Estratégica para dar solución a la problemática encontrada. 	<p>interés de empresas por financiar Becas a estudiantes de postgrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Después del esfuerzo de financiamiento se podría perder la inversión para la institución debido a la migración del talento humano. ◦ La problemática de las personas de riesgo aunado a los problemas familiares puede determinar la incapacidad del estudiante para continuar hasta la culminación del TG. ◦ La desmotivación de los profesores por los bajos salarios. ◦ Los tiempos de la investigación tutorial se ven afectado por la dedicación tanto de profesores como alumnos a segundos puestos de trabajo en vista de los problemas económicos.
DEBILIDADES	DESAFÍOS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elegir temas de TG directamente relacionados con su experiencia previa y ampliar el tiempo de dedicación al trabajo de grado (TG) ◦ Establecer normas y reglas claras con el 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Creación e implementación del perfil del cotutor o Tutor metodológico. ◦ Implementación de métodos de supervisión de los tiempos de elaboración y entrega de los TG. a los 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Carencias económicas para sufragar los gastos de un cotutor o tutor metodológico. ◦ Incapacidad para llevar a término el trabajo de grado por mala planificación o desconocimiento de herramientas

<p>tutor para la ejecución de las actividades relacionadas con la elaboración del trabajo de grado (TG)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ausencia de Asesor Metodológico ◦ Disminución de estrategias metodológicas actualizadas ◦ Práctica de supervisión de registros de evaluación, instrumentos y estrategias de evaluación. ◦ Disposición de supervisión del cronograma y cumplimiento de los lapsos por parte del tutor. ◦ Conformación de servicio de orientación psicológica. ◦ Insuficiencia de ayuda financiera. ◦ Falta de tiempo y disponibilidad del tutor. ◦ Falta de mantenimiento de la infraestructura. ◦ Deterioro de infraestructura dedicada exclusivamente a los estudios de postgrado. ◦ Adaptación de Centros de Documentación actualizados ◦ Conformación de salas tecno metodológicas específicas de postgrado. 	<p>profesores y a los estudiantes por parte de la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Modificación de programa de estudios para actualización tecno metodológica y adecuar la pertinencia social. ◦ Creación de servicio de orientación psicológica para los estudiantes en situaciones de riesgo de abandonar el postgrado. ◦ Convenios de Becas Interinstitucionales. ◦ Disminución de horas administrativas por parte del Tutor, para que pueda dedicarse a la investigación y especialmente a la tutoría. Aumentando la posibilidad del estudiante de llevar a término con altos estándares de excelencia su TG. ◦ Mantenimiento de infraestructura: Baños, Bibliotecas, entre otros. ◦ Apertura de cafetines en horarios que coincidan con los de los subprogramas de maestría. ◦ Actualización de Centros de Documentación ◦ Creación de Salas tecno metodológicas actualizadas. 	<p>metodológicas o del área de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Limitación de la cantidad de estudiantes por razones económicas. ◦ Se incrementa la problemática en la indisponibilidad de tiempo del tutor con la respectiva consecuencia en la prosecución y en la actividad perniciosa de contratar un tutor externo. ◦ La Problemática del mantenimiento de los baños podría generar la proliferación de enfermedades. ◦ El factor psicológico asociado a recibir clases regularmente en instalaciones que muestran marcados niveles de deterioro afecta la motivación del estudiante con la consecuencia en su prosecución académica. ◦ Los altos costos de los materiales y equipos de los Centros de Documentación aunado a los problemas de inflación del país dan como resultado la desactualización de los mismos. Y en consecuencia en las líneas de investigación que desarrolla la institución. ◦ En la Creación de salas tecno metodológicas entra en juego la limitante del recurso económico, el espacio y la rentabilidad del mismo, Para el equipamiento y funcionamiento de esta herramienta.
---	--	---

Al hacer el cruce, surge la posibilidad de identificar estrategias que permiten aprovechar las fortalezas y las oportunidades (como potencialidades) y minimizar el efecto de las debilidades y de las amenazas (como limitaciones). También es posible, al cruzar las fortalezas con las amenazas, identificar los (riesgos) que se pueden correr al crear y poner en marcha la nueva iniciativa, según Jiménez y Peralta (2010) Finalmente, cuando se cruzan las debilidades con las oportunidades, se genera un listado de los principales (desafíos) que habrá que enfrentar y superar para asegurar el éxito de la iniciativa que a continuación se revela.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2004) El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. Caracas: Episteme/Orial
- Arnal, J.; Del Rincon, D.; Latorre, A. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- Becerra, A. (2004). Becerra, Arcángel. (2004). Thesaurus Curricular Universitario. Caracas, sin publicar
- Cone, J. y Foster, S. (1993) Dissertations and theses from start to finish: psychology and related fields. Washington, D.C: American Psychological Association
- Cósmica, A. (1999) *Situación de la Maestría de Gerencia Educativa en el Instituto Pedagógico de Caracas: Alternativas para un Cambio Estratégico*. Trabajo de grado no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas
- Gant, D. Dillon, M. y Mallot, M. (1980) A behavioral system for supervising undergraduate research. *Teaching and Psychology*, 7 (2), 89-92
- Hernández, R. (2000). Las competencias del tutor, creencias y actitud hacia la investigación y trabajo de grado, y los estilos de pensamiento del participante como variables que inciden en la culminación del trabajo de grado en el Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo de grado no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas
- Jiménez, S y Peralta, M. (2010) Herramientas de planificación y pensamiento estratégico para la gestión del postgrado y el doctorado. Pautas y lineamientos generales N° 1. Asociación Universitaria Iberoamericana

- de Postgrado. Universidad del Valle. Cali. Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.aui.org/archivos/HERRAMIENTAS.pdf> [Consulta: 2 010, abril 21]
- Morles, V. (2004). *La Educación de Postgrado en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc-unesco.org.ve/Estudios regionales>. [Consulta: 2007, Mayo 19]
- Peñaloza, R. (1988). *Especialización, Maestría y Doctorado*. Análisis 1-2, p.53-71, OPSU – CNU
- Pesca, C. (2008). Planificación Estratégica Heurística. Proyección a la excelencia organizacional. *Gráfico*. Caracas
- Universidad de Indiana. (2 004) Doing Research. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cs.indiana.edu/how2b/how.2b.research.html> [Consulta: 2010, Mayo 01].
- UPEL. (2008). *Reglamento de Estudios de Postgrado*. (2 008) (Resolución N° 2008.316.2018, UPEL, Consejo Universitario). (2 008 julio 23)
- Valarino, E. (2 006). *Tesis a Tiempo*. Publicaciones de la Universidad Simón Bolívar. Caracas: Grupo Editorial Carneiro. C.A

Diseño de un Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas

Design of a prototype Blogs on child abuse in Venezuela aimed at guiding the community of the Pedagogical Institute of Caracas

Alfredo Ysmael Sáez

alfredoysmaelsaez@hotmail.com

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

Artículo recibido en agosto 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

La investigación se ubica en la modalidad de trabajos especiales; surge como una necesidad sentida en la comunidad del IPC. Describe el procedimiento empleado en el Diseño de un Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar informar y educar a la colectividad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) sobre el maltrato infantil en Venezuela, con el objetivo de ofrecer información sobre las normas, procedimientos y órganos competentes para formular las denuncias, multas y sanciones por este delito. Las fases fueron: Diagnóstico de las necesidades de la comunidad del IPC; búsqueda y análisis de información en diversas fuentes documentales; elaboración del guión de contenido y del guión técnico; producción, validación con expertos y usuarios; construcción final y su publicación. Resultado: Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela (maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com) diseñado usando el Modelo de Diseño Instruccional de Merrill(2013).

Palabras clave: *Diseño de blogs; maltrato infantil; delitos penales; sanciones penales*

ABSTRACT

The investigation is located in the modality of special works; It emerges as a felt need in the IPC community. Describes the procedure used in the Design of a Blogs on Child Abuse in Venezuela, aimed at informing and educating the Pedagogical Institute of Caracas (IPC) about child abuse in Venezuela, with the aim of offering information on the rules, procedures and competent bodies to formulate complaints, fines and sanctions for this crime. The phases were: Diagnosis of the needs of the IPC community; search and analysis of information in various documentary sources; preparation of the content script and the technical script; production, validation with experts and users; final construction and its publication. Result: Blogs about Child Abuse in Venezuela (maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com) designed using the Instructional Design Model of Merrill (2013).

Key words: *Design of blogs; child abuse; criminal offenses; penal sanctions*

INTRODUCCIÓN

Al hablar de maltrato hay que referirse a su término etimológico, al respecto el Diccionario de la Lengua Española (2016) señala que proviene del latín y que se conforma por tres palabras latinas: *male*, que es sinónimo de “mal”; el verbo *tratar*, que se puede traducir como “tratar” y el sufijo *-tro*, que es equivalente a “recibir la acción”.

Se define el maltrato como la acción y efecto de maltratar, es decir, tratar mal a una persona, echar a perder. Este concepto está vinculado a una forma de agresión en el marco de una relación entre dos o más personas.

En el mundo existen y se producen diferentes tipos de maltratos, en este sentido, la Revista Psicología Forense y Criminalística (2014), al referirse al maltrato señala que existen nueve tipos: maltrato físico, maltrato verbal emocional o psicológico, infantil, sexual, Bullying, mobbing, digital o ciberbullying, institucional, ambiental” que no sería el menos importante. El maltrato más leve que se produce en una situación espontánea o

esporádica y que suele estar relacionado con la falta de respeto y la agresión verbal.

En este mismo orden de ideas, Sauv  (2001) al referirse a la temática señala que:

Es inevitable que vengan a la memoria desastres como el de Bophal, India, donde miles de personas murieron de forma casi inmediata asfixiadas por una nube tóxica, consecuencia del escape de gases tóxicos en una fábrica de pesticidas. Hubo una indemnización "simbólica", pero no un juicio y las consecuencias aún perduran (p. 78).

En cuanto a la realidad venezolana, el maltrato presenta una problemática particular, debido a la situación a la que se someten a los menores de edad en diferentes espacios, tales como: el hogar, el colegio, la comunidad y los diferentes medios donde se desarrollan, lo cual según señala Sauv  (2006) se refiere a maltrato pues "maltrato es todo lo que atenta un derecho" (p. 135).

De acuerdo a esta autora, cuando se maltrata a un niño, género o cualquier ser viviente se atenta contra el ambiente, por formar éste parte del todo; además que el ambiente es un derecho que le corresponde a plenitud a todo ser humano. En este sentido, se evidencia que al maltratar a un menor de edad se atenta contra el ambiente y cuando se maltrata al ambiente se est  en presencia de maltrato al menor de edad, debido a que ambos se interrelacionan.

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999, se privilegió el ambiente como un derecho humano fundamental, otorgándole una doble cualidad: un derecho-deber generacional, como garantía de disfrutar individual y colectivamente de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado. De igual forma, la Ley Orgánica de Protección de Niños y Adolescente del año 2000, protege a los niños, garantizando al infante un buen trato y por ende al ambiente del cual forma parte.

El maltrato es un hecho que puede ocurrir en diferentes espacios de la vida de las personas, lo cual genera entre quienes han sido objeto del mismo la necesidad de buscar información al respecto. De esta manera, en reiteradas ocasiones se ha abordado al autor del presente trabajo para presentarle planteamientos e interrogantes, solicitudes para recibir orientaciones particulares como respuesta a diferentes tipos de maltrato específico que ocurren en determinada comunidad, grupos familiares, centros educativos y centros de trabajo. Estas situaciones han conducido al autor a desarrollar el presente trabajo en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), debido a la importancia de poder ofrecer información veraz, oportuna y orientadora sobre el tema del maltrato infantil en Venezuela, dirigida a quienes forman parte de esta comunidad (docentes, personal de apoyo, docentes) y responder a la necesidad sentida o experimentada, de quienes forman parte de ella.

Según Bradshaw (2011), una necesidad sentida o experimentada:

Es aquella necesidad percibida por los seres humanos, es decir, la percepción subjetiva de la carencia de algo que es necesario para cubrir nuestras necesidades básicas. Este tipo de necesidad no tiene por qué expresarse oralmente, es decir, el sujeto no tiene por qué expresarlo tanto a las personas que le rodean como a los servicios sociales (p. 125).

Con la finalidad de satisfacer dichas necesidades, se planteó el diseño de un blogs basado en el Modelo de Diseño Instruccional de Merrill (2013) y del modelo para el desarrollo de Materiales Educativos Computarizados, denominado: Componente Didáctico para el Diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (CDAVA).

MÉTODO

Investigación de tipo Investigación-acción que contempló un diagnóstico previo, el diseño y la posterior validación de un material educativo. Considerando al Manual de la UPEL (2012) este trabajo representa un proyecto especial, que condujo a la elaboración de un blogs

sobre el maltrato infantil como una solución tangible a la problemática identificada en la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) para atender a las necesidades e intereses de diferentes miembros de esta institución educativa. El diseño, validación y publicación del prototipo de blogs forma parte de la línea de investigación en Nuevas Tecnologías y Desarrollo Instruccional Educativo del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo “Dr. Mario Szczurek” de la UPEL-IPC.

Etapas empleadas para el desarrollo del Blogs

Primera etapa: análisis de las necesidades sentidas manifestadas por miembros de la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas, como parte del diagnóstico de necesidades y estudio de su viabilidad.

Segunda etapa: recaudación de la información actualizada que se incorporó en un blogs de carácter informativo sobre el maltrato infantil en Venezuela. Se emplearon fichas y el registro de notas.

Tercera etapa: desarrollo del guión de contenido, donde se consideraron las variables pedagógicas relativas a la selección y organización del contenido.

Cuarta etapa: elaboración del guión técnico, considerando el contenido y las necesidades de la comunidad Ipecista.

Quinta etapa: diseño y elaboración del blog.

Sexta etapa: validación blog por participantes del Doctorado de Educación Ambiental (cohorte 2016-II), curso de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, dirigido por la Doctora Belkys Guzmán.

Séptima etapa: publicación en la plataforma Blogger.

RESULTADOS

Diagnóstico de Necesidades. Se realizaron entrevistas y conversaciones informales con diferentes sectores de la comunidad de la UPEL-IPC, que permitió identificar:

- Carencia de información orientadora acerca de qué hacer frente al maltrato infantil.
- Desconocimiento de las instituciones dónde acudir a interponer las denuncias.
- Desconocimiento de la manera apropiada de formular las denuncias;
- Argumentación de maneras inapropiadas de atención de parte de los

funcionarios públicos en organismos competentes, quienes no dan respuestas oportunas.

- Poca información difundida a través de medios acerca de : ¿qué hacer?, ¿dónde acudir?, ¿qué pasos hay que seguir para interponer las denuncias por maltrato infantil?
- Posibilidad de ser cómplices del victimario al no interponer las denuncias, bien sea por temor o por desconocimiento.

Posible Solución. Diseño y publicación de un prototipo de blogs con la dirección maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com para informar, educar, orientar y prevenir a las personas, educándolas para que se conviertan en agentes multiplicadores de la información necesaria para prevenir el maltrato infantil.

Diseño del prototipo. Se llevó a cabo utilizando la cuenta de Blogger que permitió:

- Crear un blog con el título de maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com.
- Utilizar adecuadamente técnicas para su identificación, decidir el color, seleccionar las plantillas, etc. (ver figura 1).

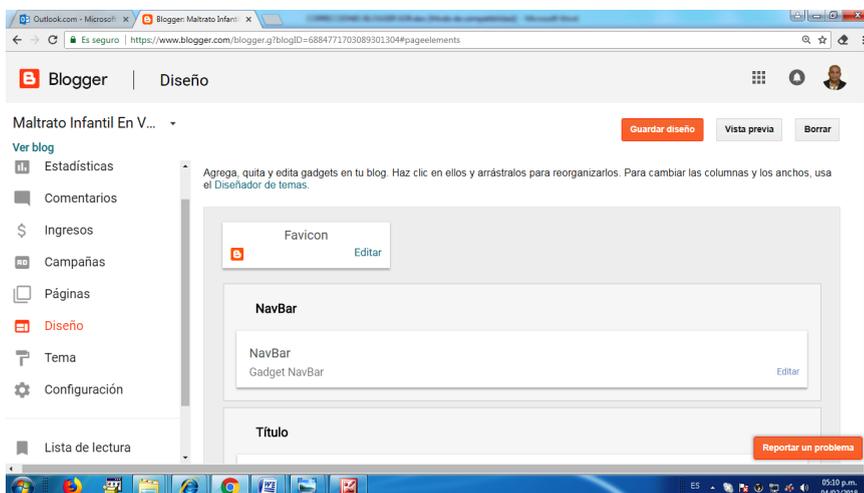


Figura 1. Captura diseño del blogs maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com.

- Se crearon las siguientes entradas, de acuerdo al guión de contenidos (ver figura 2):
 - a. Introducción
 - b. ¿Qué entiendes por medio ambiente?
 - c. ¿Qué entiendes por maltrato al medio ambiente?
 - d. ¿Qué entiende por maltrato infantil?
 - e. Delitos por maltrato al medio ambiente
 - f. Delitos de maltratos tipificados en la LOPNA
 - g. Procedimiento para formular la denuncia escrita por maltrato al medio ambiente
 - h. Procedimiento para formular la denuncia oral por maltrato al medio ambiente
 - i. Procedimiento para formular la denuncia escrita por maltrato infantil
 - j. Procedimiento para formular la denuncia oral por maltrato infantil
 - k. Vídeo que muestra maltrato infantil a Sara
 - l. Actividades y reflexiones sobre el maltrato ambiental
 - m. Prevención delitos de maltrato infantil
 - n. Prevención delitos de maltrato del medio ambiente
 - o. Organismo de protección niños, niñas y adolescentes
 - p. Cómo funciona la línea 0800-FISCA-00?
 - q. Video que muestra el maltrato la medio ambiente
 - r. Actividad sobre el maltrato infantil
 - s. Vídeo que muestra maltrato infantil en una escuela del Estado Vargas.

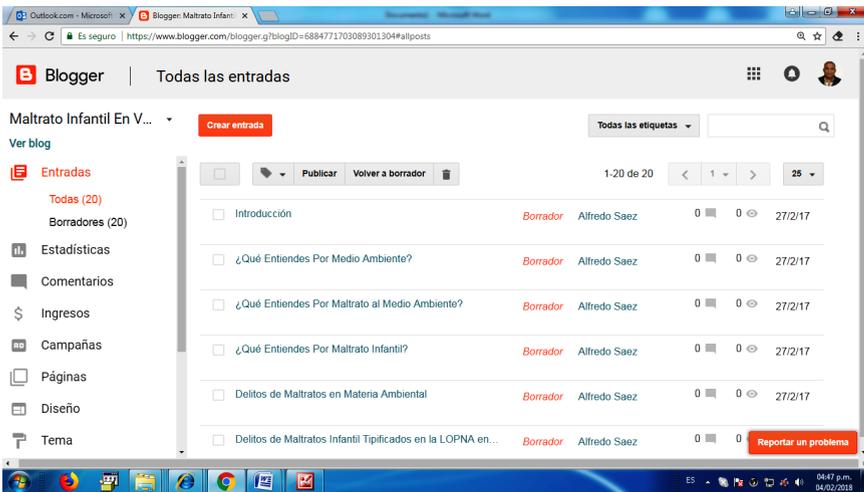


Figura 2. Captura de entradas del blogs maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com.

La demostración y validación del blog se llevó a cabo con la participación de estudiantes de la cohorte 2016 II del Doctorado de Educación Ambiental, durante el desarrollo del curso de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, dirigido por la Doctora Belkys Guzmán.

De esta manera, se realizaron las observaciones pertinentes y el ensayo de las entradas para su posterior corrección y publicación (ver figura 3)



Figura 3. Captura del blog maltratoinfatilenvenezuela.blogspot.com. Una vez aprobado por el curso.

El modelo de Diseño Instruccional (DI) utilizado para el desarrollo de materiales computarizados se denomina: Componente Didáctico Para el Diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (CDAVA) que fue elaborado por la prof. Elsy Medina. Dicho modelo, basado en la teoría instruccional de Merrill (2013), permitió al participante profundizar en los contenidos y añadir los elementos pertinentes para lograr aprendizaje significativo.

Sus componentes y elementos se muestran en la siguiente figura 4.

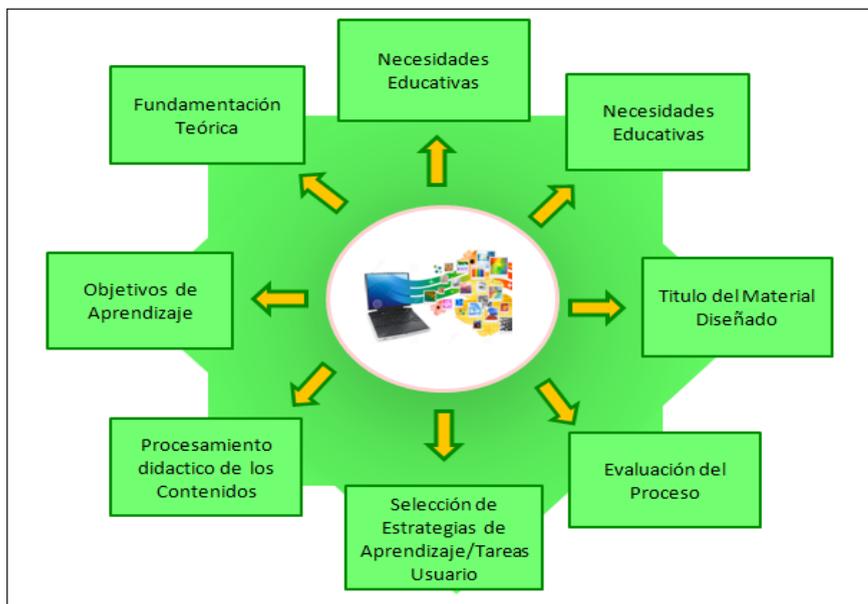


Figura 4. Componente Didáctico Para el Diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Objetivo general

Diseñar un prototipo Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).

Objetivos específicos

- Recopilar información actualizada referida al maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).
- Organizar la información referida al maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).
- Divulgar a través del prototipo blogs la información de maltrato infantil en Venezuela dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).

El siguiente esquema describe los aspectos que ofrece el modelo seleccionado

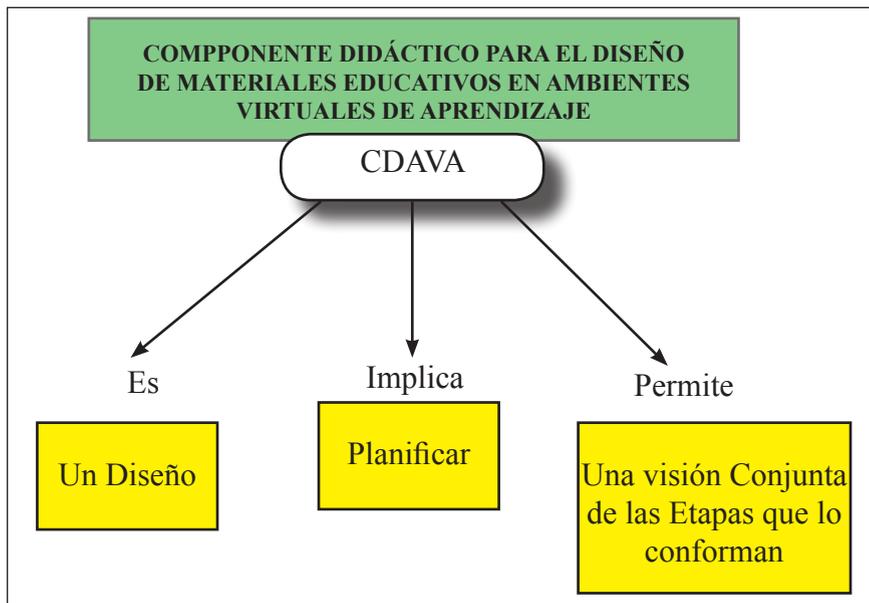


Figura 5. Componente didáctico para el diseño de materiales educativos en ambientes virtuales de aprendizaje.

La planificación requiere considerar previamente las contingencias ejecutables sustentadas en principios factibles y alcanzables, metodológicamente organizadas la finalidad de lograr el objetivo determinado.

De esta manera, el blogs contempló todas las etapas señaladas en el modelo, según se muestra en el siguiente esquema (ver figura 6).

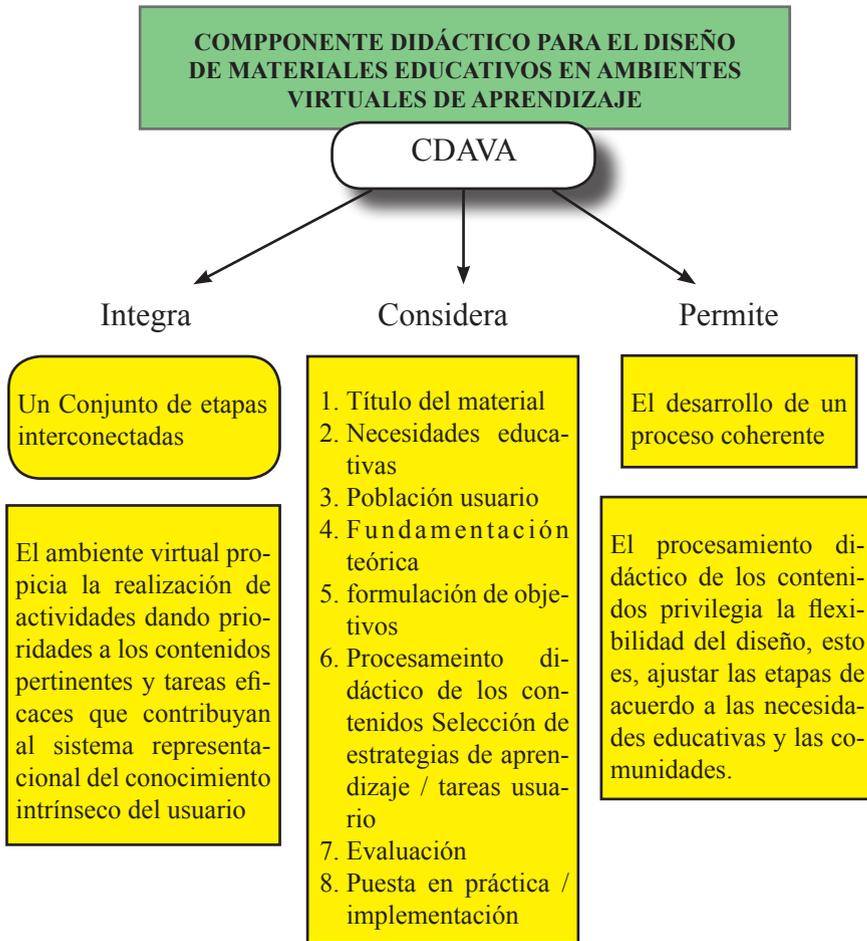


Figura 6. Componente Didáctico Para el Diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

La figura 7 describe el modelo de David Merrill (2013), basado en los siguientes cinco principios:



Figura 7. Modelo Instruccional Marriner David Merrill. (Fuente tomada de <https://www.youtube.com/watch?v=cd6Y5e-PuR0>)

Guión de contenido. Según Marco y Guzmán (2005), el guión presenta esquemáticamente el significado del mensaje, considerando las variables pedagógicas relativas a la selección y organización del contenido. El guión permitió considerar las bases de realización, metodología, programas a utilizar, formatos de presentación, el diseño de la pantalla y los formatos a utilizar.

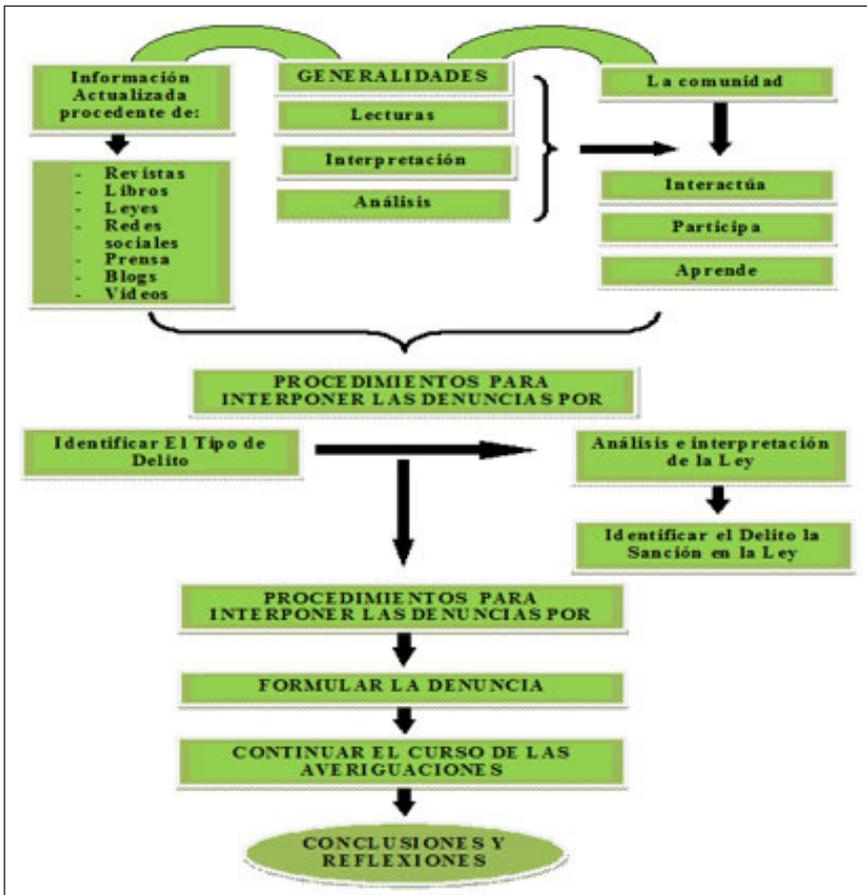


Figura 8. Esquema general de los contenidos del material en blogs maltrato infantil en Venezuela.

Los contenidos fueron desarrollados en tres etapas:

- Una primera, donde se presentan las generalidades y bondades que ofrece el blogs y donde los usuarios encontrarán una serie de artículos de revistas, textos, blogs, leyes, redes sociales, información publicada en la prensa y vídeos, a los fines de ilustrar e informar acerca de la importancia de prevenir el maltrato infantil en Venezuela, así como el impacto que se genera en la sociedad venezolana. Se incluyen experiencias de casos publicados en artículos de prensa y vídeos para que los usuarios se sensibilicen, y conozcan cómo proceder

para denunciar los delitos, así como las sanciones tipificadas en las diferentes normas adjetivas al maltrato infantil. De igual manera orienta con respecto a la prevención y tomar conciencia como agente multiplicador para erradicar con este flagelo.

- Una segunda, donde se presenta el análisis de los delitos tipificados en la norma adjetiva, así como orientaciones para la identificación del tipo de delito, sanciones, penas impuestas por el abuso y maltrato a los menores de edad.
- En la tercera se ilustra sobre los procedimientos que deben seguir padres, madres, representantes y/o agraviados, al momento de interponer las denuncias, cómo, cuándo, y ante qué órganos formularlas, a los fines de hacer valer los derechos consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y sus normativas de carácter legal, seguida de unas conclusiones acerca de la temática en estudio que nos conllevarán a unas reflexiones, con el objeto de prevenir y minimizar los delitos al maltrato infantil en Venezuela.



Figura 9. Modelos de Plantillas Utilizadas Para Desarrollar el Blog

- 1) Imágenes ubicadas en internet.
- 2) Enlaces de blog afines con el diseño.

Guión Técnico. Presenta el contenido totalmente desarrollado, de acuerdo a las necesidades sentidas o experimentadas por miembros de la comunidad manifestadas en las carencias existentes, tales como como: la falta de información, orientación, cultura en materia de maltrato infantil que trasciende a lo ambiental.

Nombre: Pantalla principal

- Imagen: con el fondo blanco y marco verde por representar el medio ambiente, contentivo del material maltrato infantil en Venezuela, enlace con otros blogs, así como de materiales de interés.
- Todas las pantallas tienen el mismo diseño (marco verde), lo que varía es el contenido de la información.
- Incorporación de seis (6) videos intercalados a lo largo del contenido del blogs, donde se evidencian tres (3) acerca del maltrato de los menores de edad y tres (3) al ambiente.
- Asimismo al intermedio del contenido se muestran cinco (5) interrogantes sobre el maltrato infantil, a los efectos de llegar a las conclusiones y reflexiones.
- Antes del segmento de las conclusiones y reflexiones se presentan cinco (5) interrogantes sobre el maltrato ambiental, a los efectos de llegar a las conclusiones y reflexiones.

CONCLUSIONES

Venezuela cuenta con múltiples normas con competencia en materia de maltratos tanto infantil como ambiental; así como de órganos institucionales dirigidos a recibir las denuncias por estos maltratos. Sin embargo, se evidencia en la población el desconocimiento, falta cultura, de conocimientos e información con respecto a la prevención del maltrato, sea cual sea su naturaleza.

Existen diferentes tipos de maltrato: infantil, ambiental, animal, psicológico, físico, emocional, laboral, sea el tipo que sea, se está en la presencia de un maltrato ambiental.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) conforman un medio podría al servicio de las comunidades para ofrecer información

sobre el maltrato, pues son consideradas como herramientas, recursos y programas para procesar y compartir información. El uso de las TIC podría ayudar a contrarrestar las limitaciones con las cuales se debe enfrentar para informar sobre dicha temática.

Con respecto al maltrato infantil, entre los miembros de la comunidad del IPC, fue posible identificar la necesidad sentida o experimentada de estar informados sobre el maltrato infantil, los procedimientos, normas, órganos para interponer las denuncias entre otros.

El Blogs sobre Maltrato infantil en Venezuela está dirigido a orientar a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) el mismo puede ser utilizado por el personal y público en general, como apoyo informativo, orientador, cultural y preventivo sobre el maltrato infantil en Venezuela.

La divulgación del Blogs “Maltrato infantil en Venezuela”, dirigido a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC); permite desde el punto de vista académico, pedagógico, a que los usuarios sean agentes multiplicadores de la prevención y crear cultura para prevenir sobre el maltrato infantil y ambiental en Venezuela.

REFERENCIAS

- Blanco, A. (1999). *La Reparación Ambiental en Venezuela, en Responsabilidad por Daños al Medio Ambiente*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá
- Blanco, A. (2005). *La Definición del Derecho y un Deber Individual y Colectivo al Ambiente en Derecho Constitucional Comparado*. Tribunal Supremo de Justicia. Caracas: Colección Nuevos
- Constitución Bolivariana de la República de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, marzo 3, 2000
- Diccionario de la Lengua Española © 2016 Larousse Editorial, S.L
- Cuartín, S., (2002) *Revista de Derecho Corporativo*. Vol. 2. Número 2, Caracas

- De Marco, A. y Guzmán B. (2005). Evaluación del Curso Simulaciones y Juegos Instruccionales Del Departamento De Tecnología Educativa En El instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación* N°. 65
- Gaitán, F. y García F. (1995). *Temas de Derecho Ecológico*. Caracas: Librería Destinos
- García, L. (1988). *Introducción al Derecho Ambiental*. Bogotá. Colombia: Legis
- Geigen, N. (1997). *Derecho Ambiental Internacional*. Caracas: Equinoccio. Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. [Página Web en línea] Disponible: <http://www.definicionabc.com/medio-ambiente/medioambiente.php>. [Consulta: 2017, Febrero 18]
- Jiménez De Parga, P. (2001). *El Principio de Prevención en el Derecho Internacional del Medio Ambiente*. Madrid. España: Ecoiuris
- Jiménez, E. (2004) *Derecho Ambiental (su actualidad de cara al tercer milenio)*. Buenos Aires, Argentina: Ediar
- Ley Orgánica del Ambiente. (2006). Gaceta Oficial de la República, 31.004 (Ordinaria). Mayo 14 2006
- Ley Orgánica de Niños y Adolescentes. (1998). Gaceta Oficial de la República, 25741 (Ordinaria). Marzo 08 1998
- Ley Orgánica de Niños y Adolescentes. (2000). Gaceta Oficial de la República, 94758 (Ordinaria). Febrero 08 2000
- Ley Penal del Ambiente (1992). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. 4358. (Ordinaria). Julio 20 1992
- Meier, H. (2005) Derecho Ambiental y el Nuevo Milenio. Caracas *Ley Penal del Ambiente* (2012).Gaceta Oficial No 39.913 Ordinaria. Poder Asamblea Nacional
- Meier, H. (2006). *Introducción al Derecho Ambiental*. Caracas. Librería Destinos
- Merrill, D. (2013). *First Principles of Instruction: Identifying and Designing*
- Ramírez, C. (1998). *El Derecho Ambiental*. Bogotá. Colombia. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez
- Revista Psicología Forense y Criminalística* (2014) Diferentes Tipologías de Maltratos
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestrías y Tesis Doctorales*.

Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas, Venezuela

Troconis, N. (2005). *Tutela Ambiental*. Revisión del paradigma ético jurídico sobre el ambiente. Caracas: Ediciones Paredes

Vals, M. (1999). *Derecho Ambiental*. Los grandes problemas ambientales que enfrenta la Argentina a fin de siglo. Buenos Aires, Argentina. [Página Web en línea] Disponible: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/

Formas de presión social e imagen corporal de adolescentes. Un estudio realizado con estudiantes de colegios de la ciudad de Loja-Ecuador

Forms of social pressure and body image of adolescents.
A study carried out with students from schools
in the city of Loja-Ecuador

Silvia Eugenia Torres

silvia.torres@unl.edu.ec

Alba Susana Valarezo

alsuvacu@gmail.com

Diego Segundo Andrade

digran@hotmail.es

Franklin Sánchez Pastor

franklin.sanchez@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja. Ecuador

Artículo recibido en julio 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

La sociedad ejerce de forma automática o deliberada presión en pensamientos, sentimientos y acciones. Los adolescentes dan valor primordial a la apariencia que se refleja en muchos contextos sociales. Se analizan formas de presión social, motivos y aspectos de la imagen corporal más criticados entre adolescentes. Se utilizaron métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo y descriptivo. El instrumento: una encuesta estructurada (7 preguntas). La muestra: 703 adolescentes del décimo año de bachillerato de 6 colegios de la ciudad de Loja-Ecuador. Los resultados indicaron como formas de presión social apodos (65%) y burlas (22%); sobrepeso y estatura son los mayores motivos de crítica, mientras que la forma de peinar (41%) y la forma de vestir (38,2 %). La presión social de los pares es importante en la percepción de los adolescentes respecto a su imagen corporal, razón por la cual se someten a cambios corporales para estar en correspondencia con su grupo.

Palabras clave: Adolescencia; influencia social; apariencia física

ABSTRACT

Society automatically or deliberately exerts pressure on thoughts, feelings and actions. Adolescents give paramount value to the appearance that is reflected in many social contexts. The most criticized forms of social pressure, motives and aspects of body image among adolescents are analyzed. Analytical-synthetic, inductive-deductive and descriptive methods were used. The instrument: a structured survey (7 questions). The sample: 703 adolescents of the tenth year of 6 high school in the city of Loja-Ecuador. The results indicated as forms of social pressure nicknames (65%) and ridicule (22%); Overweight and stature are the major reasons for criticism, while the way of combing (41%) and the way of dressing (38.2%). The social pressure of peers is important in the perception of adolescents regarding their body image, which is why they undergo body changes to be in correspondence with their group.

Key words: *Adolescence; social influence; physical appearance*

INTRODUCCIÓN

Usualmente en la vida de casi todas las personas hay dos aspectos conflictivos, la imagen corporal y la presión social. En cuanto a la imagen corporal, se refiere a aquella imagen que forma parte de mente de nuestro propio cuerpo, es decir, el modo en que el cuerpo se nos manifiesta (Schilder, 1935). Por tanto, la imagen corporal no está necesariamente correlacionada con la apariencia física real, sino con las actitudes y valoraciones que el individuo hace de su propio cuerpo, y que están estrechamente condicionadas e influenciadas por el grupo social y por la necesidad de pertenencia al mismo. A tal influencia se le conoce como presión social, definida como todas aquellas grabaciones mentales que la sociedad impone desde que la persona nace hasta el último día de la vida; consiste en condicionar el pensamiento de una persona para que siga un estereotipo de vida que la sociedad considera “correcto”, de esta forma es que la presión social se hace presente en la vida de los seres humanos, y que puede influir en su forma de pensar, de vestir, en lo que se escucha y hasta en las decisiones que se toman constantemente.

La presión social aparece prácticamente en casi todos los ámbitos de la vida especialmente en la etapa de la adolescencia. En esta etapa de la

vida, más que en ninguna otra, tanto las cogniciones como las conductas de los adolescentes se ven puestas a prueba por la necesidad constante de tener aprobación social, la cual principalmente está sujeta a los estándares de belleza de la sociedad moderna, en donde se valora más la apariencia de la persona que a la persona en sí misma.

La adolescencia es un período que transcurre entre la dependencia de la niñez y la independencia de la edad adulta. En donde ocurren diferentes cambios biológicos, sociales y psicológicos que generan incertidumbre, dudas, miedos y ansiedad que la mayoría de los y las adolescentes los cuales generalmente se superan con éxito. Dichos cambios provocan la necesidad de alcanzar una integridad psicológica, coherente con el entorno social en el cual los individuos se desarrollan. Es una etapa donde los adolescentes se esfuerzan por entenderse a sí mismos, exploran su propia identidad e intentan saber quiénes son, cómo son y hacia dónde se dirige su vida (Sanrock, 2004).

La imagen corporal que se va construyendo en la adolescencia no solo es cognitiva, sino que además, está impregnada de valoraciones subjetivas y determinadas socialmente; se produce en forma paralela al desarrollo evolutivo y cultural de la persona (Pruzinsky y Cash, 1990 citados en García, 2004). Para los adolescentes, es muy importante saber cómo son percibidos por sus pares; algunos harían cualquier cosa para formar parte de un grupo y no ser excluidos, situación que les genera estrés, frustración y tristeza. La aceptación de grupo, al igual que el aspecto físico, son dos elementos especialmente importantes en la adolescencia (Harte, 1989 citado en Sanrock, 2004; Krauskopf, 2002).

Para integrar la autoimagen, los adolescentes exploran detalladamente los cambios corporales experimentados y analizan las posibilidades que les ofrece el entorno para mejorar su apariencia, tales como: prendas de vestir, maquillaje, peinados, fajas corporales, depilaciones, tatuajes, tinturación de cabello, cirugías estéticas, gestos, manera de hablar, expresiones faciales y posturas. Estas posibilidades, por lo general, son las que están de moda y las tienden a seguir con la finalidad de no sentirse excluidos y ser aceptados en el grupo de interés (Noshpitz, 1995 citado en Monge, 2005).

Al evaluar sus dimensiones corporales, los adolescentes manifiestan juicios valorativos que no coinciden con las dimensiones reales, lo cual representa una alteración de la imagen corporal (Sepúlveda, Gandarillas y Carrobes, 2004). La imagen corporal está formada por diferentes componentes:

- componente perceptual (percepción del cuerpo en su totalidad o bien de alguna de sus partes),
- componente cognitivo (valoraciones respecto al cuerpo o una parte de éste),
- componente afectivo (sentimientos o actitudes respecto al cuerpo o a una parte de éste y sentimientos hacia el cuerpo) y
- componente conductual (acciones o comportamientos que se dan a partir de la percepción) (De la Serna, 2004).

La preocupación anómala por la imagen corporal no es exclusiva de nuestros días, pues a lo largo de la historia cada etapa cuenta con sus propios estándares de belleza y cada cultura desarrolla diferentes conceptos sobre la propia imagen, forma y decoración del cuerpo (Rodin, 1993). Como consecuencia de esto, la imagen corporal está influida por diferentes aspectos socioculturales, biológicos y ambientales (Cogan, Bhalla, y Sefa-Dedeh, 1996).

En la actualidad existen estándares de la belleza que están basados en modelos pro delgadez, suponiendo la internalización de estos ideales un factor de riesgo para el desarrollo de alteraciones de la imagen corporal (Zuvirie y Rodríguez, 2011). La insatisfacción corporal ocurre si un individuo interioriza el cuerpo ideal, determinado culturalmente, y por comparación social concluye que su cuerpo discrepa de ese ideal (Acosta y Gómez, 2003). Numerosos estudios han encontrado que las tendencias occidentales cada vez se difunden por un mayor número de países (Craig, Halavatau, y Comino, 1999), por lo que la distorsión de la imagen corporal es un problema mundial que cada vez tiene una mayor influencia, tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Por todo esto, se desarrolló la presente investigación cuyo objetivo fue analizar las formas de presión social, así como los motivos y aspectos de la imagen corporal más criticados entre adolescentes del décimo año

de educación básica que cursas sus estudios en seis (6) colegios de la ciudad de Loja-Ecuador.

En el proceso investigativo se planteó como hipótesis general que la presión social mediante la crítica a la imagen corporal conlleva a que los adolescentes realicen cambios en su apariencia física y como hipótesis específicas, la presión social en adolescentes, mayoritariamente se da a través de apodos y burlas y los principales motivos de crítica a la imagen corporal entre adolescentes son la delgadez y la gordura mientras que el aspecto más juzgado es el tipo de ropa que usan.

La presión social y la imagen corporal en los adolescentes es un problema social que compete indagar a todos, especialmente a las personas inmersas en el campo de la educación: docentes, estudiantes, directivos, psicólogos y padres de familia con el afán de conocer la realidad en la cual los adolescentes se desarrollan y tomar medidas para abordar la problemática fundamentada y pertinentemente.

La investigación se constituye en un aporte relevante para los Departamentos de Orientación de los centros educativos, por cuanto permite tener una visión mucho más real de dicha problemática.

Enmarcados en dicho el problema, la sociedad actual estimula a seguir un modelo de belleza socialmente determinado, lo que según señala Rodríguez (2003) hace que el cuerpo se haya sometido a diferentes tipos de castigos como dominación, obediencia y humillación; sin embargo, actualmente, la modernización de las tecnologías ha llevado a quedarse castigado por un agente externo al propio cuerpo. Por el contrario, ahora más bien los sujetos se autocastigan e incluso se rechazan a sí mismos si no cumplen todas y cada una de las pautas de belleza estéticas y físicas puestas en vigencia y exigidas por la sociedad.

MÉTODO

La investigación se refiere a un estudio de campo de tipo descriptivo que corresponde a una modalidad cuantitativa sin intervención y de carácter no experimental que contó con el apoyo de los analítico-sintético,

inductivo-deductivo y descriptivo. El uso de la estadística para la tabulación de resultados, permitió organizar y presentar la información su análisis e interpretación.

El diseño transversal de tipo descriptivo, se llevó a cabo con la participación de estudiantes de décimo año de bachillerato de seis (6) instituciones de educativas de la ciudad de Loja. Dichos institutos fueron:

- Bernardo Valdivieso,
- 27 de febrero,
- San Gerardo,
- Adolfo Valarezo,
- Beatriz Cueva de Ayora y
- Unidad educativa Calasanz de Saraguro.

En cuanto a las técnicas e instrumentos se usó la observación directa, mediante la cual, el equipo de investigadores, docentes de la UNL, sobre la base de su experiencia profesional diaria, identificaron evidencias de conductas des adaptativas de ciertos estudiantes, manifestadas a través de cambios en su apariencia personal, aislamiento, conductas agresivas, por lo que surge la necesidad de indagar el origen de estos comportamientos.

La encuesta como instrumento que incluyó siete (7) preguntas cerradas, con dos, tres y cuatro opciones de respuestas, que fue elaborado a partir del análisis de la literatura científica, el mismo que sirvió para transformar las variables conceptuales (presión social e imagen corporal) en variables operativas. Su propósito fue identificar las formas de presión social que enfrentan los adolescentes, así como explorar motivos y aspectos de la imagen corporal más criticados entre ellos.

Población y muestra

La población estuvo constituida por estudiantes que cursaban décimo año y cuyas edades están comprendidas entre los 14 y 16 años. El criterio de muestra fue probabilístico y a través de una selección aleatoria simple se escogieron los colegios donde se llevó a cabo la investigación.

Procedimiento

Una vez identificada la muestra, se procedió a la recopilación de la información durante los meses de mayo, junio y julio del año 2017. La aplicación de la encuesta se la hizo de forma grupal, informando a los estudiantes del anonimato de la misma y su aceptación en participar en este estudio.

RESULTADOS

El estudio de campo permitió establecer que el 47.1% de los adolescentes ha recibido críticas por su imagen corporal, de ellos, el 37% manifiesta haber realizado cambios en su apariencia física.

Un 65% señala que las formas de presión social a la imagen corporal se dan mediante apodosos y un 22% a través de burlas. En relación a las motivaciones para la crítica un 62% se asocia a la gordura, un 25% a la baja la estatura y un 13% a la delgadez. De igual, forma los aspectos que reciben mayor presión social son la forma de peinarse (41%) y la forma de vestir (38,2 %). En cuanto a las características corporales, el 72% indica que la cara es la parte más criticada. Finalmente, los medios por los que se da la presión social corresponden al 39% personalmente o cara a cara, 28% a través de las redes sociales y 17% mediante rumores.

Los resultados obtenidos respaldaron tanto la hipótesis primaria como la primera de las hipótesis secundarias. De igual forma permitieron verificar que sólo en parte se apoyó la segunda hipótesis secundaria.

Respecto a la hipótesis primaria, casi la mitad de los adolescentes investigados manifiestan haber enfrentado una presión social a través de críticas a su imagen corporal. De ellos, la gran mayoría afirma que debido a dichos ataques han realizado cambios en su apariencia física. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas realizadas por Thompson, Heinberg, Altabe y Tantleff-Dunn (1999), citado en Amaya, Ortega, Álvarez y Mancilla (2017).

En la mencionada investigación los autores describen que la influencia sociocultural, del grupo forman parte los pares, con relación a la imagen corporal fomenta “la interiorización del ideal corporal, entendiendo por esta la apropiación o la aceptación de las normas sociales relacionadas con la apariencia, y esto hasta el punto de que las personas modifiquen su conducta para aproximarse a los estándares sociales” (ob. cit p.32).

Sin embargo, no indica cuales son los cambios producidos ni las consecuencias de los mismos. Frente a ello, existen trabajos que asocian la presión social a la imagen corporal con:

- trastornos alimentarios (Portela de Santana, da Costa Ribeiro, Mora Giral y Raich, 2012),
- ansiedad, baja autoestima y depresión (Jiménez, Jiménez y Bacardí, 2017, p. 488).

Por otro lado, hay autores como Cortez, et al., (2016) que sostienen que “los parámetros socioculturales percibidos como los más influyentes en la imagen corporal fueron los medios masivos de comunicación, especialmente las redes sociales digitales, que superan a los pares y a la familia” (p.117).

En lo que concierne a la primera hipótesis secundaria, esta fue confirmada, dado que la presión social en adolescentes primordialmente ocurre mediante apodos a la imagen corporal seguidos de la burla, lo que coincide con el estudio realizado por González (2010) quien explica como los adolescentes enfrentan una serie de sobrenombres sobre su aspecto físico donde “los rasgos resaltados mediante apodos entre pares tienen un signo negativo (...) su intención generalmente es burlarse de otras personas, ridiculizarlas, una de las formas más comunes de este grupo etario”(p.155-156). Así mismo, es necesario señalar que los medios más frecuentes para que se lleven a cabo este tipo de actos en los adolescentes investigados, son en primer orden, la crítica de forma personal, seguida de los ataques a través de redes sociales, coincidiendo este último señalamiento con diferentes estudios que reafirman la violencia o acoso entre pares por medio de internet como uno de los recursos actualmente utilizados entre adolescentes (Amemilla et al., 2013; Arab y Díaz, 2015; Fernández-Montalvo, J., Peñalva, M. A., y Irazabal, I, 2015).

La segunda hipótesis secundaria permitió verificar su cumplimiento en parte, puesto que los motivos más comunes para que se dé la presión social están asociados a la contextura corporal y la estatura, donde la crítica a individuos que presentan gordura es cuatro veces más alta que la referida a adolescentes criticados por delgadez.

En relación a la gordura existen investigaciones a nivel local que respaldan estos datos, como la realizada por (Reyes, 2016) donde el 40.48% de los individuos identificados con obesidad, son víctimas de críticas por su contextura corporal. Sin embargo, dicho estudio fue aplicado a una muestra de niños de 7mo año de educación básica, mientras que la presente investigación se enfoca en adolescentes del 10mo año.

En cuanto a la estatura, los adolescentes de baja estatura también enfrentan apodos, burlas o insultos casi el doble de veces más que las personas criticadas por delgadez, pero la mitad de veces menos que los adolescentes criticados por gordura. Cabe resaltar que el estudio no evaluó dentro de los motivos de crítica la estatura alta por lo tanto no se realizó una comparación para determinar quiénes son más criticados, si los adolescentes de estatura alta o aquellos de estatura baja.

Otro de los resultados de importancia fue que el rostro constituye una de las características físicas más criticadas. Los datos enunciados en la presente investigación guardan cierta discrepancia con el estudio efectuado por Oliveira (2015), cuyos resultados muestran que más de la mitad de los investigados no supieron especificar el motivo principal de las críticas. Sin embargo, aquí también consta que el segundo motivo principal de crítica está asociado a la apariencia física, donde los individuos “muy gordos” reciben mayor cantidad de ataques, seguido por las burlas asignadas al rostro; datos que se asemejan a la presente investigación. De igual forma, es necesario acotar que esta investigación no evaluó características corporales específicas a fin de verificar con mayor precisión las zonas corporales (ojos, nariz, orejas, boca, etc.) que reciben mayor cantidad de críticas.

Contrariamente, en la segunda hipótesis secundaria, en la parte alusiva al tipo de ropa como el aspecto más juzgado entre adolescentes, esto no fue apoyado, puesto que, si bien es cierto que los adolescentes critican la ropa de otros, lo hacen más por la forma de vestir (combinación de prendas) que por el tipo de ropa utilizada (marcas de moda). Sin embargo, antes que la forma de vestir el aspecto más criticado entre adolescentes fue la forma de peinarse.

Finalmente, es innegable mencionar que la presión social ha ejercido un control muy marcado en la adolescencia y sobre todo en la imagen corporal, hechos que han sido corroborados en este trabajo de investigación y que enfatizan la necesidad de tomar medidas a fin de prevenir y/o tratar una problemática que puede conllevar a otras alteraciones psicológicas y orgánicas de gravedad.

CONCLUSIONES

Casi la mitad de los adolescentes investigados enfrentan presión social por sus pares, mediante críticas a la imagen corporal, lo cual conlleva a la realización de cambios en la apariencia física de la gran mayoría de afectados.

La presión social en adolescentes se da especialmente a través de apodosos y burlas que en la mayoría de ocasiones son expresadas de forma cara a cara y en otros casos a través de medios de comunicación digital como las redes sociales.

Los principales motivos de crítica a la imagen corporal son la gordura, la baja estatura y la delgadez respectivamente. Por otro lado, los aspectos más criticados son la forma de peinarse y de vestir, mientras que el rostro es una de las características más atacadas entre adolescentes.

REFERENCIAS

- Acosta, M. V. y Gómez G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *Int J Clin Health Psychol*; 3 (1): pp. 9-21
- Amaya-Hernández, A., Álvarez Rayón, G., Ortega-Luyando, M., y Mancilla Díaz, J. (2017). Peer influence in preadolescents and adolescents: A predictor of body dissatisfaction and disordered eating behaviors. *Revista mexicana de trastornos alimentarios* 8, pp. 31-39
- Amemilla, I.; Oliveros, M.; Condorimay, Oliveros, R.; Barrientos, A.; Riva, B., (2013). Cyberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *An Fac med*, 74(2), pp. 91-96
- Arab, E. y Díaz, A., (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), pp. 07-13
- Cogan, J.; Bhalla, S.; y Sefa-Dedeh, A. (1996). A comparison study of United States and African students on perceptions obesity and thinnes. *J Cross Cult Psychol*; 27 (1): pp. 1996
- Cortez, D.; Gallagosa, M.; Jiménez, T.; Martínez, P.; Saravia, S.; Cruzat-Mandich, C.; Díaz-Castrillón, F.; Behar, R.; Arancibia, M. (2016). Influence of sociocultural factors on body image from the perspective of adolescent girls. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios* 7, pp. 116-124
- Craig, P.; Halavatau, V. y Comino, E. (1999), Perception of body side in the Tongan community: differences from and similarities to an Australian sample. *Int J Obesity*; 23 (12): pp. 1288-94
- De La Serna, I (2004). Introducción: alteraciones de la imagen corporal. *Monog Psiquiatría*; 16 (2): 1-2
- Fernández-Montalvo, J.; Peñalva, A. y Irazabal, I., (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Revista Científica de Edocomunicación*, 44, pp. 113-120
- González, M., (2010). Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. *Letras* 52(83), pp. 133-172
- Gupta, M. A., Chaturvedi, S.K., Chandarana, P.C. (2000), et al. Weight-related body image concerns among 18-24-years-old women in Canada and India. An empirical comparative study. *J Psychosomatic Res*; 50 (4): p. 193

- Jiménez-Flores, P., Jiménez-Cruz, A., Bacardi-Gascón, M., (2017). Insatisfacción con la imagen corporal en niños y adolescents: *Revisión Sistemática. Nutrición Hospitalaria*, 34(2), pp. 479-489
- Levine, M. P., Solak, L., Moodey, A.F. (1994) Normative developmental challenges and dieting and eating disturbances in middle school girls. *Int J Eat Disord*; 15 (1): pp. 11-20
- Oliveira, W., (2015). Causas del bullying: Resultados de la investigación nacional de la salud escolar. *Rev. Latino-Am- Enfermagen* 23(2), pp. 275-282
- Portela de Santana, M., da Costa Ribeiro Junior, H., Mora Giral, M., Raich. R. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia; una revisión. *Nutr Hosp*. 27(2), pp. 391-401
- Reyes, M., Arias, G., (2016). Bullying y su relación con la obesidad en escolares de séptimo año de educación básica de escuelas de la parroquia el Sagrario de la ciudad de Loja en el periodo abril–noviembre 2015 *Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Loja*. Loja. Ecuador
- Rodin, J. (1993) Cultural and psychosocial determinants of weight concerns. *Ann Intern Med*; 119 (7): pp. 643-5
- Schilder, P. (1935, *Image and appearance of the human body*. Londres, Inglaterra: Kegan Paul, Trench Trubner and Co.
- Sepúlveda, A.R., Gandarillas A, Carrobes, J.A. (2004), *Prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en la población universitaria. 5º Congreso Virtual de Psiquiatría*
- Thompson, J.K., Heinberg L.J., Altabe, M. (2002), *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, Estados Unidos: American Psychological Association
- Zuvirie, R.M., Rodríguez MD (2011). Psychophysiological reaction to exposure of thin women images in college students. *Mex J Eat Disord*; 2 (1): pp. 33-41

Uso de una metodología de análisis de caso para el Acoso Escolar (Bullying) Homofóbico

Using a case analysis methodology for Homophobic Bullying

Keiber Marcano

profkmarcano@hotmail.com

Marlene Ochoa

marlene8atoledo@gmail.com

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

Artículo recibido en septiembre 2017 y publicado en enero 2018

RESUMEN

El acoso escolar (bullying) que se vive en la actualidad ha venido evolucionando exponencialmente, lo que responde a que los jóvenes están socializándose en una cotidianidad violenta. Cada vez son más numerosos los casos y sobretodo, son alarmantes las diversas historias en las que el estudiante víctima, cuya orientación sexual es diferente (gay, lesbiana o bisexual), en algunos casos ha terminado suicidándose, gracias a la represión física o psicológica y de manera consecutiva, por el estudiante acosador y espectadores. Esta investigación pretende analizar con mayor profundidad, a través del empleo de la herramienta conceptualizada del enfoque bioético, el cual involucra la presentación del caso y su análisis (desde una valoración personal, jurídica y social), si debe aceptarse o no el bullying dentro y fuera de las aulas de clase, solo por la orientación sexual del estudiante, para así finalmente indicar una propuesta que ayude a resolver el dilema planteado.

Palabras clave: Acoso escolar; bullying; homosexualidad; homofobia; bioética

ABSTRACT

Bullying that exists today has evolved exponentially, which reflects the fact that young people are socialized into a violent every day. More and more cases are seen and especially alarming are the various stories in which the student victim, whose sexual orientation is different (gay, lesbian,

or bisexual), in some cases ended up committing suicide due to physical or psychological repression and consecutively by the student stalker and spectators. This research aims to analyze in greater depth through the use of the tool conceptualized the bioethical approach, which involves the presentation of the case and its analysis (from a personal assessment, legal and social), whether to accept or not the bullying inside and outside the classroom, only by the student's sexual orientation, thus indicating finally a proposal to help solving the dilemma.

Key words: *Bullying; homosexuality; homophobia; bioethics*

INTRODUCCIÓN

Al ingresar a un aula de clases, en donde hay una cantidad aproximada de 30 a 35 estudiantes, es difícil pretender que todos se comporten y piensen de manera similar. Este espacio es un lugar en donde no todos tienen que ser idénticos, no todos deben actuar del mismo modo, no hablan por igual, no creen lo mismo; es un lugar donde todos tienen derecho a ser ellos mismos siempre y cuando respeten el derecho de los demás. Sin embargo, a pesar de todo lo mencionado anteriormente, se ha notado como en la actualidad, la mayoría de los jóvenes que hacen vida escolar en las distintas instituciones (oficiales o privadas), no saben valorar las diferencias de los demás, no respetan las diferentes formas de ser, actuar y creer de su semejante, no tratan a los otros como les gustaría que los trataran, guardan silencio si ven que están tratando a otras personas de manera injusta y lo que es peor aún, no se esfuerzan ni lo más mínimo en solucionar los problemas que se le presenten de forma pacífica (Beane, 2006).

Esto ha traído como consecuencia que la violencia, siendo conveniente hablar de violencia escolar por el contexto en el cual se está desarrollando, se incrementa cada vez más al pasar de los años, por las diferencias existentes entre el estudiantado, tal como se mencionó en el párrafo anterior; esa violencia ha estado influenciada directamente por los medios de comunicación y las actitudes de violencia de la sociedad en general, incluso por acontecimientos internacionales. Igualmente, la violencia en casa, juega un papel muy importante ante esta realidad (Sérgio, 2011).

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), se define la violencia como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Esta violencia, se ha incrementado a tal punto de ir evolucionando de forma exponencial entre el estudiantado, donde se llega más allá del daño físico que se le pueda causar al otro. Actualmente, esta violencia va de la mano con el acoso escolar, conocido mundialmente por el término *Bullying*, el cual es la “intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, casi siempre lejos de la mirada de personas adultas, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de una persona acosadora o de un grupo, mediante agresiones físicas, verbales y sociales con la consecuencia de temor psicológico y rechazo grupal” (González, 2012).

Otros autores como Ortega (2000), Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), comparten la definición anterior; sin embargo, caracterizan la definición por dos aspectos en particular: el desequilibrio de poder y la repetición. El desequilibrio de poder supone que una pelea entre iguales (aunque implique agresividad) no se puede calificar de bullying. En cambio, si se trata de este último, la víctima tiene dificultades para defenderse (bien sea por causa de debilidad física o psicológica, o por superioridad numérica del agresor). Por otro lado, en relación a la repetición, la misma supone que la agresión se produce más de una vez o dos, y de este modo se trata de un acto intencionado de daño o acoso.

En el *Bullying* no sólo participa el que lo practica (estudiante acosador) y quien lo recibe (estudiante víctima), sino que se cuenta con la presencia de los que participan en calidad de observadores (estudiante espectador), formando así un triángulo que permite la integración y relación entre las tres partes antes mencionadas para promover de forma efectiva y óptima, este maltrato físico y verbal (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Estos acosos escolares se originan por el hecho de que la víctima tenga un rasgo característico personal o peculiar (sea un estudiante recién incorporado, de otra cultura, con defecto o un aspecto físico diferente) o, el caso que más ha sido mencionado y estadísticamente considerado, tener una orientación sexual diferente a lo dictado por la sociedad; es decir, gustos hacia personas del mismo sexo, conocido actualmente, dentro de este tópico de acoso escolar, como *bullying homofóbico*; de acuerdo a Sullivan y col., (2005), este *bullying* se produce cuando los individuos son escogidos e intimidados debido a su orientación sexual real o imaginada (gay, lesbiana, bisexual). Algunos estudiantes etiquetan a otros estudiantes más vulnerables como homosexuales, aunque no lo sean, para poner su sexualidad en cuestión y humillarlos.

Igualmente, aquellos estudiantes que han aceptado su orientación sexual muy abiertamente y no se sienten avergonzados por su escogencia, son blanco fácil para el acosador sometiendo al escarnio público la vida privada de la víctima, consiguiendo lo que quiere, lo cual es lograr intimidarlo ante los demás vulnerando su integridad emocional o psicológica e impidiéndole que pueda salir por sí mismo de la situación de acoso.

Generalmente estos acosos escolares de tipo homofóbico están vinculados a la creencia colectiva de origen cultural, tradicional y religioso que posee la sociedad ante la discriminación de este tipo de personas que poseen una orientación sexual diferente. Por eso resulta alarmante que diariamente aflore un nuevo caso de un estudiante que ha sido víctima de *bullying* por tener una orientación sexual distinta y que lamentablemente, en algunos casos ha terminado en suicidio.

Los casos que se presentan a continuación ejemplifican la realidad que viven los estudiantes víctimas de *bullying homofóbico*, haciéndose referencia en el primer caso al suicidio como alternativa de escape a la problemática, el segundo de una joven lesbiana que hace pública su historia y la denuncia ante las instancias correspondientes en apoyo de un movimiento homosexual de su país y, el tercero, de un Profesor que

promueve la homofobia en la institución basándose en sus creencias religiosas:

Caso 1. Nuevo suicidio de un chico gay de 14 años tras sufrir Acoso Homofóbico.

Kenneth Weishuhn, de 14 años, se quitó la vida el 14 de abril de 2012 en Primghar, un pequeño pueblo de Iowa, tras ser acosado por sus compañeros en el propio instituto y a través de las redes sociales. El chico llegó a recibir amenazas de muerte en su teléfono móvil. Según su hermana, todo comenzó cuando Kenneth decidió decir abiertamente, ante sus compañeros de clase, que era gay. Algunos de los que hasta entonces eran sus amigos le dieron la espalda, al tiempo que comenzó a sentirse acosado. Según ha contado una amiga, la mayoría de los compañeros optaron por unirse al acoso o quedarse callados por miedo. El acoso se extendió luego a redes sociales como Facebook, donde se llegó a crear un grupo homofóbico. Al parecer el instituto llegó a ser consciente del acoso que sufría Kenneth y llegó a amonestar a algunos de los acosadores, pero no se puso en contacto con la familia del chico. Amigos de Kenneth han elaborado un sencillo vídeo de homenaje, colgado en YouTube. Según el vídeo, Kenneth era un chico alegre y extrovertido, siempre preocupado por arrancar una sonrisa a sus amigos. Era también un chico con grandes ilusiones. (dosmanzanas.com, 2012).

Caso 2. Perú, Joven denuncia que es víctima de agresión y bullying por ser lesbiana.

En el noticiero matutino de canal 9 de Lima, Elizabeth Medina Vásquez (21 años, estudiante de la sección nocturna del colegio Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres) dijo que ella y su amiga habían sido golpeadas por una compañera y dos hombres a causa de su orientación sexual. Agregó también que el director del colegio no atendió a sus denuncias por acoso y que la separó de las actividades organizadas por el colegio por no cambiar su forma de vestir. Elizabeth Medina y su amiga hicieron la denuncia en la comisaría, el viernes pasado tras haber sido agredidas por su compañera de clase Ethel Izquierdo y dos hombres,

que serían el novio y el hermano de Ethel. Los hombres, postulantes a la marina, al enterarse que habían sido denunciados, amenazaron a Elizabeth con un arma de fuego. Desde entonces ella y su amiga han tenido que pedir a sus familiares que las acompañen a clase y las esperen a la hora de salida por temor a una nueva agresión. El Movimiento Homosexual de Lima-MHOL está apoyando a las agraviadas y, a través del Presidente de dicho movimiento, denunció la fuerte homofobia que existe en la sociedad peruana y que se expresa en casos de bullying, agresiones, asesinatos e incluso “violaciones correctivas”. En conferencia de prensa realizada junto con el MHOL se anunció que se pedirán más garantías para las jóvenes y sus familiares. (limagay.net, 2013).

Caso 3. Profesor promueve la homofobia en liceo.

Un estudiante de tan solo 15 años de edad es víctima de los comentarios de mal gusto por parte de su Profesor. Así comenta el menor tras salir de la clase de “Matemáticas” y llegar llorando al laboratorio de biología, que es su próxima clase, y decide desahogarse con su Profesor de biología. El estudiante comenta que durante todas las clases el Profesor dice que Dios creó a “Adán y Eva” y no a “Adán y Esteban”, agrega también que el “ser homosexual es una conducta castigada por Dios y es algo inaceptable ante sus ojos, son seres desviados, y que muchos demonios habitan en su cuerpo”, pero no todo termina allí, el Profesor se encarga de repetir el mismo discurso en cada una de los cursos que atiende, generando que los demás estudiantes se burlen del estudiante en los pasillos y hora de recreo. El menor acotó que en varias oportunidades ha pasado por la sala de profesores y la gran mayoría lo ven como un “extraño” y notó en algunos, una risa de burla. Por último el estudiante comenta que solo quiere ser respetado por su condición y dice que en muchas oportunidades desea irse del liceo y empezar desde cero. Otro dato importante es que el Profesor de matemáticas es testigo de Jehová. (César Pedro, 2013, comunicación oral, citado por Ochoa de Toledo, Marlene, 2013)

El bullying homofóbico no sólo se presenta en lugares comunes como el patio del recreo, los baños, pasillos, transporte escolar o en el exterior del instituto, sino que va más allá; debido a la era tecnológica que se vive

en las actuales sociedades, el internet juega un papel muy importante en la vida de estos escolares, ya que los mismos manejan diariamente las diversas redes sociales, el chat y el correo electrónico, siendo estos tres últimos los lugares perfectos para subir fotografías o contenido comprometedor, realizar comentarios y multiplicar la información mucho más rápido y a cualquier instante, de la víctima, con la finalidad de agredirla verbalmente, insultarla, amenazarla o, como ocurre en algunos casos, arruinar la vida del estudiante, como por ejemplo, negación de becas, de un equipo deportivo, de diversas instituciones, etc.

Lo que mayor interés genera en todo esto, es la reacción de la persona acosada por *bullying* homofóbico; generalmente tiende hacia una evitación/huida; muy rara vez ataca; y dentro de esa evitación/huida, recurre generalmente al suicidio, ya que psicológica y emocionalmente está dañado; además, se enfrenta a una sociedad -más allá de su plantel educativo-, donde los gays, lesbianas, bisexuales, no son aceptados del todo aun cuando se ha ido tratando de incluirlos poco a poco y de manera igualitaria a la misma.

Diversos autores señalan múltiples causas, consecuencias, factores externos e internos para los casos que se ven en la actualidad. En esta investigación se pretende hacer un análisis en lo que a *bullying* homofóbico se refiere y, para lograrlo de una forma profunda y objetiva, se utilizará una metodología conceptualizada bajo el enfoque bioético, herramienta que permite analizar y dar una posible solución a los asuntos polémicos que se presentan como una problemática; por ejemplo, podría plantearse la siguiente interrogante que implica muchos aspectos éticos para analizar: ¿Debe ser aceptado el *bullying* dentro y fuera de las aulas de clases solo por la orientación sexual del estudiante víctima?

MÉTODO

Se empleó el modelo adaptado por Ochoa, Alvarado y Partidas (2017) para el análisis de casos bioéticos el cual consta de los siguientes pasos:

- *Presentación del caso*: Conformado por una introducción donde se tocan aspectos claves a ser tratados durante el desarrollo de la

investigación, convirtiéndose en lo que comúnmente se denomina a nivel investigativo, como contextualización de la problemática. Igualmente, en esta primera fase se describen los actores (individuos involucrados directa o indirectamente en la situación problemática), el escenario (es el lugar -país, región, localidad y/o ambiente- donde se desarrolla la situación problemática) y la relación (vinculación existente entre los involucrados en la situación problemática y la interacción de ellos con el escenario).

- **Dilema:** Es una pregunta que lleva a dos opciones (o más), que será respondida en la opinión bioética. En una situación problemática pueden existir múltiples dilemas, y generalmente se recomienda escoger solo uno para el análisis.
- **Análisis del caso:** En esta etapa se presentan los resultados del análisis desde tres ópticas:
 - ✧ **Valoración personal:** Correspondiente a la opinión directa que tiene el (los) espectador(es) sobre la situación problemática. Si existen varios participantes se sugiere que cada uno brinde su aporte. Aquí se incluyen valores personales, visión y valores religiosos, entre otros elementos.
 - ✧ **Valoración jurídica (marco legal):** Corresponde al señalamiento de cada una de las leyes, decretos, convenios, antecedentes históricos, códigos, juramentos, normativas vigentes y en discusión que estén involucradas en el caso. Se recomienda discutir las más relevantes y directamente involucradas con el caso.
 - ✧ **Valoración social (principios bioéticos):** Se nombrarán y se explicarán los principios bioéticos relacionados con el caso, cómo se cumplen si es que se cumplen y quien resulta afectado cuando no se cumplen tales principios.
- **Opinión bioética:** Es la respuesta al dilema, sustentada en función de todos los aspectos incluidos en el análisis. Visto desde otra óptica, hace referencia a las conclusiones del método. Cualquiera que sea la respuesta, si hay varios participantes en el análisis; debe ser una respuesta consensuada y perfectamente argumentada.
- **Propuesta de mejora:** Son las posibles recomendaciones o sugerencias que se pueden realizar para minimizar riesgos y/o maleficios en futuros casos similares.

RESULTADOS

Valoración personal

Como se ha desarrollado en la introducción de la investigación, es fácil notar que el *bullying* de tipo homofóbico es tan grave como el de cualquier otro tipo. Es inaceptable que este tipo de acoso se esté presentando a diario en las diversas instituciones educativas, y lo que es peor aún, que las razones para que se lleve a cabo sea a causa de que el estudiante tenga una orientación sexual diferente, es decir, sea gay, lesbiana o bisexual. Esto simplemente refleja la intolerancia y poca aceptación que se tienen los unos a los otros en una comunidad educativa, que no es lo correcto, ya que cada individuo tiene el derecho de ser, pensar y desenvolverse de forma libre y espontánea, independiente de sus gustos sexuales, siempre y cuando no irrespeten el derecho de los demás.

Por otro lado, es inaceptable como el papel que juegan los docentes es el peor de todos, por ser testigos de este hecho y muchas veces lo ignoran por completo para no verse involucrados en “cosas de muchachos”, quedando al mismo nivel de los estudiantes cómplices y espectadores. Finalmente, no solo es criticable el comportamiento de ignorar y callar lo sucedido, sino que hay docentes que también se convierten en impulsores de que este acoso escolar se reproduzca exponencialmente, sometiendo al escarnio público la vida privada del estudiante víctima, lo cual es una actitud sumamente incorrecta y antiética por parte de los mismos.

Valoración jurídica (marco legal)

Indiscutiblemente, la revisión legal que en primera instancia se debe realizar para tratar el tema de *Bullying*, es la concerniente a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, que son los que se validan a nivel mundial.

En el artículo 1 «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros»; en el artículo

3 «todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona»; el artículo 5 indica que «nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o denigrantes». Finalmente, el artículo 12 menciona que «nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques»

Por otro lado, para el caso de *bullying* homofóbico (o cualquier otro tipo de *bullying*) no existen leyes propiamente dichas. El interés por el *bullying* homofóbico empieza a hacerse intenso entre los años 2009-2010, cuando los reportes de muertes y suicidios por causa de este fenómeno se incrementan considerablemente. Como consecuencia de lo anterior, empiezan movimientos en todo el mundo dentro de los diversos entes jurídicos para empezar a dar forma a proyectos de ley contra el *bullying*. Países como Estados Unidos de América (EE.UU) aprueban legislaciones para el año 2010 en el estado de Massachusetts, donde ocurre paralelamente el primer enjuiciamiento por *bullying*.

México, por su parte, crea una ley estrictamente reglamentada contra este fenómeno, siendo este país uno de los primeros con más índices de *bullying*; esta ley es conocida como *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal (2012)*.

A modo general, la ley antes mencionada contempla ciertos derechos que tiene la persona maltratada a ser tratada con respeto a su integridad y el ejercicio pleno de sus derechos; además, podrán contar con protección inmediata y efectiva por parte de las autoridades del Distrito Federal cuando se encuentre en riesgo su integridad física o psicológica. Igualmente, se deberá recibir información veraz y suficiente que le permita decidir sobre las opciones de atención e incluso, acompañamiento médico y psicológico. Finalmente, en caso de riesgo grave se dictan medidas cautelares tendientes a salvaguardar su integridad física y asegurar su derecho de vida, integridad y dignidad.

Dentro de las fronteras venezolanas, la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)* y la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) (2007)*, mencionan aspectos muy marcados en relación a esta problemática. Los cuadros 1 y 2 sintetizan los artículos y la finalidad de cada uno de ellos.

Cuadro 1. Artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Nº Art.	Título	Capítulo	Finalidad
3	I*		El estado tendrá como fines esenciales la defensa y desarrollo de la persona y el respecto a su dignidad bajo un clima de paz garantizándose de igual modo, el cumplimiento de sus principios, derechos y deberes.
20	III**	I***	Toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social.
21	III**	I***	Todas las personas son iguales ante la ley y no serán discriminadas por su raza, el sexo, el credo o condición social. El estado protegerá a aquellos que sean víctimas y adoptará medidas positivas a su favor.
78	III**	V****	Los niños, niñas y adolescentes (NNA) son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especialistas.

Nota. Nº Art. = Número de Artículo. *Principios Fundamentales. **De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes. *** Disposiciones Generales. ****De los Derechos Sociales y de las Familias.

Cuadro 2. Artículos de la LOPNNA.

Nº Art.	Título	Capítulo	Finalidad
3	I*		Principio de igualdad y no discriminación de la ley para todos por igual (raza, color, sexo, idioma, pensamiento, conciencia, religión, creencia, cultura, opinión política, etc.).
15	II**	II**	Los NNA tienen derecho a la vida. El Estado garantizará este derecho mediante políticas públicas dirigidas a asegurar la sobrevivencia y el desarrollo integral de todos los NNA.
28	II**	II**	Los NNA tienen derecho al libre y pleno desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las establecidas en la ley.
32	II**	II**	Los NNA tienen derecho a la integridad personal. Esto comprende la integridad física, síquica y moral. No pueden ser sometidos a torturas, ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
56	II**	II**	Los NNA deben ser respetados(as) por sus educadores(as), recibir una educación basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, la identidad nacional, el respeto recíproco a ideas y creencias, y la solidaridad. Se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante.
65	II**	II**	Los NNA tienen derecho al honor, reputación y propia imagen. Derecho a la vida privada e intimidad de la vida familiar. Se prohíbe exponer o divulgar datos, imágenes o informaciones, a través de cualquier medio, la imagen de los NNA contra su voluntad o la de su padre, madre, representantes o responsables y que esto lesione su honor y reputación y que además, permita su identificación directa o indirectamente.
67	II**	II**	Todos los NNA tienen derecho a expresar libremente su opinión sin más límites que los establecidos en la ley.
91	II**	II**	Los NNA poseen el deber y derecho de denunciar amenazas y violaciones de sus garantías.
93	II**	II**	Todos los NNA tienen el deber de respetar, cumplir y obedecer todas las disposiciones del ordenamiento jurídico, los derechos y garantías de las demás personas y la diversidad de conciencia, pensamiento, religión y culturas.

Nota. Nº Art. = Número de Artículo. *Disposiciones Directivas. **Derechos, Garantías y Deberes.

Valoración social (principios bioéticos)

En cuando a los principios bioéticos considerados para este caso, se tiene autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia, responsabilidad y precaución (Beauchamp y Childress, 1979; Código de ética para la vida, 2011); a continuación se describirán cada uno de ellos:

Principio de autonomía: La autonomía es un valor que se fundamenta en la responsabilidad que se tienen sobre las acciones realizadas por el individuo, en decir la verdad, en respetar la intimidad de los demás, la confidencialidad, etc., y que está condicionada (no determinada) por múltiples factores biológicos, sociales, culturales y lingüísticos (Beauchamp y Childress, 1979).

Para el caso tratado, el principio de autonomía es violado desde cualquier óptica que se vea. En el caso del estudiante víctima, este principio es vulnerado por ser acosado física y psicológicamente en su libertad de decidir una orientación sexual diferente (afectando su autonomía personal) siendo coartado exteriormente por la sociedad y otros individuos, entrando en juego la aparición del estudiante acosador, el cuál a pesar de decir la verdad en relación a la orientación sexual del otro, irrespeta la intimidad del acosado; además con ayuda de los estudiantes espectadores (o cómplices) se convierten en multiplicadores de esta información tan privada en diversas redes sociales, violentando una vez más este principio, por no haber un consentimiento informado que le permita la divulgación de esta información por parte de la persona involucrada.

Por otro lado, es importante mencionar que no hay autonomía cuando la mayoría de los estudiantes víctimas del *bullying* toman la decisión de poner fin a su vida, muchas veces con la finalidad de no seguir expuestos, absorbidos u obligados a la voluntad del estudiante acosador. Finalmente, se aprecia como el principio de autonomía es violentado por la “libre elección” de una orientación sexual.

Principio de beneficencia: Es hacer el bien. Este principio no se cumple, por el contrario, hay un acto de maleficencia.

Principio de no maleficencia: Este principio generalmente hace referencia a no hacer daño, no se hace bien pero tampoco se daña. Caso contrario con lo que se ha venido tratando, ya que gracias a la orientación sexual del estudiante víctima, da pie a que el estudiante acosador genere trastornos físicos (por medio de golpes, patadas e incluso, uso de objetos) o psicológicos (palabras, gestos, etc.) causándole daño, por la intolerancia y homofobia que pueda tener el mismo hacia los gays, lesbianas o bisexuales. Por otro lado, al divulgar la vida privada de la víctima por las redes sociales con la finalidad de hacer el mal y no el bien, esto genera una serie de actos maléficos (dentro y fuera de las aulas de clases) con el fin de causar daño nuevamente.

Principio de justicia: La justicia en este caso no está presente, es más conveniente referirse al término injusticia. Si bien es sabido que en el *bullying* existe el triángulo relacional entre la víctima, acosador y espectadores y que, generalmente en las instituciones educativas los docentes y personal que labora en la misma saben quiénes son los actores que cumplen cada uno de los roles mencionados anteriormente, no son capaces de señalar directamente quienes son los acosadores y espectadores, quedando éstos impunes ante cualquier ente legal en relación al mal que hayan hecho, males mencionados en el principio de no maleficencia y en el de beneficencia.

Este silencio por parte de las personas que conocen la realidad del *bullying* homofóbico, impide en gran medida que se puedan llevar acciones legales sobre los implicados de este hecho además de las consecuencias que sus mismas acciones puedan llevar a la víctima a cometer, como es el caso del suicidio; aun cuando se sabe que a nivel universal, por declaración de los derechos humanos, todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (vida, libertad y seguridad a su persona), es lamentable que todo esto, que escrito suena muy agradable y que hasta seguridad puede brindarle a quien lo lea, sea todo lo contrario y no se cumpla a cabalidad en las realidades de estos jóvenes con orientación sexual diferente; en otras palabras, el fundamento legal está pero no hay quien lo cumpla.

La situación judicial se vuelve más compleja cuando las redes sociales entran en juego, ya que mucho de los perfiles son creados anónimamente impidiendo la localización inmediata del culpable, quedando una vez más impune este hecho. A modo general, este principio de justicia está ausente en su totalidad, puesto que se irrespeta el derecho de equidad o igualdad, ya que en la mayoría de los casos (por no decir en su totalidad) el acosador (quien tiene mayor peso en el triángulo relacional) y sus espectadores quedan exentos de los hechos cometidos y las consecuencias originadas.

Principio de responsabilidad: Es el compromiso que se tiene con la vida asumiendo comportamientos favorables con ella. En este principio cada persona debe examinar su propio quehacer, las decisiones que toma y reconocer las consecuencias de sus actos (Código de ética para la vida, 2011). De acuerdo a esto, a pesar del ya tratado triángulo relacional del *bullying* y de cómo se quebrantan cada uno de los principios bioéticos tratados hasta los momentos, es conveniente comenzar con la responsabilidad que tienen los docentes en las instituciones educativas, ya que la actitud de los mismos ante dicha problemática es de hacer caso omiso a la misma, no intervenir al detectar la situación o, en el peor de los casos, involucrarse y tomar roles de acosador o espectador, cuya actuación sea incompatible con la vida de la víctima sobre la tierra, por lo que al fin ocurre el suicidio.

Por otro lado, padres y representantes (quienes son responsables de estos estudiantes que se encuentran en edades por debajo de la mayoría de edad) no deben dejar que la situación de acoso se agrave cada vez más con consecuencias cada vez más indeseables, las cuales pueden ser previstas por los mismos; ocurre con frecuencia que esos padres y representantes están informados de lo que ocurre; de hecho, en la mayoría de los casos consultados es así; es decir, los padres y representantes responsables de los estudiantes víctimas con orientación sexual diferente saben de la situación y recurren a la huida como solución de escape al problema (cambio de planteles, desconocer los sentimientos del hijo involucrado en esta situación); sin embargo, tienen las redes sociales tras de ellos acompañándolos a cualquier lugar del mundo al que se residencien despertando nuevamente, las olas de acoso y señalamiento por acosadores de otros lugares.

Este caso se agrava más cuando las víctimas no comentan absolutamente nada a sus padres por miedo al rechazo y no aceptación de su condición sexual por sus padres o responsables, bien sea por religión, cultura o entorno social donde se desenvuelva; en este caso se podría pensar que no son responsables de la situación vivida por el adolescente acosado.

Sin embargo, la falta de este principio de responsabilidad se puede observar en muchos otros aspectos: la falta de responsabilidad de los compañeros escolares es igual de grave que la de los padres y representantes que conocen la situación, ya que pudieron tomar la decisión de burlarse del estudiante víctima; por tanto, deben igualmente asumir la responsabilidad de que parte de sus acciones como hostigadores sirvieron para que el suicidio sea la vía de escape más cercana del acosado.

Otro responsable en este caso son las redes sociales implicadas, ya que las mismas sirven como puente para divulgar la vida privada de aquellas personas que son víctima del *bullying* homofóbico, puesto que no existen políticas de seguridad óptimas que garanticen la integridad de la persona acerca del contenido que se esté publicando, dando paso al ciber-acoso por medio de comentarios ofensivos, enviando mensajes amenazantes vía e-mail, u otros medios de mensajería instantánea con la finalidad de atormentar, hostigar y humillar, ejerciendo acoso de tipo psicológico (Lacasella y Blanco, 2013).

Finalmente, el principio de responsabilidad tiene mucho que ver con la libertad o autonomía del individuo así como su capacidad de comprometerse consigo mismo y, sobre todo, con otros hasta el punto de tener que responder de sus acciones (Código de ética para la vida, 2011); sin embargo, es lamentable como docentes, padres, representantes, estudiante víctima, acosador y espectadores y, redes sociales, incumplen con lo indicado y son incapaces de asumir las consecuencias de sus propios actos.

Principio de prevención o de precaución: Se relaciona este principio con la reserva o cautela para prevenir los inconvenientes, dificultades

o daños que puedan temerse (principio de prudencia). Igualmente, se evalúan los riesgos versus beneficios en el caso de una investigación (Código de ética para la vida, 2011).

Este principio en algunos aspectos está en cierta medida vinculada a lo que se expresó en el principio de responsabilidad, siendo una primera medida de prevención a ser tomada por los docentes, escuchar y creer lo que pueda comentarle el estudiante víctima o, sus propias observaciones para poder ayudar en el proceso de reparación del daño causado por los acosadores. En las medidas más extremas, el docente debe dejar a un lado la confidencialidad del caso y comunicarlo ante el personal directivo encargado para que se tomen las medidas pertinentes en instancias legales (representantes de la LOPNNA). De hacer lo mencionado anteriormente, y no recurrir al silencio (como lo acostumbrado), los beneficios serán mayoritarios y la violencia en el entorno escolar irá disminuyendo progresivamente.

Por otro lado, el papel que juegan los padres también es de suma importancia para la prevención de consecuencias indeseadas. Como se ha dicho con anterioridad, la vía más frecuentemente tomada por los mismos es la de huida; sin embargo, se ha notado que esto no garantiza la seguridad e integridad física ni mucho menos psicológica del estudiante víctima; en relación a que el estudiante siga o no en la misma institución, los riesgos versus beneficios deben ser evaluados para tomar la mejor decisión.

CONCLUSIONES

Luego de realizado una revisión y análisis exhaustivo en la presente investigación, es conveniente dar respuesta al dilema planteado en la presentación del caso, en la cual se preguntada si ¿debe ser aceptado el *bullying* dentro y fuera de las aulas de clases solo por la orientación sexual del estudiante víctima? La respuesta unidireccional que se da a esto, es que no debe ser aceptado este tipo de acoso escolar porque el estudiante sea gay, lesbiana o bisexual.

Si se empieza desde un punto de vista legal (valoración jurídica), todos los artículos implicados están en apoyo del estudiante víctima y muy en contra del estudiante acosador y de los espectadores, empezando con que de acuerdo a la declaración de los derechos humanos, todos los seres son libres e iguales en dignidad y derechos, derechos que son violados por el hecho de que el estudiante tenga una orientación sexual diferente; de hecho, es sometido a tratos crueles e inhumanos, siendo objeto de burla de los demás por lo que haga con su vida privada trayendo como consecuencia un enorme daño a su reputación.

Este aspecto va de la mano con lo mencionado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en donde no se permiten discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o cualquier otra condición que busque la de anular las condiciones de igualdad, derechos y libertades de la persona. Sin embargo, se sabe que la realidad es otra, pues se observa como son cada vez más alarmantes estos casos de estudiantes que sufren el *bullying* homofóbico dentro y fuera de las instituciones educativas, vinculado directamente a su vez con el incumplimiento del principio de autonomía y de justicia, puesto que eso de elegir libremente y castigar a quien haga daño al otro, respectivamente, no se cumple óptimamente en los ambientes escolares.

Pareciera que elegir ser gay, lesbiana o bisexual (en edad escolar) es una condena segura para que estos estudiantes se conviertan en blanco fácil de otros estudiantes para ser señalados, acosados lo cual puede llevarlos al fin más lamentable; el suicidio. Esto último a su vez, se relaciona con lo mencionado en la LOPNNA, en donde debería existir un principio de igualdad y de no discriminación por motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, pensamiento, conciencia, religión, entre otros; derecho al pleno desarrollo de su personalidad y a la integridad física, síquica y moral del niño, niña y adolescente; pero, la realidad es otra ya que los niveles de homofobia entre los escolares se incrementan cada vez más y la vida de la víctima esté en juego, no asegurándose la sobrevivencia y desarrollo integral de la misma.

Aunado a lo anterior, esto se relaciona con el principio de responsabilidad que tienen todos en esta problemática, responsabilidad por la víctima de decidir abiertamente sobre su orientación sexual, responsabilidad por el acosador de someter a maltratos físicos y psicológicos a la víctima, y responsabilidad de los espectadores por colaborar para que este hecho se siga repitiendo, donde todos finalmente, deberán asumir las consecuencias que se generen.

En cuando a los docentes que laboran en las instituciones educativas, tanto aquellos que permanecen en silencio o, que actúan bajo el rol de acosador, incumplen con sus principios éticos en cuando a su praxis docente y sobre todo, al irrespeto ante la orientación sexual del estudiante afectado, siendo violadores de los derechos de honor, reputación e imagen en contra de su propia voluntad o la de los padres, madres, representantes o responsables; haciendo que el principio de prevención quede invisible ante tal situación y la misma se siga repitiendo hasta el punto de no poder controlarla.

Finalmente, de acuerdo a todos los aspectos mencionados anteriormente, los de valoración personal, jurídica y social, el *bullying* no debe ser aceptado dentro y fuera de las aulas de clases solo porque el estudiante sea gay, lesbiana o bisexual, ya que todos los seres humanos son libres de elegir su orientación sexual, de desenvolverse libremente (sin afectar a los demás) y de vivir en un clima de amor, de pluralidad de pensamientos y tolerancia por los demás, recíprocamente.

Recomendaciones

Es necesaria una atención por todos ante esta situación problemática; se debe asumir la responsabilidad de abordar el asunto desde una perspectiva personal e institucional, dándole la importancia, el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para ser abordado. Debe existir un proyecto que comprometa a todos, a nivel legal con la creación de estatutos, normas, declaraciones, y leyes anti-bullying como la creada en México donde se establezcan claramente sanciones a las que deben ser

sometidos los acosadores y espectadores e igualmente, donde se fomente la tolerancia y se condene cualquier acto discriminatorio, específicamente, el relacionado con la orientación sexual. Por otro lado, la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, obrero y padres y representantes) debería ser incluida en un proyecto que evite cualquier tipo de acoso escolar.

De acuerdo a lo anterior, es importante que todas estas personas que participan en la comunidad educativa actúen con autoridad y como modelos positivos. A nivel escolar se podrían realizar asambleas estudiantiles para discutir sobre el problema, mejorar la supervisión durante el recreo e incluso, hacer reuniones con los docentes para que desarrollen competencias en el manejo de conflictos y, finalmente, involucrar a los padres.

En el aula de clases, se pueden elaborar acuerdos a ser seguidos tanto por docentes como por estudiantes en contra del *bullying* (de cualquier tipo), discutir la situación problemática regularmente con todo el salón o utilizar estrategias de aprendizajes colaborativas para romper la formación de grupos inquebrantables de trabajo y así promover la inclusión y tolerancia a las ideas y comportamientos del otro. A nivel docente (de forma individual), es recomendable que el mismo sostenga conversaciones enfáticas con el agresor y la víctima por separado, e igualmente con sus padres. También puede solicitar el apoyo de estudiantes neutrales, brindar el apoyo a los padres u organizar grupos de discusión para padres de los agresores y víctimas.

La comunidad también juega un papel muy importante, pues se pueden formar líderes comunitarios en temas de acoso y violencia escolar para que futuramente colaboren como identificadores de *bullying* y puedan actuar de forma eficaz y oportuna. Igualmente, es recomendable la identificación de ciber-cafés e incluirlos dentro de programas de prevención de acoso escolar, lo cual ayudaría en gran medida a que el ciber-acoso y las redes sociales no contribuyan mucho más a la problemática de acoso.

REFERENCIAS

- Alvarado, G., Partidas, G. y Ochoa M. (2017) *Una metodología para discutir dilemas éticos*. *Revista de Educación Superior y sociedad*. 17: 116-133. [Internet]. 2017. [citado el 20 de septiembre de 2017] Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/438>
- Beane, A. (2006) *Bullying. Aulas libres de acoso*. Edit. Graó
- Beauchamp y Childress (1979) Principios de ética médica. 2011. *Bioética & Debat* [Revista en Línea], 17(64). Disponible: <https://goo.gl/FN1GNR> [Consulta: 2013, Agosto 2]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453. Diciembre 30, 1999
- Código de ética para la vida (2011). República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, la Tecnología e Industrias Intermedias
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Documento en línea. Disponible: <https://goo.gl/tRkG2e> [Consulta: 2013, Agosto 1]
- Dosmanzanas.com (2012). *Nuevo suicidio de un chico gay de 14 años tras sufrir Acoso Homofóbico*. [Página Web en Línea] Disponible en: <https://goo.gl/vo7zoy> [Consulta: 2013, Agosto 6]
- González, V. (2012) Guía para el profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención. Trabajo no publicado, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias
- Lacasella, V. y Blanco, F. (2013) *Las TIC's y su impacto en la violencia escolar* [Documento no publicado]
- Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal (2012) *Gaceta oficial del Distrito Federal*. Enero 31, 2012
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) (2007) *Gaceta oficial extraordinario*, 5859. Diciembre 10, 2007
- Limagay.net (2013) *Perú, Joven denuncia que es víctima de agresión y bullying por ser lesbiana*. [Página Web en Línea] Disponible en: <https://goo.gl/NpFQZd> [Consulta: 2013, Agosto 6]

- Ochoa de Toledo, M. (2013) *Bioética: Profesor promueve la homofobia en el liceo*. (Caracas – Venezuela, 2012) [Página Web en Línea] Disponible en: <https://goo.gl/fELWEa> [Consulta: 2013, Agosto 6]
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC: OPS
- Ortega, R. (2000) *Ecological and cultural model of dealing to Problems of violence in European Compulsory Schools*. Cruz: Lisboa
- Sérgio, P. (2011) *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. [Documento en línea] Disponible en: <https://goo.gl/sxGAX9> [Consulta: 2013, Julio 24]
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005) *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ediciones CEAC

RESEÑA DE LIBRO

CABA: Cartografía de los Barrios de Caracas 1966-2014. Proyecto y patrocinio: Máximo Sacchini, Grupo SSA / Investigación: Enlace Arquitectura. Principales: Elisa Silva, Valentina Caradonna, Odette Galavia / Colaboradores: Roselys Acosta, Francisco Aguilar, Jeniree Calderón, Ray Coello, Sergio Dos Santos, Alberto Tovar / Autores de textos: Henry Vicente Garrido, Lorenzo González Casas, Orlando Marín, Liliana Amundaraín, Elisa Silva, Valentina Caradonna / Fotografías aéreas: Aérea Estudio / Cartografía: Tranarg Consultores C.A. / Editorial: Fundación Espacio / Impresión: Intenso Offset – Grupo Intenso / Fecha publicación: 2015. pp. 198.

Por: Arismar Marcano Montilla

arismarcano@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela



Las Tecnologías de Información Geográfica (TIG) representan un conjunto de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) específicas que contribuyen con la recolección, visualización, manejo, análisis y difusión temporoespacial de datos concernientes a la caracterización ambiental de un área determinada.

CABA Cartografía de los barrios de Caracas, es el resultado de la aplicación de las TIG para desarrollar una investigación que incluyó el Curso de Ampliación Teorías Urbanas: Metrópolis fragmentadas del Doctorado de Urbanismo en la FAU-UCV y la evaluación del proyecto por parte de la Coordinadora del Grupo de Postgrado de Planificación Regional y de Ciudades de la Universidad de Pennsylvania y cuyo propósito fue

inventariar, registrar y documentar la expansión espontánea de la ciudad de Caracas, que pocas veces es considerada en la cartografía tradicional.

El libro se estructura en dos grandes secciones o apartados. Por una parte, lo que denominan “los textos”, que son una serie de ocho ensayos referidos a los mapas y sus escalas, así como la historia de la cartografía de los barrios: la cartografía del saber, el mapa y las huellas que el tiempo deja en ellos, la representación social de los barrios de Caracas, el reconocimiento del barrio como parte de la ciudad, su visibilidad e invisibilidad dentro de la cartografía y finalmente, el barrio y su cartografía posible.

Un elemento de interés en esta sección es el vinculado con lo que los autores denominan “Un museo imaginario: la representación de los barrios caraqueños en las artes visuales” ya que ejemplifica como se fue expresando la expansión urbana que se veía en el espacio, en las artes y la cultura de los habitantes de la ciudad, configurándose con “...variaciones que van desde la presentación como una curiosidad de postal turística a la denuncia social, pasando por testimoniales e historias personales (...) y como base de documental de estudio para la transformación urbanística” (p.12).

La segunda sección, ampliamente desarrollada, es dedicada al estudio propiamente dicho. Explicando la metodología empleada, lo destacable es lo extenso del área cartografiada y contrastada considerando el tiempo y el espacio, sobre todo por las limitaciones que el recurso cartográfico pudiese representar bien por la calidad en su conservación, escala y acceso. Al respecto, el interés es la expansión urbana en los cinco municipios que conforman el Distrito Metropolitano, a saber: Libertador, Chacao, Sucre, Baruta y El Hatillo, en el periodo comprendido entre 1966 y 2014, para lo cual se sirvieron de los siguientes recursos: planos históricos de la ciudad, planos territoriales del año 2001, fotografías satelitales desde 1936 hasta 2002, los mapas de 1966, 1983 y 1984 e imágenes de satélite proporcionadas por Google Earth para el año 2014.

Los resultados, son expresados en una serie de cuatro mapas que indican la ubicación espacial, el número de viviendas y de población en cada área estudiada, que demuestran la evolución espacial del barrio caraqueño, en intervalos de tiempo entre 15 y 17 años: 1966, 1984, 2000 y 2014, apoyados en más de 300 gráficos, mapas, diagramas, tablas y fotografías con vuelos de Dron (de 4 motores con estabilizadores giroscópicos y GoPro4) a 250 y 300 metros de altura sobre el terreno, los cuales le confieren al trabajo una calidad fotográfica y de resolución de gran detalle y belleza.

Es importante destacar, que la información es presentada por parroquias y municipios lo que facilitan la búsqueda de información para diferentes fines en áreas geográficas específicas dentro del Distrito Metropolitano, pero siguiendo las categorías definidas a partir del Plan para los barrios de Caracas, presentadas por Josefina Baldó y Federico Villanueva en 1998, que a continuación se señalan:

1. Unidades de Planificación Física (UPF), representadas por zonas consolidadas de tamaño mayor a las 30 ha. En el libro se abordan 18 UPF discriminadas por municipios de la siguiente manera: 12 en Libertador, 5 en Sucre y 1 en Baruta (cuadro 1);

Cuadro 1. Unidades de Planificación Física analizadas en CABA Cartografía de los Barrios de Caracas 1966-2014.

UPF N°	Nombre de la Unidad	Parroquia	Municipio
1	Ojo de Agua	Sucre	Libertador
2	Catía Noreste	Sucre	Libertador
3	Cotiza	San José y Altagracia*	Libertador
4	Petare Norte	Petare	Sucre
5	Catía Oeste	Sucre	Libertador
6	23 de Enero	23 de Enero*, Sucre, San Juan y El Paraíso	Libertador
7	Cementerio-Cota 905	La Vega, El Paraíso y Sta. Rosalía*	Libertador
8	Petare Sur	Petare	Sucre
9	Antímano	Antímano*	Libertador
10	La Vega	La Vega	Libertador

UPF N°	Nombre de la Unidad	Parroquia	Municipio
11	Valle-Coche	El Valle, Coche* y Santa Rosalía	Libertador
12	Las Minas	Nuestra Señora del Rosario de Baruta y Las Minas	Baruta
13	Macarao	Macarao	Libertador
14	Caricuao	Caricuao	Libertador
15	Carretera Vieja Los Teques	Macarao	Libertador
16-20	No se consideraron por estar fuera de los límites del Área Metropolitana de Caracas.		
21	Turmerito	Sucre	Sucre
22	El Carmen	Caucagüita	Sucre
23	La Dolorita	Caucagüita	Sucre

*Ajustados por la Autora.

- Unidades de Diseño Urbanístico (UDU) o subunidades de las zonas consolidadas o UPF;
- Unidades de Diseño Urbano Aislados (UDUA), forman parte de las anteriores y se denominan de esta manera por contar con dimensiones similares a las UDU pero a diferencia de estas, se encuentran separadas unas de otras, sin conformar grandes extensiones de asentamientos espontáneos. En el texto se analizan 5 UDUA: 3 en el municipio Libertador, 1 en Sucre y 1 en Baruta (cuadro 2);

Cuadro 2. Unidades de Diseño Urbano Aislados (UDUA) analizadas en CABA Cartografía de los Barrios de Caracas 1966-2014.

UDUA	Nombre de la Unidad	Parroquia	Municipio	Observación
A	El Cafetal	El Junquito	Libertador	Forma parte de la UPF9
B	San Miguel-Campo Rico	Sucre	Sucre	
C	San Pablito	Antímano	Libertador	
D	El Onoto	Antímano	Libertador	
E	Barrio La Arenera-Ojo de Agua	Nuestra Señora del Rosario de Baruta	Baruta	

4. Unidades Aisladas (UA), se refiere al barrio de pequeña extensión territorial que se caracteriza por estar ubicado en la mayoría de las veces dentro de los resquicios de la ciudad planificada, áreas baldías o en zonas de protección ambiental. Representan el mayor número de unidades cartografiadas en el texto con 42. Además se incorporan 4 Unidades que tienen una condición de Especial (UE) y Unidad Aislada (UA) sin número (cuadro 3).

Finalmente, presentan la síntesis del estudio, que como su nombre lo indica es el espacio reservado para presentar las tendencias de ocupación del territorio y el contraste entre la ciudad urbanizada de manera planificada versus la espontánea, concluyendo que esta última ocupaba para el año 2014 cerca de 4500 ha asiento para el 45,9% de los habitantes de la ciudad.

Cuadro 3. Unidades Aisladas (UA) y Unidades Especiales (UE) analizadas en CABA Cartografía de los Barrios de Caracas 1966-2014.

UA N°	Nombre de la Unidad	Municipio	UA N°	Nombre de la Unidad	Municipio
1	Cútira	Libertador	24	La Lucha	Sucre
2	El Cardón	Libertador	25	Barrio Capitolio	Sucre
3	La Providencia	Libertador	26	Sucre*	Libertador
4	Terraplén	Libertador	27	La Coromoto	Libertador
5	Los Erasos	Libertador	28	El Túnel	Libertador
6	Guaicaipuro-El Carmen	Libertador	29	El Molino-La Línea	Libertador
7	Barrio Pinto Salinas	Libertador	30	Los Símbolos	Libertador
8	Barrio Santa Rosa	Libertador	31	Los Chaguaramos	Libertador
9	Los Manolos	Libertador	32	Las Brisas de Petare	Sucre
10	Chapellín	Libertador	33	Barrio Kilometro 12	Libertador
11	quebrada Chacaíto	Libertador	34	Barrio Bicentenario	Libertador
12	El Pedregal Norte	Chacao	35	Cerro La Cruz	Libertador
13	El Pedregal	Chacao	36	Barrio Ecuador	Libertador

UA N°	Nombre de la Unidad	Municipio	UA N°	Nombre de la Unidad	Municipio
14	La Manguera	Chacao	37	Las Mayas	Libertador
15	El Bucaral	Chacao	38	El Güire-Santa Fe	Baruta
16	Bello Campo	Chacao	39	La Naya- Las Minitas	Baruta
17	Barrio La Cruz	Chacao	40	El Placer de María	Baruta
18	Los Palos Grandes	Chacao	41	La Palomera	Baruta
19	Barrio San José	Chacao	42	Barrio El Calvario	El Hatillo
20	Agua de Maíz	Sucre	UE2	Hoyo de la Puerta	Baruta
21	Decima Transversal	Sucre	UA-TO	Cercano al Terminal de Oriente	Sucre
22	Barrio La Carlota	Sucre	UA-LT	La Toma	El Hatillo
23	Qda Tocomé	Sucre	UA-NF	La Nueva Fuente	Libertador

*Forma parte de la UPF5

Aparte de permitir establecer patrones de ocupación y de desarrollo urbano, los datos que presenta CABA Cartografía de los Barrios de Caracas, sirven de información base para el desarrollo de trabajos de investigación en las áreas de ordenación del territorio y planeación urbana; ecología y manejo de recursos naturales; diseño de planes y programas educativo ambientales para estas comunidades que requieren de infraestructura, saneamiento, espacios públicos para la recreación, la educación y la cultura, así como el estudio de amenazas naturales y tecnológicas y de gestión de riesgos locales, para ir vislumbrando la ciudad resiliente y sustentable que tanto se merecen sus habitantes.

A nivel cartográfico, CABA presenta una idea a desarrollar en otras áreas de interés poblacional como por ejemplo las conurbaciones de los Valles del Tuy o los Valles de Aragua con el manejo de las TIG.

EVENTO

Academia II de Gimnasia Rítmica por la Federación Internacional de Gimnasia, Caracas, del 23 al 30 de junio de 2018. Venezuela



**WE ARE
GYMNASTICS!**
FIG-GYMNASTICS.COM

ACADEMY 2018 | CARACAS | VEN

El Programa de las Academias de la Federación Internacional de Gimnasia (FIG), conocido como Academias FIG, tiene como objetivo formar entrenadores en todo el ámbito mundial, con un programa desarrollado por la FIG, con las últimas tendencias y lineamientos probados por los países con gran nivel dentro de la modalidad de la Gimnasia Rítmica.

Venezuela posee programas estructurados, y la Gimnasia Rítmica se encuentra desarrollada en 14 estados del país, como Anzoátegui, Aragua, Bolívar, Carabobo, Distrito Capital, Falcón, Guárico, Lara, Mérida, Miranda, Monagas, Táchira, Trujillo y Zulia. En el año 2016 se realizó la Academia FIG I, y para dar continuidad a este programa de formación se solicitó a la Federación Internacional dictar el nivel II, para darle la oportunidad a las entrenadoras principales de cada estado asistir y formarse de primera mano con entrenadoras internacionalistas.

Los cursos de la Academia tienen una duración de siete días y culminan con un examen teórico y práctico, donde el participante debe integrar todos los contenidos vistos.

En Venezuela se realizará la Academia II, con la participación de 30 entrenadoras (e) de todo el país, el mismo se realizará en el Gimnasio Oswaldo "PAPELÓN" Borges, PB, en el gimnasio de la Selección Nacional de Gimnasia Rítmica, en el Ministerio para el Poder Popular de la Juventud y el Deporte en Montalbán.

El evento tendrá como ponente a la entrenadora internacional mexicana Mónica Guzmán, esta academia está auspiciada por la FIG y la Federación Venezolana de Gimnasia.

Para realizar la inscripción en la Academia es posible a través de la siguiente dirección electrónica:

Contacto

- BILLE-PENA Olivia
- LOC website: <http://www.fig-gymnastics.org>
LOC contact: Zobeira Hernández
LOC contact Mail: zobeirahernandez@gmail.com

EVENTO

X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias y XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física. La Habana, Cuba del 2 al 6 de abril de 2018.



El Ministerio de Educación de la República de Cuba, a través de la Dirección de Ciencia y Técnica, el Instituto de Ciencias Pedagógicas, el Centro Pedagógico Latinoamericano y Caribeño y todas las instituciones coauspiciadoras, tiene el placer de invitarlo a participar en el X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias y en el XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física, que se realizarán del 2 al 6 de abril del año 2018 en el Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

Coauspician el evento: UNESCO; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte (SN-TECD); Ministerio de Educación Superior (MES); Sindicato Nacional de Trabajadores de las Ciencias (SNTC); Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA); Academia de Ciencias de Cuba (ACC); CUBA-SOLAR; Sociedad Cubana de Física (SCF); Sociedad Cubana de Matemática y Computación (SCMC); Sociedad Cubana de Química (SCQ); Sociedad Cubana de Geología; Sociedad Cubana de Geografía; Asociación de Pedagogos de Cuba (APC); Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC); Asociación Latinoamericana de Educación en Ciencias (LASERA); Red Latinoamericana de Enseñanza de la Física (LAPEN) y Copa Airlines.

Temática general: Socializar los resultados científicos más valiosos y las buenas prácticas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas, naturales y técnicas en todos los tipos y niveles de educación.

Modalidades: Cursos, Conferencias, Presentación de trabajos en pósteres, Mesas redondas y paneles, Presentación de trabajos en simposios y talleres, Exposición asociada

Programa General

- Cursos: 2 y 5 de abril
- Actividades científicas del Congreso 2 al 6 de abril
- Exposición asociada 3 al 6 de abril
- Apertura el 3 de abril
- Visita a centros educacionales 4 de abril
- Clausura el 6 de abril

Organización general

Las actividades programadas se desarrollarán en sesiones plenarias y en simposios. Entre los simposios se encuentran los siguientes:

- XV Taller Internacional sobre la enseñanza de la Física
- Enseñanza aprendizaje de la Matemática
- Enseñanza aprendizaje de la Química
- Enseñanza aprendizaje de la Biología
- Enseñanza aprendizaje de las Ciencias de la Tierra y el Espacio
- Enseñanza de las ciencias en las edades tempranas
- Educación en ciencias y desarrollo sostenible
- Divulgación y formas no escolarizadas de educación en ciencias.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a las didácticas de las ciencias.

Inscripción

Los interesados deberán solicitar su inscripción, preferentemente mediante el sitio web o por correo electrónico. Los delegados que deseen presentar trabajos deberán enviar los resúmenes y los trabajos completos por correo electrónico estos trabajos serán publicados en el CD-ROM del evento.

Para mayor información, dirigirse a Roberto Álvarez González y/o
Carlos Sifredo Barrios Ministerio de Educación Correo electrónico:
didacien@mined.rimed.cu

CURRÍCULO DE AUTORES

Alba Susana Valarezo. Alba Susana Valarezo Cueva, Doctora en Psicorrehabilitación y Educación Especial, Magíster en Docencia y Evaluación Educativa, doctorante de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), dedicada a la docencia universitaria e investigación, en las áreas de la competencia Psicológica y educativa, que le ha permitido compartir experiencias académicas plasmadas en artículos, ponencias y documentos de investigación.

Alfredo Ysmael Sáez. Licenciado en Contaduría Pública, egresado de la Universidad Santa María, Especialista y Magister en Finanzas de la Universidad Santa María, Abogado de Libre Ejercicio de la profesión, por la Universidad Santa María. Se desempeña como Docente en la especialidad de Áreas Comerciales, en la UPEL-IPC, y Universidad Santa María en la Facultad de Contaduría y Administración, Asesor Jurídico y Financiero de varias empresas a nivel nacional. Actualmente aspirante Doctoral en Educación Ambiental.

Ana María Aguirre Monteverde. Licenciada en Psicología, mención Social, por la Universidad Central de Venezuela. Candidata a Magister en Psicología Social por la Universidad Central de Venezuela. Diplomado en Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva de Adolescentes por la Universidad Simón Bolívar. Se desempeña como Oficial de Incidencia Política en la Asociación Civil de Planificación Familiar, PLAFAM, desarrollando estrategias para generar cambios favorables al ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos a nivel nacional.

Arismar Marcano Montilla. Profesora de Geografía e Historia, Magister en Geografía, mención Geografía Física y Candidata a Doctora en Educación Ambiental (UPEL-IPC). Adscrita a la Cátedra de Hidrometeorología del Departamento de Ciencias de la Tierra y Coordinadora del Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE) donde es responsable de la Línea de Investigación Estudio de la Geografía de los Riesgos Naturales y Antrópicos, Ecogeografía y Recursos Renovables. PEII B.

Antonieta Ascanio. Profesora jubilada IPC, Maestría en Docencia en Educación Superior. Profesora de la Maestría en Enseñanza de la Biología IPC. Participa como investigadora activa en la Línea de Investigación: Naturaleza de la Ciencia, perteneciente al CICNAT, desarrolla proyectos en esta línea específicamente sobre Concepciones sobre Naturaleza de la Ciencia de los docentes. Publicaciones en el área: Concepciones sobre la Naturaleza de la Ciencia de docentes en formación del Instituto Pedagógico de Caracas, Uso de la Grounded Theory en el proceso de modificación de concepciones sobre la actividad científica que tienen los docentes en formación del IPC, Impacto de un curso con enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) dirigido a propiciar modificaciones en las concepciones acerca de la actividad científica en docentes en formación de la especialidad de educación integral del Instituto Pedagógico de Caracas. Tutora de Trabajo de Grado de Estudiantes de Maestría. Investigadora del Proyecto: La ciencia en la escuela de la Fundación Polar.

Barlin Orlando Olivares. Ingeniero Agrónomo de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Master en Tecnología Ambiental de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), España. Doctorando del Programa Iberoamericano de Doctores en Agroalimentación de la Universidad de Córdoba, España y la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Experto en metodología de la investigación en agroalimentación y ciencias veterinarias por la Universidad de Córdoba, España. Cuenta con más de 45 publicaciones, entre los que destacan: libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas internacionales.

Belmary Barreto. Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia, Distinción Cum Laude, 2014. Cursante de la Maestría en Geografía, mención Docencia de LUZ. Autora de artículos científicos en revistas nacionales. Investigadora PEII, 2015. Ponente en eventos científicos relacionados a la Geografía. Miembro del comité organizador de eventos científicos. Áreas de desempeño: Geografía, didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra. Investigador independiente de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Caritza M. León O. Profesora en ciencias naturales. Mención química. Ipc-UPEL. Profesora Titular del Departamento de Biología y Química. PhD en Química de Medicamentos. Facultad de Farmacia. UCV. Post Doc Educación, Sociedad y Ambiente. IPC-UPEL. Miembro activo del CICONAT y del NIEDAMB en las Líneas de Investigación Síntesis Orgánica, Química Computacional, Educación Ambiente y Calidad de Vida. PEII A-2. e-mail: caritzal@yahoo.com.mx.

Carmen Cecilia Espinoza Melo. Magíster en Enseñanza de las Ciencias mención Matemática, Licenciada en Educación, Profesor de Matemática. Se desempeña como docente del Departamento de Didáctica en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. Sus principales líneas de investigación se encuentran en formación de profesores, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas Teoría Antropológica de lo Didáctico.

César Solano. Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia, Distinción Cum Laude, 2016. Técnico Superior Universitario en Geología (IUTM), 2015. Cursante de la Maestría en Geografía, mención Docencia de LUZ. Ponente en eventos científicos relacionados a la Geografía. Áreas de desempeño: Geografía, didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra. Investigador independiente de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Claudia A. Pesca de Acosta. Profesora Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, en la Especialidad de Educación Comercial. Magíster en Educación. Mención Gerencia Educativa. Doctorado en Educación en la UPEL – IPC. Miembro Línea de Investigación Políticas Públicas e Innovaciones Educativas y Gerencia – Cultura Corporativa. PHD en Educación Ambiente y Sociedad en la UPEL-IPC. Coordinadora del Doctorado en Educación en la UPEL-IPC. PEII.

Deyanira Lobo Luján. Ingeniero Agrónomo, Magister Scientiarum en Ciencia del Suelo (UCV). Doctor en Ciencia del Suelo (UCV). Docente – Investigador de la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Agronomía, Departamento de Edafología de los cursos del pregrado, y en

diferentes programas de postgrado de la Universidad Central de Venezuela. Profesor invitado en diversas Universidades y Centros de Investigación en el ámbito nacional e internacional. Áreas de desempeño: Física de Suelos, Manejo y Conservación de Suelos y Evaluación de Tierras. Investigador PEII 2015. Autor de más de 80 publicaciones arbitradas en revistas nacionales e internacionales.

Diego Segundo Andrade Mejía. Licenciado en Psicorrehabilitación y Educación Especial (UNL). Máster en Rehabilitación Neuropsicológica y Estimulación Cognitiva (UAB). Docente de la Facultad de la Salud Humana (UNL). Actualmente docente investigador en Psicología Educativa y Orientación de la Universidad Nacional de Loja-Ecuador. Ponente en eventos científicos relacionados con la práctica docente y las problemáticas sociales de la adolescencia y juventud.

Egleé Ojeda. Profesora de Biología y Ciencia General UPEL-IPC, Magister en Educación mención Enseñanza de la Biología. Investigador activo en Línea de investigación Naturaleza de la Ciencia. Adscrita al Departamento de Biología y Química específicamente en la Cátedra de Ciencias naturales desde octubre del 2000. Autora de artículos de revistas.

Franklin Sánchez Pastor. Docente Principal en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Nacional de Loja-Ecuador, profesor investigador, con Maestría en Docencia y Evaluación Educativa; especialización en Educación Física, Gerencia Educativa y Currículo por competencias, Ex -Rector del Colegio Militar "Laura Guerrero, Ex -Rector de la Unidad Educativa "Manuel Cabrera Lozano", Director de la Carrera de Educación Básica de la UNL, Doctorante de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Iván Ramón Sánchez Soto. Doctor en enseñanza de las ciencias (UBU-España), Profesor titular del departamento de Física, Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile. Autor de trabajos de investigación en la enseñanza de la física, la resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo, estrategias de aprendizaje y competencias científicas. Se desempeña como docente

de Física en curso de pregrado y de Didáctica y evaluación de las ciencias en postgrado.

Jorge Bernal. Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia, Distinción Cum Laude, 2014. Cursante de la Maestría en Geografía, mención Docencia de LUZ. Cursante de Ingeniería en Geociencias del IUTM. Autor de artículos científicos en revistas nacionales. Investigador PEII, 2015. Ponente en eventos científicos relacionados a la Geografía. Miembro del comité organizador de eventos científicos. Áreas de desempeño: Geografía, didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra. Investigador independiente de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Keiber Marcano. Profesor titulado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en la especialidad de Química con mención honorífica Magna Cum Laude. Maestría Internacional en Estudios Ecológicos y Gestión Ambiental del Instituto Internacional de Estudios Globales para el Desarrollo Humano, Madrid España. Post-título de Educación en Ciencias Naturales, Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Desempeña labores docentes en el área de Ciencias Naturales: Química y Física.

Lizbeth del Carmen Mendoza Contreras. Profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. (UPEL-IPC). Adscrita al Departamento de Pedagogía y a la Cátedra de Gerencia y Administración Escolar. Magíster en Educación, Mención Educación Superior. UPEL-IPC- 2011. Profesor de la Especialidad de Educación Integral UPEL-IPC-2006. Distinción Cum Laude, 2006. Maestro de la Especialidad Educación Integral UPEL-IPC- 2005. Ponente en eventos científicos relacionados a la Educación Superior. Áreas de desempeño: Gerencia de la Educación, Supervisión y Administración Escolar, Educación Integral. Cursante del Doctorado en Educación-UPEL-IPC. Participante de la Línea de Investigación: Políticas Públicas e Innovaciones Educativas. UPEL-IPC. Email: lizbeth1905@gmail.com.

María Edith Pérez. Profesora jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas, Maestría en Enseñanza de la Biología. Participa como investigadora de

la Línea de investigación sobre Naturaleza de la Ciencia perteneciente al CICNAT, desarrolla proyectos en esta línea sobre concepciones sobre Naturaleza de la Ciencia de los futuros docentes. Publicaciones en el área: “Concepciones sobre la Naturaleza de la Ciencia de Docentes en formación del Instituto Pedagógico de Caracas”, “Uso de la Ground Theory en el proceso de modificación de concepciones sobre la actividad científica que tienen los docentes en formación del Instituto Pedagógico de Caracas.”, “Impacto de un curso con enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) dirigido a propiciar modificaciones en las concepciones acerca de la actividad científica en docentes en formación de la especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Caracas.”.Tutora de estudiantes de maestría.

María Esther Álvarez Márquez. Profesora de la Universidad de Oriente (UDO - Núcleo de Sucre), adscrita al Departamento de Currículo y Administración Educativa. Licenciada en Educación Mención: Castellano y Literatura (UDO Sucre). Diplomado en Literatura Infantil (UDO Sucre). Maestría en Educación Superior (UPEL Maturín). Ganadora de la III Bienal Nacional de Literatura “Cruz Salmerón Acosta” (2015). Actualmente realiza el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC).

Marlene Toledo. Licenciada en Educación, Magister en Biología Celular y Doctora en Educación. Profesora Titular de la cátedra de Bioquímica de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora Titular de la cátedra de Biología Celular donde fue responsable de los cursos de Biología Celular, de Ciencia Tecnología y Sociedad y de Bioética. Actualmente jubilada. Pertenece al Centro de Investigación “Manuel González Sponga” del que fue coordinadora por nueve años. Tiene ponencias y talleres en diversas áreas tales como: enseñanza de biología celular, en CTS y en Bioética. Tiene publicaciones en las áreas mencionadas. Ha sido tutor de numerosas tesis de pregrado y postgrado en las áreas mencionadas. Actualmente pertenece al Comité de bioética del Instituto Pedagógico de Caracas.

Marvis Martínez. Profesora de pregrado en la cátedra de Ciencias Naturales y de Didáctica de la Biología en la Maestría en Educación mención Enseñanza de la Biología de la UPEL-IPC. Jefe de la Cátedra de Ciencias Naturales. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Biología UPEL-IPC. Doctoranda en Educación en la UPEL-IPC. Miembro de la línea de investigación doctoral: Enseñanza de las Ciencias Naturales. Investigadora del programa PEII categoría A2 e investigador consolidado del CICNAT; perteneciente a la línea Naturaleza de la Ciencia. Actualmente, Coordinadora de la Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Biología. Tutora de Trabajos de Grado de estudiantes de Posgrado.

Ninoska Avendaño. MSc. en Educación Ambiental de la Universidad de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” UNELLEZ – Venezuela. Lcda. Educación, Mención Geografía e Historia (2007) de la UNELLEZ; Docencia Universitaria (2016), Escolaridad Culminada (Diplomado) de la Universidad Fermín Toro” UFT – Venezuela. Ha participado en planes, programas formativos y socio comunitario en el área de ambiente, agrícola y pecuaria en las comunidades; Coordinando asistencia social en la Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela (ACAV).

Noris Marciano Navas. Doctora en Educación Ambiental (UPEL/IPC). Magister en Educación. Mención: Currículo (UPEL/IPC). Profesora en Ciencias Sociales. Mención: Historia (UPEL/IPC). Profesora Titular jubilada de la UPEL/IPC. Se desempeñó como jefe de cátedra de la especialidad de Educación Integral y Coordinadora del Postgrado en Procesos Didácticos. Tutora de diversos trabajos de postgrado y autora de diferentes artículos científicos.

María F. Rodríguez. Doctora Ingeniera Agrónoma de la Universidad Politécnica de Madrid, con distinción Sobresaliente Cum Laude, 1999. Ingeniero Agrónomo, mención Fitotecnia de la Universidad Central de Venezuela, 1987. Investigador (PI8-V) del Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, en el área de Recursos Agroecológicos específicamente en Evaluación de Tierras y uso de Sistemas de Información Geográfica. Autora de artículos científicos en revistas nacionales. Investigador PEII en categoría C, 2015. Ponente en eventos científicos

nacionales e internacionales relacionados a Suelos y Ambiente. Miembro del comité organizador de eventos científicos. Áreas de desempeño: Evaluación de Tierras-Sistemas de Información Geográfica. Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Venezolana de la Ciencia del Suelo.

Ramón Labarca. Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia, Distinción Magna Cum Laude, 2015. Técnico Superior Universitario en Educación Integral del Instituto Universitario San Francisco (Fe y Alegría), 2009. Cursante de la Maestría en Geografía, mención Docencia de LUZ. Premio “Dr. Humberto Fernández Morán”, LUZ, Edición 2014. Autor de artículos científicos en revistas nacionales. Investigador PEII, 2015. Ponente en eventos científicos relacionados a la Geografía. Miembro del comité organizador de eventos científicos. Áreas de desempeño: Geografía, didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra. Investigador independiente de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Reidy Camacho. Licenciado en Historia de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Se ha desempeñado como profesor en diferentes universidades del país, en temas relacionados a historia local y de Venezuela. Actualmente es el coordinador del área de formación de la Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela (ACAV), estudiante de postgrado de la Maestría Desarrolló Sustentable de Territorios Rurales dictado por la Escuela Socialista Agricultura Tropical. Participantes de diferentes congresos de investigación científica y socialización en Temas relacionados a investigación cualitativa con metodología fenomenología-Hermenéutica.

Raquel M. Parra. Docente de las cátedras de Estadística y Diseño de Experimentos en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central de Venezuela, docente de asignaturas afines en el Postgrado de Estadística de la Universidad Central de Venezuela orientado a profesionales de Ingenierías, Medicina, Biología, Veterinaria, entre otras. Investigadora en el área de Recursos agroecológicos, y procesamiento y análisis estadístico de datos climáticos. Autora de artículos científicos en revistas nacionales. Investigador PEII, 2015.

Silvia Eugenia Torres. Doctora en Psicorrehabilitación y Educación Especial, Magister en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Doctorante de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), dedicada a la docencia universitaria e investigación, en las asignaturas de competencia Psicológica y educativa, ha compartido sus experiencias profesionales y académicas en artículos, ponencias y documentos de investigación.

Verónica B. Oliveros P. Profesora en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, distinción Cum Laude, año 1997. Magíster en Educación, mención Orientación (UPEL-IPC 2002) Doctoranda en Educación (UPEL-IPC) Autora de textos educativos para el nivel de Educación Inicial. Locutora (UCV 2011) Miembro de la Línea de Investigación Políticas públicas e innovaciones educativas de la UPEL. Profesora Agregado, Dedicación Exclusiva, adscrita al Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas, cátedra de Orientación Educativa. Actualmente Coordinadora de la Maestría en Educación, mención Orientación en la misma Casa de Estudios.