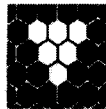




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, Año 2000
Año 1. Números 1 y 2

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación
postgado@ipmjmsm.upel.edu.ve
arteagamarlene@hotmail.com

Depósito Legal: pp. 200002CS996

Servicio de pre prensa: ProduGráfica, C.A.

Impresión: Italgráfica, S.A.

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

CONSEJO RECTORAL

ENRIQUE RAVELO

RECTOR

OMAR HURTADO RAYUGSEN

VICERRECTOR DE DOCENCIA

MAXIMILIANO BEZADA

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ÁNGEL ARÍSTIDES HERNÁNDEZ

VICERRECTOR DE EXTENSIÓN

LUIS MARÍN

SECRETARIO

AUTORIDADES INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

NANCY BARRETO DE RAMÍREZ

DIRECTORA – DECANA

MANUEL REYES

SUBDIRECTOR DE DOCENCIA

JULIA MACHMUD

SUBDIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

AIDEE INFANTE

SUBDIRECTORA DE EXTENSIÓN

YAJAHIRA SMITTER

SECRETARIA

CONSEJO EDITORIAL

NANCY BARRETO DE RAMÍREZ

PRESIDENTA

JULIA MACHMUD

DIRECTORA

NIEVES AMORETTI

REPRESENTANTE DE LASUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

GRADYS RAMÓN DE ACOSTA

REPRESENTANTE DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO

MARLENE ARTEAGA

DIRECTORA – EDITORA

COMITÉ EDITORIAL

NIEVES AMORETTI

MARYFLOR BARBERO DE SUÁREZ

CARMEN ALIDA FLORES

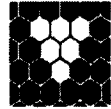
YARITZA COVA

OBJETIVOS DE LA REVISTA

- 1 Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento, vinculados con la educación.
- 2 Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito de lo nacional como internacional.
- 3 Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en las áreas del conocimiento.
- 4 Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidos en investigaciones y reflexiones educativas.
- 5 Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativo y de los nuevos materiales referidos a esta actividad.
- 6 Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
- 7 Confrontar ideas, entre los diversos actores de quehacer nacional en cuanto a la investigación educativa, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

El contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de los autores.

ESTA REVISTA ES ARBITRADA POR EL SISTEMA DOBLE CIEGO



SAPIENS. REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Año 1

Números 1 y 2

Diciembre 2000

CONTENIDO

Editorial	9
1 Tendencias de la enseñanza al servicio del docente en las publicaciones periódicas. <i>Sandra Castañeda Figueiras</i>	11
2 Construyendo un Índice sobre el Tema de la Mujer y la Educación para el Diccionario Latinoamericano de Educación. (Segunda Parte) <i>Luis Bravo Jáuregui y Rosa Melo</i>	29
3 Algunos contenidos fisiográficos y biogeográficos para desarrollar temas de Educación Ambiental en Venezuela. <i>Sergio Foghin Pillin</i>	57
4 La formación del docente de una Educación Técnica Competitiva. <i>René Dubs de Moya</i>	69
5 Diseño, implantación y evaluación de un recurso instruccional para el aprendizaje del concepto de energía. <i>Yuly Esteves González y Jesús Rodríguez Gómez</i>	85
6 Evaluación del Manual de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso Martínez <i>Marlene Arteaga Quintero y Sonia Bustamante Medina</i>	99

7	Participación de la sección asesoramiento en el proceso institucional, Cambio de especialidad, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. <i>Evelina Tineo Deffit</i>	123
8	El Centro de Documentación e Información en la promoción y difusión de publicaciones periódicas. <i>Ivonn Cruz</i>	131

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

IX Jornadas Institucionales de Investigación.	139
I Encuentro Institucional de Postgrado	145

RESEÑAS

Quién se ha llevado mi queso... <i>Belkis Rincones</i>	147
<i>El Nacional</i> en el Aula <i>María Fernanda Ramallo</i>	148
Colaboradores	153
Reseñadores	155
Lista de árbitros	157
Normas de publicación	159

EDITORIAL

El proceso investigativo en educación, en general se manifiesta a través de la generación de aportes que provienen de diversas fuentes de conocimiento, los cuales tienen una relativa vigencia y una duración limitada.

Un aporte es significativo y sólido en el tiempo en la medida en que sus autores produzcan, inicial e internamente, una confrontación de ideas, es decir, un comportamiento dialéctico dentro de los sujetos que investigan. Aquél, posteriormente, se transforma en un producto intelectual que adquiere validez al exponerse a la crítica constante. Tanto las confrontaciones o diálogos intelectuales, como las críticas, pueden transitar por derroteros de diferente índole; sin embargo, cuando éstas se realizan con **sapiencia**, contribuyen a la libre búsqueda y discusión del conocimiento y las ideas y conforman un asiento permanente para el pensamiento divergente.

La *Revista SAPIENS*, (anteriormente *Revista de Investigación Educativa*) es editada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Se inspira, y a ello debe su nombre, en las premisas anteriormente expuestas por lo que ofrece a los investigadores un espacio en donde pueden dar a conocer sus aportes y abordar desde diferentes perspectivas el análisis de la realidad científica y humanística.

En el presente número de la Revista, se publica el artículo de la Lic. Sandra Castañeda de la Universidad Nacional de México, quien expone las "Tendencias de la Enseñanza al Servicio del Docente en la Publicaciones Periódicas". Asimismo, se exponen los resultados de "Construyendo un Índice sobre el Tema de la Mujer y la Educación para el Diccionario Latinoamericano de Educación (segunda Parte)" del Dr. Luis Bravo Jáuregui y la Lic. Rosa María Melo de la Universidad Central de Venezuela. Igualmente, en este número se presentan un artículo del Prof. Sergio Foghin del Instituto Pedagógico de Caracas titulado "Algunos Contenidos Fisiográficos para Desarrollar Temas de Educación Ambiental en Venezuela" y un trabajo de la Dra. Renie Dubs de Moya titulado "La Formación del Docente de una Educación Técnica Competitiva" cuyos enfoques nos acercan a una visión actual en cada una de sus áreas. También se incluye la investigación de los profesores July Esteves González y Jesús Rodríguez Gómez, del IPMJMSM y del

IPC, titulado “Diseño, Implantación y Evaluación de un Recurso Instruccional para el Aprendizaje del Concepto de Energía”, con una propuesta docente novedosa. Igualmente, el estudio de las profesoras Marlene Arteaga Quintero y Sonia Bustamante, “Evaluación del Manual de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Miranda J.M. Siso Martínez” ofrece un instrumento especial para la validación de libros de texto; además, se incluye el informe de la Lic. Evelina Tineo denominado “Participación de la Sección de Asesoramiento en el Proceso Institucional Cambio de Especialidad, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez”, valioso por la aplicabilidad del resultado.

Finalmente, se publica el Trabajo “El Centro de Documentación e Información en la promoción y difusión de publicaciones periódicas” de la Lic. Ivonne Cruz. Complementan, el número la sección Investigación en acción y las reseñas.

Se puede concluir con la afirmación de que aun cuando cada uno de estos trabajos aborda una dimensión distinta del saber, todos tienen como propósito subyacente presentar soluciones coadyuvantes al incremento de la calidad de la educación venezolana.

Diana Caraballo

TENDENCIAS DE LA ENSEÑANZA AL SERVICIO DEL DOCENTE EN LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Sandra Castañeda F.

Laboratorio de Desarrollo Cognitivo
e Innovación Tecnológica UNAM. México.

RESUMEN

El reconocimiento de que hay una disfunción severa entre la educación y el trabajo, así como de la urgente necesidad de fomentar habilidades intelectuales superiores en los ambientes educativos y de formación para el trabajo, son dos de las preocupaciones centrales en las revistas relacionadas con la enseñanza. Han sido generados, por una parte, por un deseo democrático de que todos accedan a la educación y, por la otra, agravados por los procesos de globalización económica imponen demandas de competitividad mayor.

Derivado de estos aspectos, en las publicaciones periódicas se reconoce que los sistemas educativos requieren de una conversión, de sistemas cuya meta es el mero traslado de información a sistemas que fomentan el desarrollo de habilidades intelectuales superiores. Individuos y países que se encuentren mal preparados para las nuevas formas de trabajo verán limitadas sus oportunidades en el comienzo del próximo milenio.

En el Laboratorio de Desarrollo Cognitivo e Innovación Tecnológica del Postgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México realizamos una investigación documental en la que se revisaron más de 300 artículos publicados en 98 títulos diferentes de revistas dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje. La estrategia general incluyó la revisión de la producción identificable, de los últimos diez años, que hubiera sido aceptada por los comités evaluadores y que se relacionara con el fomento y la evaluación del desarrollo académico-cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias, Artes y técnicas.

Palabras claves: Enseñanza, publicaciones periódicas, laboratorio cognitivo, UNAM.

Trends in teaching as a help for teachers in periodical publications

The acknowledgment of a severe dysfunction between education and job, as well as the pressing need for promoting higher intellectual abilities in both educational environments and job training, are two of the main concerns in periodical publications related with teaching. They have arisen, on one hand, for the democratic ideal of education for all and, on the other, they have been increased by the processes of economics globalization which imposes higher competitiveness demands.

Due to these two aspects, it is acknowledged in periodical publications that educational systems require a conversion of systems whose goal is the only moving of information which promote the development of higher intellectual abilities. Individuals and countries which are not well prepared for the new ways of job will limit their opportunities at the very beginning of the new millennium.

At the Laboratory of Cognitive Development and Technological Innovation, of the Postgraduate Program of the school of Psychology at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a documental research was developed, in which more than 300 articles published in 98 different titles of periodical publications devoted to teaching and learning were revised. The revision of identifiable production within the last ten years, which would have been by evaluation committees and which related with the promotion and evaluation of academic – Cognitive Development in Teaching and learning in Science, Arts, and Technics.

Key words: Teaching – Magazines – Cognitive Laboratories – UNAM.

Con base en los resultados obtenidos se presenta, a continuación, las principales tendencias identificadas.

I. Sobre los procesos, esquemas y estrategias de enseñanza

La mayoría de los trabajos en enseñanza se realizan en procesos instruccionales dentro de la tradición escolarizada, sin embargo se observa una tendencia a utilizar herramientas computacionales y telemáticas.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

<i>Microcomponentes</i>	<i>%</i>
Instrucción escolarizada	34
Innovación tecnológica en lápiz y papel	14
Instrucción computarizada	8
Instrucción especial	14
Simulación	11
Por aprendizaje cooperativo	11
Instrucción a distancia y satelital	7
Total	100%

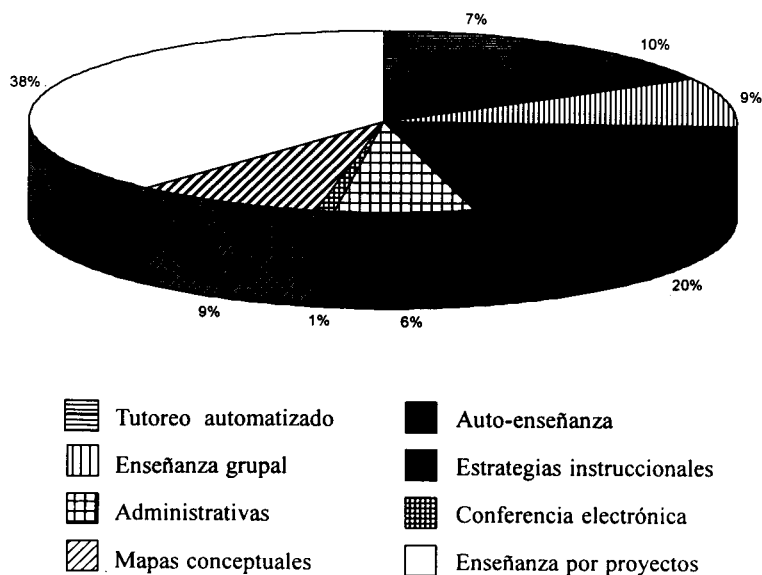
Descripción sobre los esquemas de enseñanza. La distribución porcentual mostró desarrollos variados en esquemas instruccionales, principalmente, dependientes de contenido.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESQUEMAS DE ENSEÑANZA

<i>Microcomponentes</i>	<i>%</i>
Modelos y ambientes instruccionales para materias específicas	37
Desarrollo de materiales y medios instruccionales en general	16
Didácticas para tipos de conocimientos (declarativos y procedimientos)	15
Curricúlos para disciplinas diversas	14
Esquemas Multimedia	9
Ambientes Automatizados tradicionales	8
Total	100%

Descripción de las estrategias instruccionales. Básicamente se realiza trabajo en estrategias instruccionales tradicionales, aun cuando hay una tendencia a incluir enseñanza por proyectos, estrategia instruccional que fomenta un aprendizaje generativo adecuado.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES IDENTIFICADAS
EN LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS



Lograr la Transformación a un sistema educativo que promueva habilidades intelectuales superiores requiere de cambios coherentes en los diversos componentes de tal sistema, incluyendo currícula, libros de texto, preparación de los profesores, ambientes de aprendizaje, materiales de apoyo, administración escolar, política educativa y las mismas relaciones de la escuela con la familia, la comunidad y la sociedad. Los trabajos revisados en muestra investigación mostraron considerarlos diferencialmente en su temática.

II. Sobre las tendencias identificadas en el fomento del desarrollo cognoscitivo en el aprendizaje y la enseñanza

Una concepción de inteligencia “desarrollable” conduce, obligadamente, a un mayor compromiso por parte de los expertos en desarrollo humano, en el diseño de la instrucción. En esta nueva concepción, el desarrollo cognitivo es susceptible de ser fomentado a partir de la instrucción. Sin embargo, lograr esta nueva perspectiva requirió muchos cambios y ajustes entre la psicología del desarrollo y la psicología instruccional tradicionales.

Ambas desarrollaron y mantuvieron, por muchos años, paradigmas de investigación diferentes. La primera, la psicología del desarrollo, consideró que el desarrollo cognitivo es el prerrequisito indispensable y la meta última de la educación (Piaget, 1970). La segunda (Thorndike, 1903; Vygostky, 1978; Glaser, 1981) al contrario, consideraron al desarrollo cognoscitivo como un producto, a largo plazo, de la educación. En la actualidad y en contraste con las posiciones extremas anteriores, hay un movimiento fuerte para sintetizar teóricamente los conceptos de desarrollo, aprendizaje, instrucción y la mente interactiva (de Corte y Weinert, 1996).

Para la revisión de los efectos de la porción fija del sistema cognoscitivo sobre el aprendizaje, recomendamos al lector interesado consultar la obra *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction* de Jonassen y Grabowski (1993).

Un error frecuente y, lamentablemente, identificado en una proporción considerable de los trabajos analizados en esta investigación, ha sido basar el diseño instruccional en la concepción de que existe un “alumno promedio” y elaborar programas, materiales y tareas de aprendizaje, en una secuencia lineal y estándar, que representa su pobre conceptualización de las diferencias individuales entre los estudiantes.

Sin embargo, dentro de la tradición cognoscitiva, encontramos en este estudio un buen número de trabajos que abordaron una de las tres aproxima-

ciones utilizadas para fomentar el desarrollo cognoscitivo: la aproximación por “habilidades”, la de “contenidos” y la de “infusión”.

- *La aproximación por habilidades*, plantea la necesidad de enseñar directamente las habilidades intelectuales requeridas por el estudiante. Se asume que toda vez que éste las domine las podrá transferir a sus materias escolares. Los diversos programas desarrollados en esta aproximación, incluyen el entrenamiento de los estudiantes en la transferencia de las habilidades intelectuales a todo lo largo de las materias curriculares. Sternberg (1985, 1986), entre otros, ha influido, de manera importante, en el desarrollo de modelos de habilidades generales. En Artes y Técnicas es casi inexistente la producción identificada en este trabajo.
- *La aproximación por contenidos*, asume que es la misma enseñanza de las materias escolares lo que favorece, indirectamente, el desarrollo intelectual de los estudiantes al requerir de ellos soluciones a demandas cognoscitivas de complejidad variada, dependientes de contenido de manera aislada a la estructura específica de la materia estudiada. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que la enseñanza de patrones o esquemas estructurales típicos de cada materia, favorecen la comprensión de principios o eventos particulares que requieren de un procesamiento cognoscitivo. Mucha de la producción identificada en el estudio que estamos describiendo pertenece a esta aproximación. Los trabajos en ciencias, Artes y técnicas utilizan extensamente este tipo de aproximación.
- *La aproximación por infusión* representa una síntesis de las ventajas señaladas en las dos anteriores. Se propone incrementar el desarrollo cognoscitivo, las habilidades intelectuales del estudiante del estudiante, a partir del conocimiento de un área específica, en interacción con el escenario educativo y el contenido de las lecciones diarias. Palincsar y Brown (1984), Matsagouras y Efklides (en Castañeda, 1997) son ejemplos de esta aproximación. Asimismo, la producción identificada en esta investigación mostró un porcentaje, también, importante en este tipo de enfoque. Se recomienda al lector interesado en los desarrollos europeos en esta área, consultar el excelente capítulo elaborado por Elías Matsagouras, incluido en la obra Castañeda (*op. cit.*).

Mención aparte merece el modelo instruccional de aprendizaje de Collins, Brown y Newman (1989), como una alternativa a los programas basados en un a aproximación de transmisión de la información. Está basado en un *paradigma de cognición situada*, donde se enfatiza que el aprendizaje ocurre, esencialmente, con la participación del aprendiz en las actividades y prácti-

cas culturales y con la interacción de las herramientas propias de la actividad que está siendo aprendida. Está fuertemente influido por la investigación etnográfica y por estudios transculturales que han mostrado que el aprendizaje efectivo fuera de la escuela es mucho más contextualizado y colaborativo que el aprendizaje escolar.

El modelo ha sido derivado del aprendizaje artesanal, en el cual un aprendiz aprende directamente del maestro artesano las tareas propias del dominio mediante la observación directa de y la participación en actividades auténticas. Los procesos de conocimiento y la adquisición de las habilidades subyacentes requieren, en este modelo, estar inmersos en situaciones y contextos ricos en recursos y materiales de aprendizaje que ofrezcan al aprendiz una gama de oportunidades para la interacción social y que son representativos de los tipos de tareas y problemas a los que el aprendiz deberá aplicar sus conocimientos y habilidades en un futuro. Dado que el aprendizaje y la cultura juegan un papel importante en el desarrollo cognoscitivo, ambientes instruccionales de este tipo ofrecen contextos apropiados para fomentar la interacción entre el aprendizaje y los procesos de desarrollo humano.

Todas las aproximaciones descritas coinciden en la importancia de fomentar procesos de pensamiento y de autorregulación eficientes.

Se reconoce que el conocimiento está más influido por el futuro aprendizaje que por habilidades cognoscitivas generales y que las estrategias cognitivas son componentes importantes del éxito académico porque permiten a los estudiantes *comprender qué es lo que se desea que aprendan* y se comprometan activamente con lo que la escuela les pide.

Sin embargo, se plantean dos problemas frecuentes en la instrumentación de programas que fomenten el aprendizaje estratégico: su volátil efectividad y la poca transferencia a situaciones nuevas.

III. Avances fundamentales en el área de cambio conceptual

En este campo se han desarrollado diversas aproximaciones y metodologías que se comportan de forma poco ortodoxa: desde análisis microgenéticos intensivos sobre el aprendizaje conceptual de los individuos, hasta modelos conexionistas sobre habilidad y cambio de conocimiento. Incluyen metodologías variadas: desde los experimentos clásicos hasta métodos simulacionales, pasando por estudios descriptivos y analíticos de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa (v. gr. los trabajos realizados por Entwistle, 1995; Entwistle y Entwistle, 1992; Entwistle y Marton, 1994;

Gerber, Ottosson, Boulton- Lewis, Bruce y Aberg- Bengtsson, 1993, Castañeda, 1993, entre otros).

Diversos intereses y hallazgos han emergido en este campo. Según Resnick y Collins (1994) hay tres avances fundamentales.

a. La nueva concepción de la transferencia

La nueva concepción de la transferencia, que toma en cuenta el cambio de una orientación simplista de transferir mediante los “elementos comunes”, a la instrucción directa de reglas de razonamiento de alto nivel; que la ejecución en un ambiente determinado prepara para aplicar las reglas y el conocimiento a otro nuevo ambiente en función del aprendizaje realizado en un dominio de contenido específico y no en lo general y que se deben considerar variables de los aprendices, de las tareas y la naturaleza misma de la instrucción y no solamente uno de ellos.

b. El aprendizaje intencional y los hábitos de la mente

Bereiter y Scardamalia (en Resnick y Collins, *op. cit.*) plantean que la habilidad de aprender se construye como un grupo de hábitos proporcionados para tal fin. La noción fundamental establece que al igual que se desarrolla otro tipo de rasgos, por ejemplo, los de la personalidad, deben ser fomentados los hábitos cognoscitivos y la manera de comportarse durante el aprendizaje. Entonces, el desarrollo de ambientes que promuevan hábitos de procesamiento cognoscitivo activos y autoregulados capaces de fomentar el aprendizaje efectivo, constituye un aspecto central del desarrollo cognoscitivo en los escenarios educativos.

Esto significa un cambio substancial en la perspectiva pedagógica: de una mera transmisión de información a una perspectiva constructivista de la educación, en la que se reconoce que más que diseñar, verticalmente, métodos de enseñanza aislados, es necesario construir ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta la participación activa de los estudiantes para construir metas, enfrentarse a problemas, establecer criterio de éxito, trabajar en proyectos, desarrollar conocimientos y habilidades específicas. Todo dentro de un contexto que reconoce que el aprendizaje y el trabajo son actividades interdependientes: el aprendizaje se da tanto dentro como fuera de la escuela y la actividad de los estudiantes en ella debe ser vista como una forma de trabajo.

Otro tipo de ambiente de aprendizaje, trabajado en esta área, es el relativo a la solución de problemas. Se reconocen tres subtipos: solución de pro-

blemas en la escuela que, generalmente, utilizan problemas bien definidos (una respuesta o métodos correctos), a diferencia de lo que sucede en el ambiente de trabajo, donde los aprendices son modelados, directamente, por los maestros en el oficio y los ayudan, a cada paso, para hacerlo por sí mismos, en contextos que presentan actividades reales que requieren de una actividad legítima del aprendiz. Collins, Brown y Newman (1989) consideran que tal sistema puede ser aplicado al aprendizaje escolar. El tercer tipo, los proyectos, plantean utilizar investigación, diseño y tareas derivadas de ambientes de trabajo. Las habilidades requeridas para realizar el proyecto pueden ser enseñadas tanto antes como durante el proyecto. En todos los tipos descritos se han producido trabajos que demostraron beneficios importantes para el aprendizaje. Entre otros, se cuenta con las aportaciones de Tergman- Sigmar y Oestermeier (1993); de Jong (1993); Simos y de Jong (1992) y Järvelä (1995).

c. Cognición situada

Aun cuando la Psicología Cognoscitiva, surgió, inicialmente, como individual, muy pronto reconoció la necesidad de evolucionar para explicar formas más complicadas, poco estructuradas, pero realistas, de la actividad cognoscitiva, esto es, las tareas complejas. En este crecimiento, la Psicología cognoscitiva ha tenido que reconocer la importancia que juega el contexto sobre la ejecución. Así, presta especial atención a las intenciones, motivaciones e interpretaciones sociales del funcionamiento cognoscitivo. Este foco sobre el contexto, sitúa a los investigadores fuera de su tradicional ambiente de trabajo: el laboratorio. Su actividad actual los lleva a trabajar en sitios familiares a los psicólogos aplicados: el salón de clases, el lugar de trabajo, la familia, es decir, los escenarios sociales en general.

Se ha comenzado a desarrollar una nueva teoría de las situaciones cognoscitivas en la que se asume que la cognición es compartida tanto con otros individuos como con las herramientas y los artefactos involucrados en el pensamiento requerido en tareas complejas, de tal manera que pueden favorecerlo o empobrecerlo. Es decir, las herramientas asociadas a la actividad académica y profesional pueden extender la inteligencia y permitir manejar situaciones por demás complejas (manejar un avión supersónico, por ejemplo), pero, también, pueden inhibir la creatividad por tener que ceñirse a las convenciones de su manejo, por ejemplo, medir de una cierta manera la velocidad. Otro tipo de convenciones, las determinadas socialmente, pueden inhibir, de la misma manera, soluciones imaginativas ante situaciones que caen fuera de lo establecido.

La cognición distribuida ha aportado, al campo del cambio conceptual dos aspectos interesantes. El primero es la interacción con los otros (cognición socialmente distribuida entre los individuos) para prender y/o solucionar problemas, lo que ha resultado particularmente significativo en el diseño de interacciones entre los estudiantes, y los estudiantes y el profesor, en los salones de clases, para promover el intercambio y fomentar la internalización de formas estratégicas de razonar y de aprender para resolver una situación dada.

El segundo aspecto está relacionado con aprender a interactuar con los otros. Así, la competencia cognoscitiva es juzgada no nada más por lo que uno, personalmente, puede hacer sino, más bien, por qué tan apropiadamente somos capaces de aplicar competencia cognoscitiva en actividades conjuntas con los otros.

Se reconoce que la interacción con otros para aprender y/o solucionar problemas es significativa tanto para la *internalización* de formas estratégicas de razonar y de aprender para resolver una situación dada, y b) juzgar qué tan apropiadamente somos capaces de aplicar la competencia cognoscitiva en actividades conjuntas con los otros.

IV. Procesos de auto-regulación

Otro aspecto cognoscitivo referido frecuentemente en las publicaciones periódicas es el de autorregulación. Gracias a su operación, el estudiante puede satisfacer el requisito de establecer, evaluar, planear y regular si se han cumplido las metas de su aprendizaje, evaluar el grado en el que se han logrado y, si es el caso, establecer la modificación, selección o construcción de las estrategias necesarias para el logro de las metas deseadas.

Tal tipo de conocimiento, llamado también, “conocimiento condicional”, requiere que el estudiante evalúe, planifique y regule lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende.

Boekaerts (1995) lo define como un proceso interactivo complejo que involucra, no sólo autorregulación metacognitiva, sino también metamotivacional. Para ella, el aprendizaje autorregulado requiere de diferentes tipos de conocimientos previos como componentes esenciales y poderosos para guiarla. Puede ser tanto una actividad deliberada, demandante y compleja, como, también, una actividad automática, habitual y simple. La autorregulación metacognoscitiva puede ser enseñada, tanto en su forma metacognoscitiva, como la metamotivacional. Ambas se entrelazan y afectan la inversión del esfuerzo del estudiante y la ejecución en la tarea.

El nuevo concepto de autorregulación metamotivacional involucra el conocimiento que los estudiantes tienen sobre sí mismos como aprendices y sobre el ambiente social en el que funcionan. El aspecto afectivo involucra algo más que las meras creencias sobre la inteligencia (su fortaleza y debilidad). Incluye, además, actitudes, valores, afectos y habilidades motivacionales. Boekaerts lo divide en dos componentes: uno de cogniciones auto-referidas y otro de habilidad metamotivacional. Las cogniciones autoreferidas se dividen en dos conjuntos:

- a. creencias, juicios y valores que se relacionan con las tareas curriculares y con la materia en estudio y,
- b. creencias, juicios y valores, respecto a la capacidad personal en relación con un dominio de estudio particular. En este punto coinciden Pintrich, Marx y Boyle (1993).

Las cogniciones auto-referidas son motivadoras o inhibidoras de la conducta en general, y del aprendizaje en particular (Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1993; Pintrich, Wolters, y DeGroot, 1995; Schunk, 1991). Estas cogniciones influyen sobre la orientación al objetivo y sobre el esfuerzo que realiza un estudiante para dar significado y valor a las tareas y situaciones de aprendizaje a las que se enfrenta.

Por su parte, las habilidades metamotivacionales difieren de las cogniciones auto-referidas en que no se enfocan en las creencias, sino en la capacidad real de regular el proceso emocional y motivacional, antes, durante y después del aprendizaje. Incluyen cuatro aspectos:

- a. el escenario del objetivo, es decir, el aula,
- b. el control de la motivación,
- c. el control de la acción, y,
- d. el manejo de recurso

En general, los trabajos analizados apoyan al estudiante a estar consciente de:

- a. el *tipo de actividades de aprendizaje* en el que se comprometerán (desde meras reproducciones de lo aprendido hasta modificaciones necesarias para transferir, aplicar y resolver problemas);
- b. la *modalidad* en la que se realizará la tarea (visual, verbal, lingüística, motora, etcétera);
- c. el *grado de dificultad* de la tarea, y,
- d. sus *características individuales* como aprendiz.

En las publicaciones periódicas revisadas se reconoce que el aprendizaje estudiantil involucra tanto una extensa variedad de habilidades intelectuales como una *interfase afectivo- motivacional* que dispara, mantiene y controla la actividad del estudiante.

Un modelo de aprendizaje autorregulado, que incorpora muchos de los elementos investigados hasta el momento, es el de Pintrich (véase artículo en la obra Castañeda, 1998). Incluye tres categorías generales de estrategias: las cognitivas, las metacognitivas y las de administración de recursos. La discusión que el autor hace sobre las creencias motivacionales y su influencia sobre el aprendizaje autorregulado constituye una importante argumentación que permite tanto al investigador como al educador tener una base sólida para identificar las interrelaciones entre diversos campos: el de las estrategias de aprendizaje, el de la metacognición y el del mismo aprendizaje autorregulado. El modelo propuesto por Pintrich constituye un modelo comprensivo e integrador.

V. Tendencias identificadas en las publicaciones periódicas sobre el componente social

Se identificaron dos aspectos que son potencialmente significativos para el aprendizaje y la enseñanza: el primero, el relacionado con la promoción del aprendizaje, vía la interacción. Plantea que el aprendizaje es un asunto de internalizar procesos inicialmente practicados en interacciones con los otros (Vygotsky, 1978; Mead, 1967, Garton, 1992) de aquí que una parte crucial del trabajo del docente sea diseñar interacciones que promuevan la internalización de estrategias particulares, formas de razonamiento y estándares conceptuales, asociados al dominio de conocimiento específico.

El segundo aspecto, tiene que ver con aprender a interactuar con otros, dado que fuera del salón de clases la mayor parte del trabajo intelectual se realiza en interacciones directas, en las que la competencia cognoscitiva personal es juzgada no nada más por lo que sabemos, sino también por como usamos este conocimiento en la actividad conjunta con otros.

VI. Sobre macrocomponentes afectivo- emocionales

Muchos de los fracasos relacionados con programas que intentan fomentar estrategias de comprensión, de aprendizaje, de desarrollo cognoscitivo, de habilidades de pensamiento, entre otros, se deben a limitaciones en la concepción del tipo de aprendizaje involucrado en el salón de clases. Es ahí don-

de se requiere considerar el aprendizaje "situado", aprendizaje que obedece a demandas diferenciales dependientes tanto en las diversas estructuras de las tareas comprometidas, como de los contenidos diferentes, de los propósitos de aprendizaje específicos y de las cogniciones auto-referidas asociadas a creencias y juicios sobre la autoeficacia en el dominio específico.

Inclinación por aprender. Desde la perspectiva cognoscitiva, el aprendizaje estudiantil involucra una extensa variedad de habilidades intelectuales. Sin embargo, el aprendizaje, como actividad compleja, requiere, también de una interfase afectivo-motivacional que dispare, mantenga y controle la actividad del estudiante. La habilidad cognoscitiva para aprender es, solamente, una porción del problema. La otra, es la inclinación a aprender. Toda vez que el estudiante aprendió a ver las tareas y actividades asociadas a un dominio particular como funcionalmente equivalentes, y las ha ligado a su sistema personal de recompensas, se puede esperar que su comportamiento muestre cierta consistencia transituacional en las cogniciones y afecciones relacionadas con tal dominio. Boekaerts (1995) ha enfatizado que las creencias favorables acerca de una materia- reflejadas en el interés del estudiante, sus actitudes positivas y su involucramiento en la tarea- por un lado, y las auto-percepciones favorables sobre la habilidad- reflejadas en un auto-concepto positivo sobre ella y sobre el control que el estudiante percibe sobre la tarea- por el otro, son propedéuticas al aprendizaje.

Interfase afectivo-emocional en la comprensión de lectura y otras habilidades representacionales. Diversos resultados han señalado que factores motivacionales como las creencias sobre la propia competencia y las atribuciones de éxito y fracaso juegan un papel importante en la comprensión de lectura. Por ejemplo, Carr, Borkowski y Maxwell (1991) reportaron que las medias de puntajes en auto-concepto, creencias sobre la utilidad de la tarea y sobre el esfuerzo invertido en ella, así como la conciencia en la lectura y la ejecución misma, fueron más altas en lectores hábiles que en los menos hábiles. Sus resultados mostraron, claramente, que las relaciones entre las atribuciones causales de éxito y de fracaso y una actividad altamente compleja, como lo es la comprensión de textos, está lejos de ser simple. Ehrlich, Costes y Loridant (1993) también encontraron que los buenos lectores, en comparación con los malos, lograron un puntaje más alto en medidas de reconocimiento de palabras, en conocimiento metacognoscitivo más rico y en creencias más positivas sobre sus habilidades académicas, Schunk (*op. cit.*), a partir de un estudio de la literatura especializada, concluyó que los estudiantes con alta autoeficacia reflejaron -un mayor control percibido sobre la tarea o dominio de estudio, lograron más alto puntaje en pruebas de inteligencia y en

pruebas de logro y obtuvieron calificaciones más altas, en comparación con los estudiantes de autoeficacia baja. Enfatizó que la autoeficacia contribuye al desarrollo de las habilidades cognoscitivas de manera directa e indirecta, gracias a variables afectivas como el establecimiento de metas y la iniciación y mantenimiento de un esfuerzo cualitativo importante.

Estas ligas positivas entre cogniciones auto-referidas sobre la habilidad, por un lado, y el uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, por el otro, han sido demostradas en diversos niveles educativos, desde el elemental (Paris y Oka, 1986) hasta el del bachillerato (Pintrich y DeGroot, 1990) y el universitario (Pintrich, DeGroot y García, 1992 y Volet, 1991). Las áreas investigadas involucran habilidades representacionales de escritura, lectura y cálculo.

Controlabilidad percibida. Otro aspecto afectivo- motivacional relacionado con el aprendizaje escolar es la controlabilidad percibida. En este sentido, Findley y Cooper (1983), así como Whitley y Frieze (1985) señalaron que los estudiantes, generalmente, atribuyen su éxito a factores externos tales como el azar y la dificultad de la tarea. Así, los estudiantes que se perciben como menos habilidosos ante un contenido o tarea determinada tienden a evitarla e invertir un esfuerzo menor en realizarla. Sin embargo, estos señalamientos no son consistentes. Kurtz, Schneider, Carr, Borkowski y Turner, en 1988, mostraron un interesante efecto cultural sobre el esfuerzo reportado ante la ejecución de la tarea: las creencias acerca del esfuerzo invertido correlacionaron positivamente con el éxito académico en niños norteamericanos, pero no en niños alemanes. Estudios transculturales como éste, a nivel internacional, son muy escasos; a nivel, prácticamente inexistentes.

Dada la inconsistencia encontrada sobre la controlabilidad percibida en estudios transculturales, Castañeda (1997) se interesó por:

- a. comparar a estudiantes de bachillerato holandeses y mexicanos, en cogniciones auto-referidas sobre variables afectivo- motivacionales asociadas a una tarea académica, considerando la nacionalidad, la condición "antes- después" de haber realizado la tarea y los niveles alto/bajo en comprensión de lectura, y,
- b. identificar las valoraciones afectivo- motivacionales que podrían haber jugado un papel predictivo importante en el deseo e intención de los estudiantes por participar activamente en la tarea de comprensión. Encontró que *Nacionalidad*, variable exógena (en acuerdo a Kurtz et. al, op. cit.) y *Competencia Subjetiva*, *Ansiedad de Estado*, *Evaluación de la Ejecución*, *Estado Emocional* y *Esfuerzo Reportado*, variables endógenas, pre-

dijeron la comprensión del texto. Los resultados apoyaron lo encontrado por Boekaerts (op. cit), Paris y Oka, (1986), Pintrich y DeGroot (1990) y Volet (1991). Sin embargo, ninguna valoración sobre la tarea (atractividad/ utilidad) resultó predictora (antes/después) de la comprensión del texto. Este dato es inconsistente con lo señalado por Boekaerts (idem) sobre el papel propedéutico que juegan las creencias positivas sobre la tarea.

La nacionalidad de los lectores, el nivel alto/bajo en la comprensión y la condición "antes/después" de la tarea influyó en la *generación diferencia* de las cogniciones auto- referidas sobre la *Competencia Subjetiva* mostrada por holandeses y mexicanos. Los autores concluyen que efectos culturales propiciaron valoraciones diferenciales entre estudiantes holandeses y mexicanos tanto en el control cognoscitivo como en el control de la acción y el control emocional. Los estudiantes holandeses mostraron menor control emocional que los mexicanos, un control cognoscitivo referido al ego, pero mejor control de acción.

Se encuentra en las publicaciones periódicas una reconceptualización de la habilidad de aprender: de modelos de personalidad y Psicología Social que trabajan sobre auto- conceptos y atribución del éxito y/o el fracaso, a modelos pertinentes para explicar los fenómenos del aprendizaje estudiantil. Mapean, a lo largo de varias asignaturas, variables afectivo- motivacionales que han surgido como predictores endógenos de la ejecución académica.

Es innegable que el avance mostrado por los trabajos incluidos en las publicaciones periódicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, descrito hasta aquí, potencia instrumentar prácticas evaluativas y de enseñanza que constituyen retos a vencer para los profesionales de la educación. Lamentablemente los desarrollos son desiguales, tanto entre países como entre áreas de aplicación.

Instituciones, sociedades y asociaciones de especialista en el campo, extranjeras y domésticas, con apoyo de organismos internacionales, deben fomentar publicaciones periódicas y otras acciones académicas que, en general, propicien la superación de los problemas derivados del desarrollo científico- tecnológico desigual.

Habrà que analizar el impacto de lo hasta ahora producido y mejorar la comprensión de los factores que influyen en la utilización de los resultados de la investigación científico- tecnológica que conducen a la aplicación directa de lo ya probado, a la innovación y la derivación de tecnologías útiles y a un intercambio eficiente entre países.

REFERENCIAS

- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinant of classroom learning. En Donald H. Sakloske y Moshe Zeidner (Eds.) *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.
- Carr, M., Borkowski, J.G. & Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108- 118.
- Castañeda, S. (1998). Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas. Perspectiva Internacional en el Umbral del Siglo XXI. Colección Problemas Educativos de México, UNAM- PORRÚA.
- Castañeda, S. (1997). Interfase afectivo- motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México- Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5, (1), 169- 185.
- Castañeda, S. (1993). *Procesos Cognitivos y Educación Médica*. Seminarios Institucionales. Facultad de Medicina, UNAM.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453- 494), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Corte, E. & Weinert, F. E. (1996). Introduction. En E. De Corte y F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*, xix- xxviii, Oxford, Pergamon.
- De Jong, F.P. The complementarity of constructivist and self- regulation instructional approaches. Trabajo presentado en la V Conferencia Europea de Investigación en Aprendizaje e Instrucción, agosto 31- septiembre 5, 1993, Aix en Provence, Francia.
- Ehrlich, M.F., Costes, B. K. & Loridant, C. (1993) Cognitive and Motivational Determinants of Reading Comprehension in Good and Poor Readers. *Journal of Reading Behavior*, 25 (4), 365-381.
- Entwistle, N. (1995, agosto). *Structures for understanding in essay writing and examinations*. Trabajo presentado en VI Conferencia Europea de investigación sobre aprendizaje e instrucción, Nijmegen, Holanda.
- Entwistle, A. & Entwistle, N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and Instrucción*, 2, 1- 22.

- Entwistle, N. & Marton, F. (1994). Knowledge objects: understanding constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161- 178.
- Findley, M. & Cooper, H. (1983). Locus of control and academic achievement: A review of the literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419- 427.
- Garton, A. F. (1992). *Social Interaction and the Development of Language and Cognition*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 155.
- Gerber, R., Ottosson, T., Boulton- Lewis, G., Bruce, C. & Aberg- Bengtsson, L. (1993, agosto). *Towards and Understanding of How Children Understand graphic Representations of Quantitative Data*. Trabajo presentado en la V Conferencia europea sobre Investigación en Aprendizaje e Instrucción, Aix en Provence, Francia.
- Glaser, R. (1981). Instructional Psychology: Past, present, and future. *Pedagogische Studien* 58. 111- 22.
- Järvälä, S. (1995). The Cognitive Apprenticeship Model In A Technologically Rich Learning Environment: Interpreting The Learning Interaction. *Learning and Instruction*, 5, 237- 259.
- Jonassen, D.H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. L.E.A. Hillsdale, N.J.
- Kurtz, B.E., Schneider, W., Carr, M., Borkowski, J.G. & Turner, L.A. (1988). Sources of memory and metamemory development: Societal, parental and educational influences. En M. Gruneberg, P. Morris & R. Sykes (Eds.) *Proceedings of the Second International Conference on Practical Aspects of Memory* (Vol. 2, pp. 537- 542). New York: Wiley.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press. Chicago, Illinois.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117- 175.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Development Review*, 6, 25- 26.
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologie genetique*. Presses Universitaires de France, Paris.

- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivacional and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33- 40.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. A. M. & García, T. (1992, Julio). *Student Motivation and Self- Regulated Learning in Different Classroom Contexts*.

CONSTRUYENDO UN ÍNDICE SOBRE EL TEMA DE LA MUJER Y LA EDUCACIÓN PARA EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN (Segunda parte)

Luis Bravo Jáuregui y Rosa María Melo
Escuela de Educación. UCV

RESUMEN

Se trata de exponer el segundo cuerpo de resultados de una investigación orientada por la idea de construir un índice temático sobre el tema de la Mujer y la Educación en el Diccionario Latinoamericano de Educación que se elabora en la Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Reporta la segunda fase de otro trabajo, ya publicado, donde se establecieron las grandes marcas de tema y la particular contribución que hacemos a la investigación que se lleva adelante en la Red Túpac Amaru, Proyecto *Micaela Bastidas*, integrado al Proyecto ALFA de la Comunidad Europea. Todo ello, en la oportunidad de contribuir con una investigación multidisciplinaria en torno al tema: ***"Lugar, representaciones, estatuto y rol de la mujer en la sociedad Latinoamericana: su acceso a la educación y la cultura"***, en desarrollo por parte de once universidades (cinco europeas y el resto latinoamericanas), bajo la coordinación del Dr. Roland Forgues de la Universidad de Pau/Francia. Realizadas tres entrevistas y una consulta mediante un cuestionario administrado en vivo y por intermedio del Correo Electrónico, se logró armar una lista organizada por núcleos temáticos que permite visualizar el contenido básico de arranque para un índice especializado en el tema de la Mujer y la Educación y para ser usada en la construcción del Diccionario Latinoamericano de Educación. De igual modo, se incluye una síntesis de la investigación que precede a la que se expone como cuerpo central de este documento.

Palabras claves: DLAE – Mujer y educación – Proyecto Micaela Bastidas.

ABSTRACT

This paper presents the second part of results from a research project on the issue of women and education, a project being undertaken at the Universidad Central de Venezuela (UCV) and now in the phase of completing the related index to the Latin American Dictionary of Education (DLAE). Also, another piece of research is presented, this containing the main lines of the work done for the Micaela Bastidas project in the context of the ALFA project of the European community. This is done in for the multidisciplinary project on the issue of "The place, representations, statute and role of women in Latin American society: their access to education and culture" now underway in eleven universities (five European and the rest Latin American) and coordinated by Dr. Roland Forgues (Pau University, France). By means of three interviews and an open and live questionnaire, a set of thematic groups were organized to create a basic content structure to produce a specialized index on the issue of women and education to be used in the above mentioned dictionary. Additionally, a synthesis of the research preceding this work is presented.

Key words: Latin American Dictionary of Education (DLAE) – Female and Education – Micaela Bastidas Project.

Presentación

Se persigue con esta exposición reportar los resultados de una indagación empírica respecto a la manera como habrá de incluirse el tema de la Mujer y la Educación en el Diccionario Latinoamericano de Educación-DLAE, que se construye en la escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Se deriva de otro trabajo titulado: *Mujer y Educación*, construyendo un Índice sobre el tema de la Mujer y la Educación en el *Diccionario Latinoamericano de Educación*, ya publicado como capítulo del libro *Mujer, Cultura y sociedad en América Latina* (Vol.2), editado por Sandro Chiri en la Universidad de San Marcos de Lima, Perú, el año 2000. El objetivo principal de este trabajo apuntó a definir el espacio teórico inicial desde el cual se pueden apreciar los temas referidos a Mujer y educación en América Latina y cuyos resultados principales se sintetizan al final de este documento. De modo que lo que hoy se presenta es su segunda fase, relacionada con la posibilidad de consultar la experticia vinculada a dicho tema.

El *Diccionario Latinoamericano de Educación* es un Proyecto de investigación/edición que se realiza en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela desde el año 1995, bajo los auspicios de su Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH), de la Revista de Pedagogía y de la Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación. Tiene como propósito central la creación de una opción de información/formación útil para los docentes en ejercicio de la región y para aquellos que se forman para serlo, dentro de una clara y definitiva noción de integración latinoamericana. Está articulado a una investigación que se lleva adelante en la Red Túpac Amaru, Proyecto *Micaela Bastidas* integrado al Proyecto ALFA de la Comunidad Europea. Todo ello, en la oportunidad de constituir una investigación multidisciplinaria en torno al tema: "Lugar, representaciones, estatuto y rol de la mujer en la sociedad Latinoamericana: su acceso a la educación y la cultura", en desarrollo por parte de once universidades (cinco europeas y el resto latinoamericanas), bajo la coordinación del Dr. Roland Forgues de la Universidad de Pau/Francia.

El *DLAE*, en sus dos versiones (en papel y por medios electrónicos), será una opción de consulta y estudio para los interesados en el tema educativo, pero también persigue ser una posibilidad para la profundización en algunos temas particulares asociados a la educación y la cultura de la región. Por ello se concibe como una colección de referencias ordenadas alfabéticamente, como es usual en este tipo de instrumentos para el conocimiento, pero acompañada de múltiples índices que guíen la lectura especializada. De manera que el lector contará con una opción de estudio para la reflexión preliminar de un tema particular y un listado identificado que oriente la búsqueda de la información pertinente, dentro de la colección que habrá de constituir el contenido general del *DLAE*, que a los momentos de producir este documento supera largamente la dos mil entradas. Quien desee conocer el estado actual del Proyecto *DLAE*, puede consultar sus páginas WEB y allí podrá hacerse una idea acabada de la dirección a la cual apunta nuestro esfuerzo académico en materia de producción de una opción de estudio y mejoramiento profesional para los educadores del continente: members.tripod.com/ve/dlae, dlae.tripod.com y www.tou.com/host/bravo

Ya se establecieron en la publicación, arriba mencionada, algunas marcas dentro del complejo universo de lo que se podría escribir para que los docentes lean en nuestro Diccionario cosas interesantes referidas al tema de la Mujer. Pero no sólo interesantes, sino también útiles para crear una mentalidad que favorezca la inclusión y desarrollo efectivo de las niñas y jóvenes en escuelas donde domina el personal femenino. Por supuesto que queda mucho por hacer, falta ahora revisar la experticia de los educadores y la gente que hace investigación en esta área, para tener una base de escritura que sobrepase el capricho o el puro buen gusto escritural. Es lo que haremos en el trabajo que hoy presentamos, donde se persigue exponer los resultados de una investigación principalmente empírica y orientada por la idea de construir un índice temático sobre el tema de la Mujer y la Educación en el *DLAE*.

Un índice en el *DLAE* referido a Mujer y Educación en América Latina

Un Índice, dentro del marco de significados metodológicos que se han desarrollado durante la elaboración del *DLAE*, es un recurso técnico a manera de listado organizado por núcleos temáticos que refleja las Voces/referencias/entradas que dan cuenta de la presencia de un tema en el *DLAE* y que facilitará la lectura de estudio y la crítica del contenido desarrollado en torno a ese campo particular y a sus conexiones con otros. Todos los índices definidos

integrarán un apartado del DLAE que registrará los distintos temas que configuran la **estructura temático-semántica** del DLAE, como orientación para su lectura-consulta especializada. Serán los índices, la forma para organizar el contenido de una estructura temática particular, es decir las entradas propiamente dichas y su estructura final, conformarán un índice a partir de una investigación que ubique a los lectores y a los propios escritores del DLAE dentro de las claves semánticas del tipo de tratamiento que recibe el tema en cuestión.

La observación realizada

Como ya fue dicho en lo que antecede, esta observación se concibe como un complemento a la investigación documental ya registrada en la primera fase de la presente investigación (Bravo, 2000) y persigue definir el núcleo temático asociado a Mujer y Educación que habrá de alimentar al Diccionario Latinoamericano de Educación.

Observación que está orientada por las prescripciones planteadas en el antecedente fundamental de esta investigación: *Latinoamérica en tempo de educación* (Bravo, 1987), el cual fue reexaminado durante la realización de una pasantía de carácter postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona bajo la supervisión del Dr. Adalberto Ferrández, entre el 01/09/97 y el 30/01/1998.

Se trata de una observación y en tanto tal persigue introducir a un campo de problemas no resueltos (o mal resueltos) en la teoría disponible, con talante básicamente exploratorio. De manera que se plantea contactar la sabiduría de una muestra de personas que se les atribuye la cualidad de conocedores del campo al cual se refiere la investigación. Para ello se han definidos cuatro estadios de contacto, así como los instrumentos correspondientes:

1. Una aproximación hermenéutico-documental al problema formulado a partir de textos que refieren al tema. Desde los cuales produciremos un primer intento de cercar la relación Mujer y Educación que permita situar el problema y enriquecer la lectura que hagamos de los resultados de la observación. (Bravo, 2000) de la cual se deriva la operacionalización de variables que expondremos más adelante.
2. Un conjunto de entrevistas a especialistas que conocen el Proyecto DLAE y se especializan en temas asociados a Mujer, Cultura y Educación en América Latina.

3. Un sondeo de opinión realizado a una muestra circunstancial de especialistas, docentes y estudiantes de educación que conocen del DLAE, donde se indaga sobre las entradas que debería contener esta temática.
4. El análisis y producción de resultados del contacto empírico, producción del índice referido a Mujer y Educación.

Operacionalización de las variables de observación

Por el tono que domina en la teoría que nos orienta (Bravo, 2000) y como quiera que la observación vislumbrada pretende solamente describir el panorama que ofrece la opinión autorizada respecto a lo que debería ser el contenido ideal del DLAE en materia de Mujer y Educación, no se planteará una estructura de variables a considerar tipo causa/efecto, como suele ser de uso una vez que se formulan las hipótesis correspondientes, sino más bien del tipo de frecuencia, aparición-desaparición. Vale decir, que nos interesa cubrir un espacio de significado definido por la frecuencia de aparición de factores/temas/entradas útiles para el DLAE, más que demostrar una hipótesis que de cuenta del estado de la relación Mujer y Educación. Así, el espectro de opinión respecto a lo que puede ser el espacio de significado útil, será indagado a partir del siguiente juego de variable/factores:

CUADRO 1

<i>Variable/Factor a considerar</i>	<i>Indicador</i>	<i>Interrogantes posibles que permitan explorar el contenido de las variables y los indicadores</i>
Importancia del tema de la mujer para la formación y el desempeño de los docentes.	Debe incluirse el tema en la formación de docentes. Razones por las cuales debe incluirse.	<i>¿Estima que valga la pena incluir en el Diccionario Latinoamericano de Educación un núcleo temático asociado al tema de la Mujer y la Educación? ¿De ser así, podría expresar algunas razones que lo justifiquen?</i>
Principales aspectos de la participación de la mujer en la educación Latinoamericana.	Áreas temáticas que debería contener el DLAE en lo que refiere a Mujer y Educación.	<i>¿Cuáles considera Ud. que podrían ser las posibles áreas de contenido que convendría incorporar al DLAE en esta temática?</i>

Conceptos asociados a la Mujer y la Educación.	Términos y conceptos recomendables para incluir en el DLAE.	<i>¿Mencione los términos y conceptos asociados al tema de la Mujer que debería incluir el DLAE para cumplir su cometido?</i>
--	---	---

Las entrevistas:

Se realizaron tres entrevistas (Cuadro 2) con académicas que exhiben una amplia experticia en el tema y que conocen el Proyecto DLAE con cierta holgura. Se transcribieron desde la grabación original y se ordenaron de acuerdo con los interrogantes básicos que animan la observación, resultó lo siguiente, a partir de las siguientes preguntas guía: *¿Estima que valga la pena incluir en el Diccionario Latinoamericano de Educación un núcleo temático asociado al tema de la Mujer y la Educación?; ¿De ser así, podría expresar algunas razones que lo justifiquen?*

¿Cuáles considera Ud. que podrían ser las posibles áreas de contenido que convendría incorporar al DLAE en esta temática?; ¿Mencione los términos y conceptos asociados al tema de la Mujer que debería incluir el DLAE para cumplir su cometido?

CUADRO 2

<i>Entrevistada</i> (En orden cronológico)	<i>Respuestas</i> (Fragmentos más relevantes)
Isabel Zerpa. Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Dirige un seminario sobre el tema Literatura, Mujer y Educación en la mencionada Escuela.	"Mira, mi opinión es que no sólo me parece importante, sino vital, de pronto así como tiene que estar la Pedagogía y todo lo que tiene que ver con ella, así tiene que estar presente la mujer y su participación en este context (...). (...) la definición de GÉNERO y la difusión del mismo y en el universo de la educación, esto tiene mucha relación, si estudiamos estos dos aspectos podemos preguntarnos: ¿Esto no tiene que ver con el proceso educativo? ¿En el proceso educativo no somos las mujeres las que predominamos? Hasta qué punto los que estamos inmersos en la actualidad hemos valorado la presencia de la mujer en el campo literario y sus aportes al mundo educativo y cómo, inclusive, hay muchas mujeres en el mundo educativo que son escritoras, que producen y casi brillan por su ausencia. Es muy interesante y complejo el tema (...). (...) deben haber entradas donde partiendo de la definición del concepto básico y de las distintas perspectivas del con-

	cepto de MUJER, concepto de GÉNERO, el concepto de FEMINIDAD, el concepto de FEMINISMO, FEMENINO y la hilación que tienen todos estos conceptos con la experiencia educativa, con el proceso educativo, con la formación integral del ser humano y los distintos estilos de enseñanza. Aunque el universo es muy amplio, pienso que se pueden obtener trabajos bien ricos en información (...). Con respecto a las entradas que te puedo sugerir, mira ya creo que he nombrado algunas interesantes como Género, femenino, feminismo, mujer. También dentro del universo en el que me encuentro trabajando, estoy desarrollando el concepto de lo lúdico (ludotecas), que sería interesante incluir dentro del Diccionario. Asimismo pienso que algunas entradas deberían estar centradas en autoras, educadoras, investigadoras importantes como mujeres, reseñar su vida como literatas, creadoras, educadoras.
Lucia Provencio. Profesora Investigadora de la Universidad de Murcia-España, especializada en temas asociados a la Mujer en América Latina.	(...). Pues, depende para que se quiere, si es un trabajo de investigación universitaria u otra cosa, si es un trabajo que va destinado a profesores de secundaria o profesores de primaria es distinto, porque ellos tienen la labor práctica experimental de llevar a sus alumnos cierta idea de lo que debe ser el género, que es un concepto que ellos casi no entienden. (...). Yo he visto que durante algún tiempo se ha investigado la educación femenina, entonces se ha hecho la educación femenina, maestros, planes de estudio, escuelas, etc., se ha querido hacer una historia que intente sacar del subsuelo a la presencia femenina, que las mujeres han existido, ¡perfecto! Las mujeres han existido, y ese trabajo se ha hecho, ha tenido una trayectoria histórica que hay que aceptarla en su positividad, es un trabajo necesario, ahora ha llegado el momento. (...) yo lo que quiero, influida por esta ideología, este pensamiento feminista es estudiar cómo, qué es ese espacio intermedio entre ambos sexos, porque podemos decir que ese espacio que existe entre ambos sexos es el género. El género es la construcción cultural que se hace de la diferencia sexual, un ejemplo clarísimo: hace 40 años en España un hombre no podía llevar una camisa rosa, eso estaba mal visto porque el color rosa se asociaba al sexo femenino, hoy en día eso no tiene ningún sentido. Como ve es la construcción cultural que se hace del sexo. (...) yo quiero ver en el siglo XIX, en Cuba, qué construcción cultural se hace de la identidad femenina y de la identidad masculina. Por eso se hace un énfasis agudo muy pertinente en lo que es historia de mujeres, es historia de las relaciones de género, porque yo quiero estudiar el espacio que hay entre los dos, porque una mujer en el

siglo XIX su identidad no es la misma que una mujer del siglo XX, evidentemente no es la misma, yo quiero ver como se va construyendo entonces el género, es movable, se mueve. De acuerdo con Jean W. Scott, ha sido reconceptualizado el concepto de género, lo volvió a construir porque se empezó a utilizar en el año 60 y no tuvo una adecuada acogida por su inadecuada utilización. Entonces, Scott ha querido reconceptualizar el concepto género y ella dice —estoy completamente de acuerdo en el 4º punto— ella dice que el género son relaciones sociales, entonces como tal hay que tratarlas y hay que ver primero los elementos simbólicos, segundo instituciones (familia, gobierno, iglesia, etc.) luego, todo discurso de género y en cuarto lugar, lo que ella llama la identidad.

(...) he dicho que en una de las partes de Scott aparece la educación como concepto normativo, como aquello que regula los conceptos normativos que van a definir la identidad femenina y masculina . como evidentemente no se puede abarcar todo cuando hablamos de género o como cuando hablamos de cualquier tema, entonces yo voy a estudiar el género desde la educación o la educación desde el género, es igual, entonces hay que ver cómo se construye esa identidad desde la educación y la educación no solamente entendida como instrucción, hay que diferenciar lo que es historia y lo que es educación. Entonces, cuando yo veo la escuela, como cuando estaba exponiendo: escuelas, N° de escuelas , etc. Eso es institución, pero a mí lo que me interesa es la educación desde el punto de vista normativo, comportamientos, representaciones, simbolizaciones, aspectos que vistos solos no se entienden, hay que verlos desde el punto de vista global, entonces yo uso incluso la economía, la política, la sociología, yo me armo, mis armas no solo provienen de la historia, porque vamos hacia la historia lo que *Fukuyama* llama el fin de la historia. Pienso que la historia no ha llegado a su fin, ha llegado a su fin si pensamos que en cierto modo la historia tiene fin —pero no vamos a entrar en eso— la historia tiene para mí la suerte que se ha abierto a la posibilidad de estudiar campos nuevos, y hacer una historia desde campos nuevos. Entonces, la historia de las mujeres es una nueva forma de hacer historia, y la educación me permite ver a mí en que firme de la mujer desde el género. Porque a mí no me parecen adecuados los trabajos que estudian exclusivamente el sexo femenino, porque eso es dejarla al margen.

(...) hablando desde el punto de vista de la educación, yo en ese sentido soy deudora de pedagoga y de socióloga fundamentalmente. Hay un libro que me ha ayudado mucho que es de Sandra Acker que se llama Género y Educación —de la que hay una traducción al castellano— y en ese libro ella como socióloga realiza una investigación aplicando el género a la educación, revisa una cantidad de bibliografía que se ha producido en Inglaterra que trata la edu-

cación y se ha dado cuenta de que no se ha vinculado el sexo, en muy pocos artículos, en muy pocos libros aparece el sexo, y el género para nada, ella se da cuenta de que si introducimos la diferencia sexual, desde el género, las conclusiones varían completamente. Yo estudio —supongamos— cómo accede, cuál es el mecanismo por el cual acceden los niños y las niñas a la escuela, veremos que hay que tomar en cuenta comportamientos familiares, formas familiares, que es lo que quieren los padres y luego ella también insiste en el acceso a los niveles superiores, niveles universitarios. Se ve claramente que cuando ella realiza entrevistas a doctorandos y doctorandas, ve que en las mujeres aparece la palabra *confianza*, “vengo a recibir un curso de post-grado que me da confianza”.

En las entrevistas realizadas a los hombres en ningún sitio aparece la palabra *confianza*. ¿Cuál es la explicación de eso? La explicación de eso no es sexual, evidentemente no, allí es donde entra el género. (...) Tiene una connotación de poder, yo lo veo claramente y esa es la facilidad, si te das cuenta mis fuentes de información vienen de distintos campos porque esta mujer viene de trabajar sobre la tierra del campo y otra sobre la Cuba del siglo XIX. Fíjate que hacer un análisis de género se puede hacer perfectamente en lo siguiente: *yo veo que las maestras santiagueras de 1868 para obtener el título de maestra —y maestros— tenían que viajar para la Habana, y una mujer le escribe al Capitán General y le dice que ella no puede viajar a la Habana porque es una mujer y porque no tiene dinero, y necesitaría un hombre que la acompañe, entonces si no tiene dinero para ella, mucho menos para ir con el hombre, entonces ella plantea como solución que se cree una comisión, ella se solidariza y toma la bandera de todas las mujeres que están en su situación*. Si no hacemos un análisis por la diferencia sexual, eso se nos pasa por alto porque entonces lo que hacemos es tomar que no había una comisión de evaluación en Santiago de Cuba.

(...) yo, introduzco la diferencia sexual y luego introduzco el género. Introduzco la diferencia sexual y veo que hay diferencia, voy a analizar esa diferencia y veo el género. Esta mujer participa de forma activa, primero porque va a identificarse con la identidad femenina que se va construyendo, también es activa porque plantea una solución para que se cree una comisión, eso es un análisis de género, es ver que esas características que a ella la envuelven van a permitir cierto comportamiento propio de identidad femenina, pero ella se muestra activa —que es en lo que yo hacía hincapié— no hay que ver eso como víctima, porque hay que hacer un análisis victimista de lo mismo y sería *pues no pudieron viajar a la Habana y se vieron discriminadas*. No, se ven discriminadas teniendo en cuenta que estamos en el siglo XIX, entonces no se vieron discriminadas, se vieron activas, hay que esperar a que llegue el feminismo de finales del siglo XIX, entonces

todo eso lo veo a través del género. Esto me ha dado la posibilidad y si vamos a un libro —ya bastante antiguo— del año 83 que lo edita Amparo Moreno Sarta que es un libro que se llama *La Enseñanza en la Secundaria o Enseñanza Sexista de la Secundaria*, donde ella tiene un artículo que se llama “El Androcentrismo en la Enseñanza”, entonces se analiza como la educación sin pretenderlo es androcéntrica y que incluso las propias maestras actuales en España, las maestras que empezaron y que son hijas de la democracia llevan a cabo una educación sexista y androcéntrica.

(...) lo primero de lo que les hablaría sería sobre la necesidad de eliminar el androcentrismo, por supuesto, ya que están llenos de esto y del etnocentrismo, porque en América Latina y en Europa están muy unidos al androcentrismo y al etnocentrismo, entonces hay que unir este tipo de concepto porque no marchan solos.

(...) tradicionalmente las mujeres se han encargado del cuidado, el cuidado es una acepción del género, porque el cuidado se ha identificado siempre con lo femenino, las mujeres han cuidado siempre a los hijos, las mujeres han cuidado siempre a los maridos y han cuidado a los ancianos, pero la misma mujer se ha incorporado al trabajo. ¿Quién cuida de eso?, los hombres no quieren renunciar a sus 8 horas de trabajo, porque no van a renunciar. No van a renunciar las mujeres tampoco, entonces ¿quién cuida?, Por eso hay que aceptar la diferencia, se acepta la diferencia, pero se plantean soluciones, lo que se busca es plantear soluciones, ya no tanto hablar, hablar y hablar. No. Soluciones. Entonces, es el Estado quien tiene que asumirlo o bien que el hombre, el varón acepte que el cuidado no es algo femenino, sino que es algo propio de la naturaleza humana y que no tiene género, entonces el hombre tiene que renunciar a ciertos roles laborales y la mujer tendrá que hacer lo mismo.

(...) y es la educación la que tiene que decirle, no decirle, sino mostrarle, porque un crío aprende por los ojos. Ellos aprenden más por lo que ven que por lo que estudian o lo que leen. Yo compadezco a los profesores y profesoras que tienen muchachos y muchachas de edad adolescente, y pequeños eh, porque esa es una labor titánica. Pero, además, sí creo que se pueden hacer muchas cosas y poco a poco, pero no soy partidaria (y creo que no es el camino siguiente) de decirle a los alumnos y alumnas —lo digo porque yo lo he visto en los institutos y en los libros de texto— “las labores son compartidas”. Entonces, se ven en los dibujos de los libros de primaria al hombre cocinando y a la mujer arreglando el carro, eso está bien pero no tiene que ser lo fundamental, no se deben centrar en eso. Todo tiene que moverse desde el pensamiento y no vayamos a menospreciar, a desvalorizar, la percepción y la inteligencia de los críos, porque ellos tienen un gran nivel de percepción, y, es ahí donde

	entra el género, porque el género es el que nos ayuda a ver todas las implicaciones que tiene la educación (...). El que yo hable de ese feminismo, que incluso algunos tildan de humanista, y entonces si yo hablo así en esos términos pueden decir <i>ay no, es que Lucía es una feminista muy a bajo nivel o muy tibia muy templada</i>, no, no, no, yo no soy una feminista templada, pero tampoco soy una feminista radical. (...) ese niño o esa niña cuando vaya a la escuela y la maestra o el maestro le digan y le hablen no del concepto género sino de contenido de género y vea eso en su casa qué va a pasar, entonces los contextos son diferentes, en el caso de Venezuela, las mujeres yo no sé exactamente cuál es su situación política, de representación política, por ejemplo.
Dominique Gay-Sylvestre. Profesora de español e investigadora de temas femeninos en América Latina en la Universidad de Limoges-Francia. (Esta entrevista fue realizada como una primera aproximación, que se esperaba continuar una vez que esta profesora nos visitara en Venezuela, pero la nueva entrevista no pudo realizarse por inconvenientes de tipo personal, sólo atribuibles al entrevistador)	[Luego de hacer de una semblanza de su experiencia como investigadora del tema educativo en Cuba y sus proyectos para continuar el trabajo en Venezuela, hace las siguientes precisiones respecto a los interrogantes planteados]: (...) La inclusión de temas asociados a Mujer y Educación no sólo es importante sino que es una iniciativa que bien vale la pena respaldar. (...) La maestra latinoamericana es víctima del machismo imperante en la región, de modo que iniciativas como ésta pueden ayudar a compensar esa situación de postración. (...) Los maestros y maestras deben ser personas cultas y quién puede serlo hoy si carece de información respecto a los nuevos horizontes que supone la perspectiva de género para el desarrollo de la cultura actual. Las siguientes áreas temáticas deberían estar presentes en esta iniciativa: Los problemas derivados del machismo imperante, la perspectiva de género, la violencia doméstica y contra la mujer, la homosexualidad, las vidas de mujeres docentes ejemplares, iniciativas educativas capitaneadas por mujeres. Las siguientes entradas deberían incluirse en la DLAE: perspectiva de género, machismo, educación sexual, castigo corporal, violencia del hombre contra la mujer, homosexualidad, violencia doméstica, sexismo, hembrismo, androcentrismo, mujer, ética en la educación, feminismo, tipos de feminismo, tipos de machismo, cultura de la pobreza.

Como bien podrá apreciar el lector, las respuestas aportadas por las entrevistadas reflejan en sí mismas una visión muy amplia del problema que estamos trabajando, que resultó en una aproximación sumamente útil para trabajar la definición del espacio de significado que buscamos en la presente observación. Cuestión que esperamos reflejar con cierta nitidez, tanto en la

fijación del lugar semántico que vislumbramos, como en el listado que definitivamente orientará la escritura de entradas definitivas para el DLAE.

También debe resaltarse que las respuestas dadas por las entrevistadas son de mucha utilidad para el ordenamiento de los resultados de los cuestionarios que siguen.

Resultados de la aplicación de los instrumentos de observación.

Cuestionarios:

Utilizando la operacionalización de las variables ya expuestas y los resultados de las tres entrevistas realizadas, se diseñó un cuestionario para ser administrado aleatoriamente y en vivo, cara a cara. Paralelamente, se administró por intermedio del correo electrónico una lista que previamente construimos de personas e instituciones preocupadas y ocupadas en el tema. Ambos instrumentos de consulta se exponen final del texto.

Resultados:

Hecha la prueba piloto correspondiente, con una muestra aleatoria de cinco docentes/investigadores de la Escuela de Educación con experiencia en el tema, no se encontraron necesidades importantes de modificación, razón por la cual sus resultados se incluyen en la contabilidad definitiva de los resultados de la aplicación de los instrumentos:

Muestra lograda (Instrumentos contestados a satisfacción):

Por intermedio de correo electrónico **25** (20 vinculados a la universidad y los restantes a movimientos sociales)

En vivo **15** (8 docentes de universidad y el resto alumnos, también universitarios)

Total: 40 (30 mujeres y 10 hombres)

Este número total se convierte en N a los efectos de contabilizar el porcentaje de respuestas para cada opción.

País:

Venezuela: **19** (13 de Caracas, el resto del interior)

Otros países de Latinoamérica: **13** (4 de Colombia, 2 Perú, 2 Argentina, 2 Cuba, 1 México, 1 Bolivia, 1 Chile)

Europa: 6 (4 España, 1 Francia y otro de Alemania)

Norteamérica 2 (1 Canadá, otro de USA)

Total: 40

Tendencias más gruesas apreciadas en las respuestas:

1. *¿Estima que valga la pena incluir en el Diccionario Latinoamericano de Educación-DLAE un núcleo temático asociado al tema de la Mujer y la Educación?*

n	%
	(N = 42)

Sí	30	71
Muy importante	05	12
Imprescindible	04	9
Altamente prioritario	03	7
No tiene porque incluirse.	02	5

Tendencias: Se reconoce ampliamente la necesidad del tema para el DLAE. Se recibieron sólo dos respuestas por Internet que desestimaban el tema, que fueron retiradas de N por no aportar información adicional más allá de argumentar que el tema no tiene relevancia o puede constituir en sí mismo una discriminación para con la mujer, por hacer una diferenciación de sexo excesiva. Es decir, las dos respuestas recibidas negativamente sólo se referían a la primera pregunta y teníamos el criterio de trabajar sólo con aquellos instrumentos que incluían cuatro respuestas. De modo que en adelante N será igual a 40.

2. *De ser así, ¿podría expresar algunas razones que lo justifiquen?*

n	%
	(N = 40)

Dignificar la participación social y educativa de la mujer.	32	80
Promover la valoración social de la mujer.	27	68
Ampliar los espacios de reflexión sobre la mujer.	27	68
Para compensar la discriminaciones que todavía subsisten en la escuela.	24	60

Es un tema de mucha relevancia y actualidad.	23	58
Debido a la importancia de la mujer como grupo social.	20	50
Los temas asociados a mujer y educación tienen una presencia cada vez más destacada en la comunidad internacional y en la académica en particular.	19	48
Debido a la importancia de la mujer como responsable de la crianza en el hogar.	16	40
Por la presencia creciente de la mujer en la docencia y la escolaridad.	13	33
Necesidad de divulgar los diferentes roles protagónicos que hoy desempeña la mujer.	11	28
Para ampliar el conocimiento sobre la mujer.	10	25
Destacar el rol primordial de la mujer en la educación y formación de las nuevas generaciones.	8	22
La trascendencia social de la educación de la mujer. Porque mujer y educación es un tema clave para comprender la escuela contemporánea.	7	18
Otras.	12	30

Tendencias: A manera de apretada síntesis sumaria y de acuerdo con las tendencias de respuesta interpretadas al procesar los instrumentos recolectados, se aprecia una marcada tendencia a considerar que se justifica la inclusión del tema en el DLAE, por su valor para dignificar y reivindicar el rol que tiene la mujer en la sociedad actual y en la educación escolar en particular. De igual modo, debe incluirse, porque permite alentar y perfeccionar, la participación crecientemente destacada en la educación formal e informal de las nuevas generaciones.

3. *¿Cuáles considera Ud. que podrían ser las posibles áreas de contenido que convendría incorporar al DLAE en esta temática?*

	n	% (N = 40)
Roles (espacio alcanzado y desempeño) de la mujer en educación. Participación de la mujer como educadora en el sistema escolar. Participación como alumna. La feminización del oficio docente. Vidas ejemplares de mujeres educadoras. La mujer como actor principal en la vida de las escuelas. Las lógicas androcéntricas y la educación. La coeducación.	34	85
La perspectiva de género para visualizar los problemas de conocimiento y acción asociados al funcionamiento de la escuela y las sociedades. Investigación de género. Género y su investigación. Las relaciones de poder entre los géneros. Relación hombre mujer. Lo femenino y masculino. La nueva feminidad. El androcentrismo. La subjetividad, feminidad y masculinidad	30	75

Participación de la mujer como personal administrativo y gerencial de las escuelas.	28	70
La mujer en el hogar como responsable de la crianza de los niños y formadora de los jóvenes. Eje del desenvolvimiento de la familia.	28	70
La participación de la mujer en el mundo de la economía de las sociedades. Mujer y política. Mujer y pobreza. Políticas públicas y mujer. Lo políticamente adecuado (<i>Political correctness</i>). Mujer y ciudadanía. La vida cotidiana y la mujer. La mujer en los medios de comunicación. La mujer en Internet.	26	65
Rol de la mujer en el mundo académico y de la ciencia en general. La mujer universitaria.	20	50
La perspectiva feminista. Las posibilidades del conflicto de intereses de origen sexual. La feminidad. Investigación feminista. El feminismo y su investigación. El sindicalismo feminista. Luchas sociales y políticas de la mujer. Discriminación, exclusión y violencia social, debido a raza, edad, sexo, condición social y origen nacional.	20	50
Papel de la mujer en la historia. La mujer como <i>pilar</i> de la sociedad. Discriminación histórica de la mujer. Mujer y religión. Mujer en la historia latinoamericana.	19	48
El machismo, los machismos (del hombre y de la mujer). Modos de combatirlos. Violencia social, doméstica y relaciones de género.	16	40
Mujer y salud pública e individual.	12	30
Mujer, cultura y ciudadanía. Mujer y religión.	11	28
Papel emancipatorio del género y el feminismo.	10	25
Otras.	9	23

Tendencias: Al visualizar las respuestas dadas a esta pregunta, nos hizo falta una hipótesis de trabajo que nos orientara en el complejo temático que las respuestas sugieren. El trabajo hubiese sido más fácil y sus resultados hubiesen sido más finos y expresivos. Lamentablemente, nuestra falta de pericia y experiencia en la temática, impidieron un análisis más acabado de las respuestas y una organización más eficiente que la presentada en la tabla. Sin embargo, las respuestas obtenidas permiten compensarlo en buena medida, y nos hace pensar que tenemos en la mano un conjunto de núcleos temáticos posibles para el DLAE, que atrapan el espíritu, sentido y situación de la discusión que se levanta en torno al tema de la mujer y la educación en nuestras sociedades. Por supuesto, en eso tuvo un papel importante las respuestas logradas en las entrevistas hechas a expertos en el tema, según se refleja en los resultados reportados en la tabla correspondiente.

Las frecuencias de respuesta, también son en extremo elocuentes respecto a la jerarquía que se le puede asignar a cada uno de los núcleos temáticos compuestos por nosotros, por muy dispersas que puedan haber sido. Lo importante es que ya tenemos un organizador útil para el ordenamiento del esfuerzo que significa escribir una muestra representativa de entradas para que el DLAE refleje, más o menos, eficientemente esta área temática.

4. *Mencione los términos y conceptos asociados al tema de la Mujer que debería incluir el DLAE para cumplir su cometido.*

Lista ordenada alfabéticamente de las entradas para el DLAE sugeridas por las personas consultadas:

Aborto.	Género y escuela.	Mujer académica.
Abusos sexuales.	Género y poder.	Mujer burócrata en el sistema educativo.
Acoso sexual.	Género y sociedad.	Mujer de la ciudad. Mujer del campo.
Alumna.	Gobierno y Mujer.	Mujer en Internet.
Androcentrismo en la educación.	Historia del feminismo.	Mujer en la escuela. Escolaridad y mujer.
Androcentrismo.	Hombres profeministas.	Mujer en la propaganda y la publicidad.
Antimilitarismo.	Hombres y mujeres.	Mujer en los libros religiosos.
Autoestima y crecimiento personal.	Ideología y mujer.	Mujer en los medios de comunicación masiva.
Ciudadanía y mujer.	Igualdad y equidad, igualitarismos y equitativismos.	Mujer gerente en la educación.
Coeducación.	Integrismo y mujer.	Mujer universitaria.
Crianza.	Investigación en género.	Mujer y acción política.
Cultura y mujer.	Investigación feminista.	Mujer y ciudadanía.
Democracia y mujer.	La feminización del oficio docente.	Mujer y discapacidad.
Derecho a decidir.	Legislación y mujer.	Mujer y Economía.
Derechos de las mujeres.	Lenguaje feminista.	Mujer y educación de los niños en el hogar.
Discriminación, tipos.	Lenguaje sexista.	Mujer y educación.
Ecología y feminismo.	Lesbianismo.	Mujer y enfermedad.
Educación en el hogar.	Lucha contra el machismo.	Mujer y familia en Latinoamérica.
Educación sexual.	Luchas de la mujer por la igualdad y equidad.	Mujer y familia.
El cuerpo femenino.	Luchas feministas.	Mujer y literatura.
Emancipación y mujer.	Machismo de la mujer.	Mujer y Política.
Enfermedades transmitidas sexualmente.	Machismo del hombre.	Mujer y trabajo.
Estado y Mujer.	Machismo.	Mujer, eficiencia y eficacia.
Exclusión social.	Masculinidad. (nueva y vieja)	Mujeres campesinas.
Femineidad (nueva y vieja).	Marginación social.	Mujeres comunistas.
Feminismo y femismos.	Migración y mujer.	Mujeres de la ciudad.
Fundamentalismo y mujer.	Movimientos sociales femeninos.	
Género como perspectiva, mirar la escuela y la educación		

Mujeres educadoras, Mujeres maestras.	Relaciones de género.	Maltrato psicológico hacia la mujer.
Mujeres indígenas.	Religión y mujer.	Mujer y desarrollo.
Mujeres indígenas.	Religiones y mujer.	Mujer y desempeño en la escuela.
Mujeres inmigrantes.	Salud pública y mujer.	Mujer e historia académica.
Mujeres libertarias.	Salud sexual.	Lógicas androgénicas y la educación.
Mujeres profesionales.	Sexo y conflicto social.	Género y diferencia.
Mujeres socialcristianas.	Sexocentrismo.	Mujer de gobierno.
Mujeres socialdemócratas.	Sindicalismo feminista.	Mujer intelectual.
Mujeres socialistas.	Trabajo femenino.	Mujer, educación y niñez.
Organizaciones femeninas.	Vida cotidiana y mujer.	Educadora.
Paridad, compensación, acción afirmativa.	Violencia contra la mujer, tipos.	Mujer del hogar.
Participación de la mujer en la educación.	Violencia doméstica.	Mujer liberada.
Paz y pacifismo.	Violencia social.	Mujer fácil.
Población, desarrollo y mujer.	Ámbito privado.	Liderazgo femenino.
<i>Political Correctness/</i>	Ámbito público.	Historiografía femenina.
Lenguaje político y mujer.	Hogar	
Políticas públicas y mujer.	Crecimiento personal de la mujer.	
	Mujer y sociedad civil.	

Tendencias: Se ordena alfabéticamente y se omite la frecuencia porque se buscaba únicamente pulsar la opinión de los consultados para determinar entradas posibles, desestimando la importancia de cada una de ellas. Nos interesa únicamente la lista ordenada alfabéticamente para luego utilizarla en las conclusiones para producir otra, ordenada por núcleo temático.

Hay que aclarar, además, que la acepción de términos y conceptos que se utiliza en la pregunta tiene más que ver con el interés de pulsar incisivamente la opinión respecto a los aspectos que debería cubrir el DLAE, más que a disquisiciones semánticas respecto a su significado diferencial. Lo que interesa es saber cuáles entradas/voces deberían estar presente prioritariamente, únicamente.

Tenemos una lista de entradas por escribir o buscar en la experticia relacionada con este trabajo, que nos permitirán dosificar y orientar el esfuerzo para crear, al menos, una muestra representativa de ella.

Síntesis y resultados principales del proceso de producción de un Índice dedicado al tema de Mujer y Educación para el Diccionario Latinoamericano de Educación

Tal como se ha expresado, ésta es la segunda fase de un trabajo orientado a construir un índice sobre el tema de la Mujer y la Educación en el Dicciona-

rio Latinoamericano de Educación, DLAE. En un primer aporte, ya publicado, se inició el proceso de construcción de dicho índice, que ordenará y orientará el conjunto de contenidos referidos al tema.

En ese primer informe, se partió de dos ideas motoras: irrumpir en una práctica pedagógica, desfasada de la realidad, -realidad además, muy enriquecedora- no cónsona con los tiempos de cambios en todos los campos y muy especialmente en las ciencias y la tecnología. Por ello, se impone una nueva forma de reflexión sobre la pedagogía, que tome en cuenta esta etapa de globalización con cambios y rápidos incrementos de saberes, dentro de una profunda desigualdad. Una segunda idea se relaciona con la necesidad de acortar las distancias y propiciar el diálogo directo entre los que producen el conocimiento desde la academia y los docentes que lo hacen en su práctica en la educación real, con sus aportes críticos fundamentales para la revalorización de las experiencias que éstos acumulan en toda la región. Los académicos deben poner a la disposición de esos docentes información que les permita luchar contra rutinas empobrecedoras y enfrentar e interpretar los cambios de conocimiento e información. Es el camino seguro hacia una práctica educativa transformadora, entendida como un problema de significaciones, hacia una educación de calidad.

Continuando con el sueño, con la utopía de una América Latina integrada, se ha presentado el DLAE como un proyecto editorial que debe contribuir a la formación y desempeño de los docentes de toda la región usando los recursos que la evolución tecnológica permite en la actualidad. También es un Proyecto de Investigación/acción Académica. El DLAE *busca animar el trabajo colectivo de los interesados en el tema educativo y poner a la disposición de los educadores una fuente de información que les permita acceder a una imagen más o menos ordenada de la realidad educativa de América Latina*. De esta manera, la Universidad cumple el importante rol integracionista que le corresponde, contribuyendo alas reflexiones exógenas y endógenas de los docentes, sobre la problemática propia de cada región.

Lo expuesto hasta aquí, es una síntesis de los contenidos correspondientes al primer informe. En la continuación de la construcción de un Índice referido a Mujer y Educación, se realiza una observación exploratoria que permitió recoger el pensar de una muestra de personas a las que se les atribuye la cualidad de conocedores del campo investigado. Se definieron cuatro estadios de contacto y sus instrumentos correspondientes: a) Una operacionalización de variables, para determinar la frecuencia y aparición-desaparición de posibles temas útiles para el DLAE. b) Entrevistas a tres

académicas especialistas, cuyos aportes fueron fundamentales para organizar el resto del estudio. c) Sondeo a un total de 40 personas. El análisis indicó que es necesario un núcleo temático de Mujer y Educación en el DLAE; se justificó ampliamente las razones de su afirmación, y se realizó un profuso aporte de ideas para el contenido, que ordenadas alfabéticamente, producen a su vez núcleos temáticos que se tomarán como áreas prioritarias para la producción de entradas al Diccionario.

Con este informe correspondiente a la segunda fase se ofrece una visión general del estado actual de esta importante investigación, referida a la construcción del Índice sobre el tema de Mujer y Educación, para el Diccionario Latinoamericano de Educación, que lleva a cabo la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Veamos su resultado principal:

**Núcleos temáticos y entradas para ser utilizados
como orientadores de la práctica de escritura
del contenido referido a Mujer y Educación en el DLAE**

Roles (espacio alcanzado y desempeño) de la mujer en educación. Participación de la mujer como educadora en el sistema escolar. Participación como alumna. La feminización del oficio docente. Vidas ejemplares de mujeres educadoras. La mujer como actor principal en la vida de las escuelas. Las lógicas androcéntricas y la educación. La coeducación:

Alumna.	Mujer y desempeño en la escuela.
Androcentrismo en la educación.	Mujer y educación.
Coeducación.	Mujer, educación y niñez.
Educadora.	Mujeres educadoras, Mujeres maestras.
Feminización del oficio docente	Mujeres profesionales.
Lógicas androgénicas y la educación.	Participación de la mujer en la educación.
Mujer e historia académica.	Socialización, educación y mujer.
Mujer en la escuela. Escolaridad y mujer.	

La perspectiva de género para visualizar los problemas de conocimiento y acción asociados al funcionamiento de la escuela y las sociedades. Investigación de género. Género y su investigación. Las relaciones de poder entre los géneros. Relación hombre mujer. Lo femenino y masculino. La nueva feminidad. El androcentrismo. La subjetividad, femineidad y masculinidad

Género como perspectiva, mirar la escuela y la educación.	Investigación en género. Investigación de género.
--	--

Género y poder.	Género y sociedad.
Hombres y mujeres.	Género y escuela.
Androcentrismo.	Género y diferencia.

Participación de la mujer como personal administrativo y gerencial de las escuelas. Mujer como administradora en las escuelas:

Mujer burócrata en el sistema educativo.
Mujer gerente en la educación.
Mujer, eficiencia y eficacia.

La mujer en el hogar como responsable de la crianza de los niños y formadora de los jóvenes. Eje del desenvolvimiento de la familia:

Crianza.	Mujer y educación de los niños en el hogar.
Educación en el hogar.	Mujer y familia en Latinoamérica.
Hogar.	

La participación de la mujer en el mundo de la economía de las sociedades. Mujer y política. Mujer y pobreza. Políticas públicas y mujer. Lo políticamente adecuado (Política correcta). Mujer y ciudadanía. La vida cotidiana y la mujer. La mujer en los medios de comunicación. La mujer en el internet. Rol de la mujer en el mundo académico y de la ciencia en general. La mujer universitaria:

Mujer y Economía.	Población, desarrollo y mujer.
Mujer y Política.	Lesbianismo.
Mujer y acción política.	Mujeres libertarias.
Políticas públicas y mujer.	Mujeres comunistas.
<i>Political Correctness/</i> Lenguaje político y mujer.	Mujeres socialistas.
Mujer y ciudadanía.	Mujeres socialdemócratas.
Vida cotidiana y mujer.	Mujeres socialcristianas.
Mujer en los medios de comunicación masiva.	Mujeres inmigrantes.
Mujer en el internet.	Movimientos sociales femeninos.
Mujer académica.	Mujer y trabajo.
Mujer universitaria.	Paz y pacifismo.
Legislación y mujer.	Antimilitarismo.
Estado y Mujer.	Democracia y mujer.
Gobierno y Mujer.	Ámbito privado.
Organizaciones femeninas.	Ámbito público.
Trabajo femenino.	Crecimiento personal de la mujer.
Mujer y familia.	Mujer y sociedad civil.
Derechos de las mujeres.	Mujer y desarrollo.
	Mujer de gobierno.
	Mujer intelectual.

La perspectiva feminista. Las posibilidades del conflicto de intereses de origen sexual. La feminidad. Investigación feminista. El feminismo y su investigación. El sindicalismo feminista. Luchas sociales y políticas de la mujer. Discriminación, exclusión y violencia social, debido a raza, edad, sexo, condición social y origen nacional:

Acoso sexual.
Discriminación, tipos.
Ecología y feminismo.
Exclusión social.
Feminidad (nueva y vieja).
Feminismo y femismos.
Historia del feminismo.
Histroriografía femenina.
Hombres profeministas.
Investigación feminista.
Lenguaje feminista.
Liderazgo femenino.
Luchas feministas.

Maltrato psicológico hacia la mujer.
Masculinidad. (nueva y vieja)
Marginación social.
Mujer del hogar.
Mujer fácil.
Mujer liberada.
Sexo y conflicto social.
Sexocentrismo.
Sindicalismo feminista.
Violencia contra la mujer, tipos.
Violencia doméstica.
Violencia social.

El machismo, los machismos (del hombre y de la mujer). Modos de combatirlos:

Machismo.
Machismo del hombre.
Machismo de la mujer.

Relaciones de género.
Lucha contra el machismo.

Mujer y salud pública e individual:

Mujer y enfermedad.
Salud sexual.
Educación sexual.
Salud pública y mujer.
Enfermedades transmitidas sexualmente.
Aborto.

Abusos sexuales.
Acoso sexual.
Autoestima y crecimiento personal.
Derecho a decidir.
El cuerpo femenino.
Mujer y discapacidad.

Mujer, cultura y ciudadanía. Mujer y religión:

Ideología y mujer.
Cultura y mujer.
Ciudadanía y mujer.
Mujer de la ciudad. Mujer del campo.
Migración y mujer.

Religión y mujer.
Religiones y mujer.
Mujer en los libros religiosos.
Integrista y mujer.
Fundamentalismo y mujer.

Mujeres indígenas.	Mujer y literatura.
Mujeres campesinas.	Lenguaje sexista.
Mujeres de la ciudad.	Mujer en la propaganda y la publicidad.

Papel emancipatorio de la perspectiva de género y el feminismo:

Emancipación y mujer.
Igualdad y equidad, igualitarismos y equitativismos.
Luchas de la mujer por la igualdad y equidad.
Paridad, compensación, acción afirmativa.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Acker, S (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. NARCEA
- Andres Lasheras, J (1993) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas
- Barnhart, C (1971) *Problems in editing dictionaries*. En: W Bruce Finnie y Thomas L.
- Berra, F.A (1883) *Apuntes para un curso de Pedagogía*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Imprenta de Rius y Becchi. Montevideo.
- Boyd, William y Edmund King (1977) *Historia de la Educación*. Buenos Aires. Edit. Huermul
- Bravo Jauregui, L (2000) *Mujer y Educación: el tema de la Mujer y la Educación en el Diccionario Latinoamericano de Educación*. En: Sandro Chiri (2000) *Mujer, Cultura y sociedad en América Latina* (Vol.2) Lima. Universidad de San Marcos.
- Bravo Jauregui, L (1995) *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. En *Revista de Pedagogía*, Abril-Junio, Vol. XVI, No. 42. Caracas. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela.
- Bravo Jauregui, L (1998) *Acento femenino de un perigeo: mujeres en la escuela venezolana a partir de 1958*. En: *Mujer, Cultura y Sociedad en América Latina*. Roland Forgues (coordinador) Red Tupac Amaru, Programa Micaela Bastidas. Publications de la Universté de Pau et des Pays de L'adour. Francia. Pau
- Bravo Jauregui, L (1998) *Latinoamérica en Tempo de Educación. Estudio preliminar para el Diccionario Latinoamericano de educación*. Escuela de Educación de la UCV/Universidad Autónoma de Barcelona. Caracas.
- Brezinka, W. "Los Límites de la Educación". En Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas, 1986.
- Centeno, J y Ruiz (1996) *La participación de los jóvenes en la escuela pública venezolana*. Tesis de Grado. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo.
- Chiri, S (2000) *Mujer, Cultura y sociedad en América Latina* (Vol.2) Universidad de San Marcos.Lima, Peru.
- Comision Española De Cooperacion Con La Unesco (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. Madrid. CECU.

- Comité Para La Eleiminación De La Discriminación Contra La Mujer-ONU/ UNESCO (1995) *Manifiesto: hacia una cultura de la igualdad entre el hombre y la mujer mediante la educación*. New York. ONU
- Congreso De La Republica De Venezuela (1994) *Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer*. Caracas. Ediciones del Congreso de la república.
- Cordasco, F. (1981) *A Brief History Of Education*. New Jersey. Littlefield Adams Co.
- Corvalan, G (1990) *Mujer y Educación en América latina*. Documento del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. La Asunción. REDUC: www.reduc.cl/
- D'Alembert, J y Diderot, D (1984) *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA ORVIS..* Argentina. Aguilar
- Descartes, R (edic. de 1983) *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Barcelona. Ediciones Orbis.
- Durkheim, E (1974) *Educación y Sociedad*. Buenos Aires. Shapire Editorial Brives.
- Enciclopedia Británica. (1964) Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7.
- ESPASA/CALPE (1966) *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol. 42. Madrid.
- Faure, E et al. (1974) *Aprender a Ser*. Madrid. Unesco/Alianza Universal.
- Fernandes, A y Fernandez, E (1989). *Diccionario Pedagógico*. Caracas. BIOSFERA.
- Ferrandez, A y Sarramona, J. (1978) *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Barcelona. Edic. CELAC..
- Freire, P (1994) *La Naturaleza Política de la Educación*. Buenos Aires. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. N° 67.
- García, V. (1974) *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Editorial Labor.
- Giroux, H (1994) Introducción a *La Naturaleza Política de la Educación* de Paulo Freire. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. PLANETA-AGOSTINI.
- Giroux, H. (1992) Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

- Goodman, P. (1971) *Quelques Idées Insolites sur L'éducation des Jeunes*. UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52.
- Griffin, G (1997) *Teaching as Gendered Experience*. *Journal of Teacher Education*. Vol. 48, Enero-Febrero.
- Henriquez Ureña (1947) *Historia de la Cultura en la América Hispanica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hentz, H (1968) *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona Editorial Herder..
- Jaeger, W (1987) *Paideia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, C (1980). *La Escolarización. Historia de la Enseñanza*. Barcelona. Montesinos Editor.
- Mantovani, J. (1981) *La Educación y sus Problemas*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.
- Marquez, A (1996) Lexicología Venezolana. Cuenta de Libros. *El Nacional*, C.11. 1/03/96
- Maurois, A (1945) *Un arte de vivir*. Buenos Aires. Libreria Hachette.
- Merola, G (1985) *Feminismo: un movimiento social*. *Nueva Sociedad*. N°. 78. Caracas
- Moncada, A. (1977) *Educación y Empleo*. Barcelona. Edit. Fontanella.
- Moureau, F (1990) *Le roman vrai de l'Encyclopédie*. París. GALLIMARD.
- Nassif, R (1974) *Pedagogía General*. Buenos Aires
- Not, J. (1975) *Las Pedagogías del Conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1984) *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Barcelona. Edit. Laia.
- Paulston, R (1993) Orientaciones de la crisis educativa en América Latina un mapa fenomenológico. *Revista de Educación*. N° 302, Septiembre-Diciembre.
- Rey, A (1988) *Enciclopedias y Diccionarios*. México. Fondo De Cultura Economica.
- Rodó, J. (edic. de 1986) *Ariel*. Bogotá. Ediciones Universales.
- Rothemberg, D (1997) *El apoyo a la niñas en la temprana adolescencia*. ERIC Digest.

ED408031. <http://ericae.net/ericcdb/EJ449535.htm>

Rovira, M. y Tomé, A (1993) *La enseñanza ¿una profesión femenina*. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sgambatti, S (1996) *Ley de igualdad de oportunidades para la mujer*. EL UNIVERSAL. 1-4, Jueves 24/10/96. Caracas

Silva, M (1989) Perspectivas de Género en las Políticas educacionales. En *Educación y Transición Democrática. Propuestas de Políticas educacionales*. Santiago de Chile. REDUC. : www.reduce.cl/

Stomquist, N.(1996) Romancing the State: Gender and power in Education. *Comparative Education Review*. Vol. 39, No. 4 Nov.

Strauss, R (1993) *Los Cuatro tempos del tiempo prehispánico de Venezuela*. Extramuros. Caracas. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.

UNESCO. (2000) Tesauro. Sede UNESCO: Autor.

Touriñan, J. y Rodríguez A. (1993) La significación del Conocimiento de la Educación. *Revista de Educación*. Nº 302, Septiembre-Diciembre. Madrid.

UNESCO (1995) *Informe mundial de la educación*. Madrid.Santillana Ediciones UNESCO.

UNESCO (1995) *Tesauro de la UNESCO. Lista estructurada de descriptores para la indización y la recuperación bibliográficas en las esferas de la educación, la ciencia, las ciencias sociales y humanas, la cultura, la comunicación y la información*.

Weiler, J (1997) Career Development for African American and Latina females. ERIC/CUE Digest, Number 125. <http://ericae.net/ericcdb/EJ449535.htm>

ALGUNOS CONTENIDOS FISIOGRÁFICOS Y BIOGEOGRÁFICOS PARA DESARROLLAR TEMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN VENEZUELA

Sergio Foghin P.

UPEL. Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

A partir de algunas consideraciones éticas, se discute la conveniencia de introducir temas de educación ambiental acordes con las realidades regionales venezolanas. Se proponen temas no tradicionales, tales como los riesgos geológicos y meteorológicos, a la vez que problemas como el escorpionismo y el ofidismo.

Palabras claves: Venezuela, educación ambiental – riesgos geológicos – riesgos meteorológicos – escorpionismo, ofidismo.

ABSTRACT

Starting from some ethical considerations, in this paper it is discussed the convenience to include some specific environmental education topics, according to the regional Venezuelan geographical and ecological issues. Non-traditional problems as geological and meteorological risks, as well as poisonous snakes and scorpions accidents are proposed and discussed in short.

Key words: Venezuela – environmental education – scorpions and poisonous snakes accidents.

La ética se ha preguntado siempre por las relaciones del ser humano con los demás hombres y mujeres, y por las relaciones del ser humano con la sociedad y las instituciones, con el fin de fundamentar, justificar y regular estas relaciones. Sin embargo, la pregunta ausente en el planteamiento ético tradicional ha sido aquella inherente a las relaciones del ser humano con el medio ambiente (Sosa, 1997).

Para el logro de algunos de los principales valores de los cuales se ocupa la ética, tales como la felicidad y la justicia, la filosofía moral debe contemplar los aspectos relacionados con el medio ambiente, entendido no sólo como el medio físico-natural, sino, con una visión holística, el medio físico-natural humanizado, es decir, el medio transformado por la ocupación y organización del espacio por las sociedades.

Como quiera que esa ocupación y organización del espacio dependen, en gran medida, de los niveles de desarrollo socio-económico alcanzados por las distintas sociedades, es posible plantearse la necesidad de diferentes enfoques de la educación ambiental, adaptados a los problemas específicos que se desprenden de los modelos de desarrollo adoptados y, como ha sido apuntado, del nivel de desarrollo alcanzado por los sistemas socio-económicos de cada país.

A partir de lo anterior, se comprende la dificultad de admitir la aceptación a priori de las recomendaciones generales emanadas de los organismos internacionales y de las conferencias especializadas en materia ambiental, como los únicos principios rectores de lo que debe ser la educación ambiental en los sistemas educativos, formales e informales, de los distintos países.

En otros términos, desde el punto de vista moral, parece al menos admisible la idea de que para los países industrializados, que han alcanzado los mayores niveles de desarrollo socio-económico, es necesaria la adopción de una ética ecológica fundada en la solidaridad y en la concepción de la tierra como un espacio vital de todos los seres, que han de compartir y disfrutar sus bienes. Decimos necesaria adopción, partiendo del hecho innegable de que son estos los que poseen la tecnología capaz de degradar el medio ambiente a escala global.

Por otro lado, sostenemos que los países en vía de desarrollo deben asumir, adaptada a sus condiciones y necesidades particulares, una ética ambiental más antropocéntrica, más utilitarista, sin llegar a permisividades nocivas para el medio ambiente, pero que les permita el desarrollo de una educación ambiental práctica, dirigida a resolver los problemas ambientales más apremiantes y a mitigar sus efectos: "...el medio ambiente es ante todo una cuestión de oportunidad y de particularidad local y la educación ambiental debe tener una relación estrecha con la actualidad y la realidad vivida." (MOPT, 1991, p. 16).

De este modo, se hace necesaria una revisión de la dirección y sentido de la educación en general y de la educación ambiental en particular, lo que supone, desde luego una revisión de la jerarquía de preferencias; preferencias que son, como lo indica Sosa (1997) morales; de tal manera que la reflexión ética sobre la educación ambiental, como sobre cualquier actividad humana, ha de implicar preguntas acerca de los fines de esta actividad: el "¿para qué?" y el "¿para quién?" resultan, entonces, insoslayables a la hora de delinear las estrategias más adecuadas en un programa de educación ambiental.

A partir de estas reflexiones, creemos que para nuestros países, no parece lo más conveniente la adopción de programas de educación ambiental preconcebidos, a partir de lineamientos generales que enfatizan en los problemas ambientales globales tales como el efecto invernadero, el deterioro de la capa de ozono estratosférico, las lluvias ácidas y la pérdida de biodiversidad, entre los más conocidos y, lamentablemente, trillados.

No se quiere decir con esto, que los anteriores problemas deban ser ignorados en los diferentes programas de estudio, en particular en aquellos que por su naturaleza facilitan una reordenación y articulación con diferentes disciplinas y experiencias educativas (ciencias naturales, ciencias sociales, arte, letras) (UNESCO, 1977) que permiten, sin crear nuevas asignaturas, introducir como eje transversal la educación ambiental.

Cabe señalar que los grandes problemas ambientales globales, aunque en forma superficial, son tratados con frecuencia por los medios de comunicación, por lo cual la mayor parte de la población alfabetizada tiene acceso a una información razonablemente adecuada acerca de ellos. El problema estriba más bien en el hecho de que la educación formal tiende a transmitir, desde los primeros niveles escolares, conocimientos teóricos que no guardan mayor relación con la calidad de vida.

Es éticamente incuestionable que la educación ambiental, como fin último, más que a proporcionar conocimientos debe propender a la generación

de actitudes; sin embargo, cabe preguntarse ¿qué actitudes puede desarrollar hacia el problema del calentamiento global, un alumno o alumna de educación primaria, cuando no tiene suficiente información y por lo tanto conciencia, de lo pernicioso que es transcurrir buena parte de su vida en un aula mal ventilada, al margen de una avenida donde se exceden con frecuencia los niveles permisibles de contaminación atmosférica?

O bien ¿qué actitud puede demandarse a un estudiante de educación media, acerca del peligro que supone para muchas ciudades del mundo el problema del ascenso del nivel medio del mar por efecto del calentamiento global, cuando no tiene información y, consecuentemente, tampoco conciencia, de los riesgos que corre su propia vida por tener su vivienda en el insalubre lecho de un curso de agua urbano, sujeto además a crecidas durante la estación lluviosa?

Y todavía ¿qué actitud puede esperarse de unos niños y niñas, hacia el problema de la destrucción de las grandes áreas boscosas ecuatoriales, cuando tienen poca o ninguna información, y por ende tampoco mayor sensibilidad, respecto al hecho de que viven en ciudades donde la superficie de áreas verdes por habitante se cuentan entre las más bajas del mundo? O cuando asisten, como mudos testigos, junto con sus padres, maestros y representantes vecinales, municipales y estatales, a la invasión, por parte de los intereses económicos más poderosos, de zonas protectoras, reservas hidráulicas y otras áreas bajo régimen especial que rodean sus ciudades.

Cabe, en este sentido, preguntarse si es moralmente aceptable que en nuestros países se permita y, en no pocos casos, hasta se incentive, la ocupación de sectores urbanos sujetos a peligros de inundaciones y deslizamientos; la construcción de viviendas en regiones sísmicas, sin las medidas y previsiones adecuadas; el desplazamiento de grandes masas de población en zonas y en épocas de alto riesgo meteorológico, sin la debida información y apropiados planes de contingencia; los asentamientos rurales y el desarrollo de labores agrícolas en regiones con altos índices de enfermedades tropicales como el dengue, el paludismo, la leishmaniasis, entre otras, y de flagelos tales como el ofidismo y el escorpionismo, sin campañas de información para la población, ni cursos específicos para médicos, paramédicos, personal docente, militares, etc.; sin la debida dotación de los hospitales y dispensarios de salud, que les permita enfrentar eficientemente todos estos potenciales riesgos; sin la debida organización para elaborar las estadísticas necesarias acerca de tales problemas, con el fin de realizar diagnósticos que permitan enfrentarlos y mitigar su impacto sobre la población.

Con base en las anteriores consideraciones y con el objetivo de contribuir con algunas ideas para desarrollar temas de educación ambiental en las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio del sistema escolar venezolano, tales como geografía, historia, biología, física, química, lengua y literatura, y ciencias de la tierra, entre otras, en las siguientes líneas se comentan algunos problemas que tienen o pueden tener un alto impacto sobre la salud individual y colectiva de la población venezolana, algunos de los cuales son, en el mejor de los casos, objeto de un tratamiento teórico en ciertas materias y, los más de ellos, absolutamente omitidos a través de todos los planes de estudio de nuestro sistema educativo.

Riesgos geológicos

El territorio venezolano, debido a su configuración e historia geológicas presenta regiones con elevado riesgo sísmico. En efecto, tanto la Cordillera de Mérida, como la Cordillera de la Costa, ambas producto de la orogénesis de finales del Terciario, se encuentran afectadas por grandes sistemas de fallas geológicas activas. En la primera unidad orográfica el principal sistema de fracturas geológicas está representado por la Falla de Boconó y por la Falla de Quíbor-El Tocuyo, mientras que en el segundo eje orográfico resaltan por su extensión geográfica y actividad tectónica los sistemas de fallas de Caracas o de El Ávila, y de El Caribe o de Caraballeda, en el centro del país, y de El Pilar, en la región nor-oriental de Venezuela.

En este gran arco montañoso, se asientan, desde la época colonial, los principales centros urbanos del país, representados por las ciudades de San Cristóbal, Mérida, Valera y Barquisimeto en la región andina, así como Valencia, Maracay, La Victoria, Caracas, Barcelona-Puerto La Cruz y Cumaná en la Cordillera de La Costa.

En consecuencia, esta vasta porción del territorio venezolano presenta una alta sismicidad (MEM, 1984) la cual ha generado múltiples eventos desde tiempos de la conquista y colonización, destacándose por su significación histórica, así como por lo cuantioso de los daños producidos y por el número de víctimas, los terremotos de Caracas de 1812 y 1967.

Adicionalmente, las elevadas pendientes topográficas y la friabilidad de las rocas sobre las que se asientan algunos de los sectores más densamente poblados de estas urbes, incrementan los riesgos debidos a los grandes movimientos de masas, que han cobrado hasta el presente numerosas víctimas, sobre todo entre los grupos sociales de menores recursos.

Las actividades prácticas con mapas topográfico-geológicos, fotografías aéreas, estadísticas de población y trabajos de campo, pueden resultar herramientas valiosas para informar y sensibilizar a los estudiantes acerca de este tipo de riesgos. De igual modo, el diseño de cursos y talleres dirigidos a informar sobre la conducta a seguir antes, durante y después de un evento sísmico, deberían ser de obligatoria inclusión en todos los niveles del sistema escolar.

Riesgos meteorológicos.

La afirmación de que el territorio venezolano se encuentra fuera de la ruta de los huracanes (Vila, 1960) ha sido tomada quizá demasiado al pie de la letra. En efecto, desde los tiempos coloniales, perturbaciones atmosféricas tropicales de diferente categoría han afectado distintas regiones y localidades venezolanas. Entre las más notables, debido al impacto producido, pueden citarse la tormenta tropical que asoló los estados nororientales en 1933, el huracán "David", que afectó severamente la Isla de Aves en 1979 y la tormenta tropical "Bret" que produjo graves daños materiales y centenares de víctimas en Caracas y sus alrededores en 1993.

La importancia del estudio de las características de este tipo de perturbaciones atmosféricas tropicales en el territorio venezolano, así como de la divulgación de información apropiada entre la población en general y los escolares de los diferentes niveles en particular, cobra relieve cuando se considera la dinámica característica de los meses de julio y agosto, que lleva a decenas de miles de personas a trasladarse hacia los principales centros vacacionales del litoral oriental venezolano, en plena temporada de huracanes.

En la actualidad, los programas informativos y de prevención, así como los planes de contingencia, son en relación con estos fenómenos naturales, inexistentes.

Por otro lado, aunque en la mayor parte del territorio venezolano la temporada lluviosa, o "invierno" comprende los meses de mayo a noviembre, fenómenos meteorológicos de origen extratropical, como frentes fríos y vaguadas, han afectado, ocasionalmente, las regiones septentrionales venezolanas durante los meses de diciembre a marzo, considerada la temporada seca o "verano" y han generado precipitaciones excepcionales, con consecuencias de carácter catastrófico para las poblaciones afectadas, tal como ocurrió en el Litoral Central en enero de 1742, diciembre de 1796, febrero de 1798 (Rohl, 1949), febrero de 1951 (Goldbrunner, 1958) y en diciembre de 1999 (Foghin, 2000), por citar sólo los casos más dramáticos.

Es tal el grado de desprevenición en lo concerniente a estos fenómenos, que el sistema de alerta contra inundaciones de la Dirección de Hidrometeorología del Ministerio del Ambiente, contempla la inserción de las fotografías de los satélites meteorológicos en Internet, sólo durante los meses de la "temporada de lluvias". En lo concerniente a los regímenes pluviométricos del territorio venezolano, con frecuencia los medios de comunicación contribuyen a difundir concepciones rayanas con el disparate; en efecto, no es raro leer en los periódicos expresiones como "El período oficial de lluvias..." (Garnica, 2000).

La inexistencia de una red de observación hidrometeorológica que permita una alerta temprana contra inundaciones, en nuestras principales urbes, constituye otra muestra de la poca o nula importancia que se concede a estos problemas.

Cabe señalarse, igualmente, que el abandono de muchas estaciones hidrometeorológicas en todo el territorio nacional, afecta gravemente la continuidad de las series de registros que constituyen la información fundamental para el conocimiento de las condiciones climatológicas del territorio venezolano, cuyo inventario es imprescindible para el conocimiento y aprovechamiento de los recursos naturales asociados con la energía solar y con el ciclo hidrológico.

El estudio de los mapas meteorológicos y de los registros pluviométricos e hidrológicos, conjuntamente con las referencias históricas sobre estos temas, presenta un alto interés para los diferentes cursos relacionados con la geografía e historia de Venezuela, a la vez que ofrece un excelente material para contribuir a divulgar información que puede ser de gran utilidad práctica para todos los habitantes de las regiones expuestas al impacto de alguno de estos fenómenos atmosféricos.

Riesgos biológicos

En este grupo de riesgos, para los cuales la educación ambiental representa probablemente el mejor recurso de lucha, el problema de las enfermedades, como el dengue y el paludismo, transmitidas por vectores biológicos, como los zancudos, ocupa quizá el primer lugar en importancia, debido a las características epidemiológicas y a la escala nacional de sus consecuencias socio-económicas; sin embargo, este tema se omitirá en esta exposición, porque se trata de problemas cuyo debate recibe, casi cotidianamente, una considerable cobertura por parte de los diferentes medios de comunicación venezolanos.

Sin duda, los docentes interesados en incorporar a sus clases la discusión de estos aspectos ambientales, encontrarán en la prensa nacional abundantes materiales para discutir con sus alumnos.

Se hará referencia, en cambio, a dos problemas ambientales mucho menos conocidos por la población en general, como son el ofidismo y el escorpionismo, cuya importancia se subestima debido a la falta de estadísticas adecuadas y a la escasez de material divulgativo al respecto.

El primero, relacionado con los casos de emponzoñamiento por serpientes, podría revestir dimensiones nada despreciables en los sectores rurales de estados como Táchira, Mérida, Trujillo y Yaracuy, entre los que se mencionan, tradicionalmente, como entidades donde estos problemas son frecuentes, aunque, en la práctica, ningún estado venezolano está libre de ofidios ponzoñosos (Lancini, 1986).

En el territorio venezolano habitan los géneros *Crotalus* (cascabeles), *Lachesis* (cuaimas) y *Bothrops* (*mapanares*) de la familia Viperidae; el primero y el último de los géneros mencionados presentan una dispersión territorial considerable, atribuyéndose a los bothrópidos, presentes en diez familias, la mayor incidencia de accidentes fatales en el país. Adicionalmente, está presente el grupo de las corales ponzoñosas (género *Micrurus*) con once especies y sub-especies descritas (Lancini, 1986).

La difusión de información taxonómica y zoogeográfica entre el público es muy escasa y en los programas escolares se contemplan sólo ciertos aspectos generales de los ofidios, abordados generalmente en forma teórica por los docentes. La prevención del ofidismo y la lucha antiofídica prácticamente no reciben ninguna atención por parte de los organismos oficiales. La investigación y la publicación de trabajos especializados sobre estos temas es también muy limitada.

El desconocimiento general sobre los ofidios, especialmente por parte de los habitantes de los sectores rurales, trae como consecuencia adicional la destrucción de muchas especies no ponzoñosas, cuya presencia en el medio trae probados beneficios para el control biológico de especies dañinas para los cultivos, como las poblaciones de roedores.

El interés y la investigación sobre estos temas debe incentivarse entre los estudiantes de todos los niveles. Los docentes de las áreas rurales pueden formar equipos de trabajo con los médicos, para recabar datos y estadísticas que ayuden a conocer mejor las dimensiones de este problema y a formular las recomendaciones pertinentes para reducir su impacto entre los habitantes

del campo. De igual modo, debe dársele difusión a las pocas obras publicadas sobre la ofidiofauna venezolana.

Finalmente, en cuanto al escorpionismo, hay que señalar que está presente no sólo en las áreas rurales, sino también en las mayores urbes venezolanas. Al igual que en el caso del ofidismo, es difícil conocer las dimensiones sociales y sanitarias del problema, pero esporádicamente la prensa nacional reporta casos de accidentes, algunos de los cuales con desenlaces fatales (Barrios, 1984; 1985). Recurrentemente, en estos eventos, se denuncia la falta de sueros antiescorpiónicos y de información sobre las medidas preventivas y de contingencia apropiadas.

Las limitaciones en cuanto a publicaciones especializadas, material divulgativo y conocimiento del problema por parte de los docentes y del público en general, son aún mayores que el caso del ofidismo, a pesar de que en el país han sido descritas más de cien especies de escorpiones (González-Sponga, 1996), algunas de las cuales (Género *Tytius*) poseen un veneno altamente tóxico y constituyen una presencia común en el área de Caracas.

Al parecer, la frecuencia de hallazgos de escorpiones en el interior de viviendas, podría estar relacionada con las alteraciones ambientales producidas en los alrededores de los centros urbanos (González-Sponga, 1996).

Conclusión

Para finalizar esta exposición, queremos manifestar la convicción de que ciertas ideas aquí expresadas pueden ciertamente no ser compartidas por algunos estudiosos y teóricos de la educación ambiental.

Se deja también constancia de que bajo la consideración de un enfoque antropocéntrico, no se pretende, en lo absoluto, invocar ni siquiera atenuantes para los impactos ambientales excesivos e injustificados. Sin duda no resulta fácil encontrar un acuerdo sobre lo que puede o no ser excesivo o justificable; sin embargo, la pertinencia social de las intervenciones sobre el medio ambiente es, sin duda, un estimador a considerar y el concepto de desarrollo sostenible el contexto obligado de discusión de cualquier proyecto

Quizá nuestros planteamientos en este sentido podrían inscribirse en el llamado antropocentrismo sabio, "...basado en una concepción de los intereses que va más allá de los intereses individuales, enraizado en lo colectivo como condición y término de la intervención sobre el medio." (Novo, 1996, p. 79).

Del mismo modo, se reconoce que los distintos problemas sugeridos para desarrollar temas de educación ambiental en Venezuela, no presentan todos el mismo grado de relevancia, debiéndose, en este sentido, considerar las prioridades regionales y locales.

Se concluyen así estas notas, cuya finalidad, como se expresó al principio, es aportar algunas ideas para desarrollar temas de educación ambiental acordes con las necesidades de la población venezolana, con miras a prevenir problemas cuyo origen se encuentra en las relaciones del hombre con el medio ambiente; de un hombre que pertenece a una sociedad cuyos modelos de desarrollo, impuestos por influencias externas económica y culturalmente avasalladoras, han determinado graves impactos ambientales que deben ser analizados y encarados desde una plataforma ética que contemple las relaciones de la sociedad con el medio ambiente, propendiendo a mejorar la calidad de vida de los grupos humanos.

Tales fundamentos éticos deberán servir, así mismo, de base para desarrollar un modelo educativo propio, al servicio de los intereses de la sociedad venezolana, en términos de igualdad y de justicia social. En ese modelo educativo habrá de insertarse también la educación ambiental, la cual no puede estar supeditada a las tendencias internacionales, si esa supeditación implica subestimar o soslayar los problemas ambientales a escala regional y local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, A. (1984, Julio 01). Con la entrada de las lluvias, aumentan en Caracas casos de escorpionismo. *El Nacional*, p. C-4.
- Barrios, A. (1985, Marzo 22). En San Antonio de los Altos, murió un niño por picadura de alacrán. *El Nacional*, p. C-3.
- Foghin, S. (2000). Notas sobre los aspectos meteorológicos del desastre del Estado Vargas en diciembre de 1999. *Artículo no publicado*.
- Garnica, H. (2000, Mayo 14). Fuerte aguacero inició período de lluvias. *El Nacional*, pag. C-7.
- González-Sponga, M.A. (1996). Guía para identificar escorpiones de Venezuela.
- Cuadernos Lagoven. Caracas: Departamento de Relaciones Públicas de Lagoven (PDVSA).
- Goldbrunner, A. (1960). Las causas meteorológicas de las lluvias de extraordinaria magnitud en Venezuela. Caracas: Ministerio de Obras Públicas.
- Lancini, A.R. (1986). Serpientes de Venezuela. "2da. edición. Caracas: Ernesto Armitano editor.
- Ministerio de Energía y Minas MEM. (1984). Mapa sismo-tectónico de Venezuela. Caracas: autor.
- Ministerio de Obras Públicas y Transportes MOPT. (1991). Educación Ambiental: principios para su enseñanza y aprendizaje. *Monografías de la Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y el Medio Ambiente*. Madrid: Secretaría General Técnica, MOPT.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental. *Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: UNED.
- Rohl, E. (1949). Los diluvios en las montañas de la Cordillera de la Costa. *Boletín de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales*. Caracas.
- Sosa, N. M. (1997). Perspectiva ética. En: El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental. Novo M. y Lara F. (coordinadores). Madrid: UNED.
- UNESCO. (1977). Informe final de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi, URSS, 14-26 de octubre de 1977. *Mimeo*.
- Vila, P. (1960). Geografía de Venezuela I. Caracas: Ministerio de Educación.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE UNA EDUCACIÓN TÉCNICA COMPETITIVA

René Dubs de Moya

UPEL. Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

En las cercanías del nuevo milenio, diferentes miembros de la sociedad civil venezolana han solicitado transformaciones en organizaciones e instituciones educativas como una vía para incrementar la calidad de la educación y su pertinencia con el desarrollo del país. Estos cambios requieren la adecuación del sistema educativo a las necesidades y exigencias de la sociedad y el mercado laboral. El presente estudio tiene como propósito considerar la formación del docente de una Educación Técnica competitiva en el contexto del resurgimiento de las escuelas técnicas. Previamente, se presenta el contexto histórico de la Educación Técnica. A continuación, la conceptualización, criterios e indicadores de diferentes enfoques sobre la competitividad y productividad educativa. El estudio concluye con el aporte de elementos para la reflexión sobre la formación del docente en la Educación Técnica del nuevo milenio.

Palabras claves: Formación docente – Educación Técnica – calidad de la educación – competitividad educativa.

The teacher training of a competitive technical education

ABSTRACT

At the proximity of the new millennium period, several members of the Venezuelan civil society have asked for changes into educational organizations, as a way to improve the education quality and its pertinence with the country development. These changes call for the educational system adaptation to the society needs and the labor market demands. The purpose of the present study is to consider the teacher training for a competitive technical education in the context of technical schools springing up again. At the beginning, the study presents the historic perspectives of technical education.

Following, some definitions, criterions, and indicators from different approaches are made above educational competitiveness and productivity. Finally, the study concludes with the contribution of elements for a reflection over the teacher training in the new millennium technical education.

Key words: teacher training – technical education – educational competitiveness – education quality.

Introducción

A las puertas de un nuevo siglo la meta de las naciones sigue siendo el desarrollo humano, a través del aumento de la cantidad y calidad de las oportunidades para el individuo que ofrece la educación.

En efecto, la educación es un elemento esencial del desarrollo humano: el ser educado permite disponer de un rango más amplio de oportunidades: alternativas ocupacionales, acceso a la información, recreación, entre otras... Por ello, los indicadores del desarrollo humano incluyen a la educación entre los tres valores básicos de la persona, al lado de su esperanza de vida y su nivel de ingreso. También, la educación es desarrollo humano en el sentido del desarrollo de la persona por ella misma y para los otros. Desarrollo de la persona por ella misma, porque la razón de la educación es el crecimiento interior de la persona. Y desarrollo para los otros, porque el fin último de la educación es ayudar a que el educando pueda disponer a plenitud de sus potencialidades al servicio de los demás.

Sobre las funciones de la educación siempre ha existido un profundo debate y hoy cuando nos encontramos inmersos en una nueva sociedad, la sociedad del conocimiento, Gómez (1998) ofrece seis características relacionadas con esta nueva sociedad:

1. En la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología cada día transforman el modo de vivir y trabajar, el modo de aprender, descansar y organizar nuestro hogar, el comunicarnos con los otros y hasta curar las enfermedades.
2. Los oficios en la sociedad del conocimiento contienen un elevado contenido técnico y cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología.
3. En tercer lugar, las industrias dinámicas de la sociedad del conocimiento son industrias que dependen del conocimiento (la biotecnología, la informática, la microelectrónica, etc.). Los procesos en las actividades tradicionales, desde la agricultura, la banca y la medicina, hasta la construcción y aviación viven la revolución de las computadoras, el láser, la fibra óptica y los insumos artificiales.

4. En la sociedad del conocimiento el valor agregado viene de la tecnología. Por eso se ha incrementado la productividad humana.
5. En un medio que cambia rápidamente, cada uno de nosotros debe cambiar igualmente. Así nuestros conocimientos, igual que las medicinas y alimentos tienen fecha de expiración. La experiencia personal y los medios de comunicación nos enseñan que hay diversos modos posibles de vivir la vida.
6. La sociedad del conocimiento es una sociedad global, proceso que se aprecia fundamentalmente en tres dimensiones: a) Los hechos económicos evidencian que se globalizan las competencias, la organización del trabajo y los bienes y servicios de alta tecnología. b) La cultura a través de la internacionalización de los modos de pensar y vivir, nos ha permitido crecer como seres humanos y reclamar los derechos a la vida, a la libertad, a la no discriminación y buscar la productividad y felicidad sin el abuso de otros. c) En materia geopolítica nuevos tratados regulan materias reservadas a los Estados individuales.

El empuje de la sociedad del conocimiento nos presenta un gran desafío: ¿Cómo descubrir en la educación la satisfacción de necesidades y aspiraciones de un trabajo productivo?

Dicho de otra manera, la formación técnico - profesional es pertinente a las demandas del mercado de trabajo? Y la formación del docente de la Educación Técnica, está acorde con las exigencias de la aplicación del conocimiento y la tecnología a la producción?

La respuesta a estas interrogantes conduce a relacionar la educación y la tarea de educar con el trabajo productivo, como la vía para lograr la satisfacción de las necesidades y aspiraciones del individuo plasmadas en la calidad de vida.

El propósito de este artículo es aportar elementos para orientar la formación del docente hacia una educación técnica competitiva, en el contexto del resurgimiento de las escuelas técnicas.

Definición

A fin de definir la educación técnica, debemos comenzar por ubicarla en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, que la Ley Orgánica de Educación (1980) en su artículo 23, establece como su objetivo “la continuación del proceso formativo del alumno..., ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defi-

na su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de educación superior”.

Calzadilla y Bruni Celli (1994) definen, desde un punto de vista sistémico, la función de la educación técnica “como de producción, a la que ingresan insumos (estudiantes) y factores de producción” (p.67) (profesores, recursos humanos, económicos, equipos y materiales), y en donde se produce un proceso y egresa un producto (el egresado), quien ingresará en la industria como un ente productivo.

Este punto de vista considera a la educación técnica como un proceso de preparación que debe satisfacer tanto las necesidades del individuo como los requerimientos de la industria.

En este sentido, la educación técnica, la formación profesional y la formación ocupacional, entendidas en forma global como educación técnica profesional, es una línea de educación permanente, la cual se ha convertido en un factor estratégico para promover el crecimiento económico y el bienestar social, lo que exige definir proyectos viables en estos ámbitos (Asenjo Pérez, 1999).

Por otra parte, Martínez (1999) conceptualiza a la educación técnica como “un conjunto de opciones de política educativa adoptadas e implantadas con la intención de corregir ciertas discrepancias entre lo deseado y lo observado en el sistema para el desarrollo y aprovechamiento del potencial humano” (p.36).

Estas perspectivas tienen en común la consideración de la educación técnica como un proceso de formación, capacitación y entrenamiento para satisfacer tanto las necesidades y aspiraciones del individuo como las del mercado de trabajo.

Sin embargo, esta función se aleja cada vez más de la realidad. La educación técnica no ha podido adecuarse a las demandas del mercado y tampoco ha logrado la preparación del individuo para asumirlas, ni su deseable continuación en el nivel de educación superior.

Esta afirmación es sustentada con los aportes de la Fundación Polar (citada en Useche, 1999) al señalar que escasean los técnicos para instalar reparar y mantener maquinarias, expertos en electrónica y hasta en agricultura.

También, Otaño (1995) destaca que en Venezuela es una queja común la falta de buenos técnicos, para muchos empresarios el sector académico no

genera el recurso humano necesario para el sector productivo, ni en cantidad ni en calidad.

A su vez, Ramos de Cifuentes (1996) encontró que de cada 80 estudiantes que cursan educación media diversificada y profesional cuatro (4) logran finalizar y de éstos sólo uno (1) se incorpora a la universidad.

Estas afirmaciones dan una idea de la problemática existente y conducen a sospechar que la formación impartida en las escuelas técnicas no responde a la demanda de la industria. Además, resulta obligado extender esta preocupación hasta el docente formador de la educación técnica. Puede alguien formar y capacitar en conocimientos y tecnología de aplicación en contextos novedosos, sin una actualización completa, tanto pedagógica como técnica?

Esta situación ha permitido la aparición de un movimiento en pro del resurgimiento de las escuelas técnicas. Una propuesta oportuna es la de diseñar un currículum para la educación técnica que incluya una formación general y una específica con suficiente flexibilidad, pertinente con las necesidades y demandas del sistema productivo y la posibilidad de adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos que se dan a gran velocidad en la sociedad del conocimiento. Así como también, un plan de perfeccionamiento acerca de las nuevas tecnologías para el docente en ejercicio.

Contexto histórico

Históricamente, la educación técnica ha sido entendida de dos maneras distintas, de acuerdo con la visión de Otaño (1995):

1. Una educación técnica con el propósito de ofrecer un medio de vida digno a la mayoría de la población que debe cumplir un papel industrial artesanal, comercial, asistencial, entre otros.
2. Una educación técnica democrática, lo cual implica darle acceso al mayor número posible de individuos por lo que formaría parte de una educación básica, cuya formación permitiría seguir estudios a nivel superior.

En Venezuela, a partir de la promulgación del Decreto 120 en 1969, cuando se eliminaron las escuelas técnicas para incorporar el Ciclo Diversificado con menciones en formación industrial, comercial, asistencial y de servicios, han ocurrido numerosos cambios en los planes educativos.

En 1977 se incluyó la formación técnica en el Ciclo Diversificado Profesional con una duración de dos años y se inicia el Programa Nacional de Pasantías mediante la creación de la Fundación Educación-Industria

(FUNDEI), con la finalidad de poner en práctica los conocimientos teóricos en el campo laboral. En el diseño del plan de estudio como ensayo en 1991, se aumenta el número de horas en el taller y comienza la concientización en cuanto a la necesidad de la formación de un profesional estrechamente vinculado con el mercado productivo. Contempla un nivel académico de carácter propedeútico y, otro, profesional que prepara tanto para el ejercicio de una profesión como para la continuación hacia la educación superior.

Desde 1998 se ha venido trabajando en el nuevo diseño curricular de la Educación Media Diversificada y Profesional con base en el enfoque de formación por competencias.

Pese al carácter de ensayo, la tendencia es hacia impartir una educación técnica con poca vinculación en el mercado de trabajo, la productividad y la competitividad, así como también, un escaso intercambio de información entre los docentes y las empresas.

Competitividad

Al considerar la educación como una vía de desarrollo económico, es pertinente hacer referencia a la educación técnica como una inversión productiva. En tal sentido, la competitividad, relacionada con la productividad representa el indicador más fiel de cómo está la educación técnica.

A nivel de una empresa, se entiende por competitividad "su capacidad para suministrar bienes y servicios, igual o más eficaz y eficientemente que sus competidores" (Enright y otros, 1994, p.66).

Igualmente, Larios (1990) señala que la competitividad para una empresa se traduce en alta rentabilidad, mejoras en los ingresos y calidad de vida de sus trabajadores y se refleja en un crecimiento económico sostenido.

Por otra parte, Granell de Aldaz (1994) identifica seis factores asociados con la competitividad de una organización:

1. Búsqueda de eficiencia, se refiere a productos que satisfagan al cliente.
2. Satisfacción al cliente, al prestarle el mejor servicio.
3. Estar a la altura de la empresas internacionales, es decir los productos nacionales en competencia con los internacionales.
4. Participación y respuestas eficientes al mercado.
5. La calidad tanto en manufacturas como en servicios.

6. La educación y los valores de la gente, dispuesto al aprendizaje permanente. Este factor constituye la base de los otros factores.

Al transferir este último factor a la educación técnica, la competitividad se asocia con la calidad, pues ésta sólo es posible partiendo de las competencias profesionales y compromisos del personal que brinda servicios, desarrolla procesos y entrega productos o servicios que cumplen con sus requisitos en un clima confiable, estimulante, satisfaciendo las expectativas del cliente y la sociedad (Assenza Parissi, 1998). Es decir, para lograr una educación competitiva se necesita alcanzar una educación de calidad, que se caracteriza por ser:

1. Eficiente económicamente reflejado en el logro de mejores resultados con el mismo presupuesto.
2. Eficiente pedagógicamente cuando la escuela enseñe al individuo lo que debe saber con el desarrollo de una actitud para el trabajo que estimula la capacitación.
3. Efectiva socialmente al demostrar alta capacidad de respuestas concretas ante las necesidades de la sociedad y
4. Relevante culturalmente al garantizar el pleno desarrollo de los individuos y contribuir a elevar su calidad de vida (Celis, Perales y Reinoso, 1997).

Así, en términos educativos, la competitividad involucra un cambio de actitud de todos los actores comprometidos (docentes, estudiantes, comunidad, gobierno y empresarios), y la ejecución de las acciones necesarias para alcanzar la calidad y excelencia educativa, mediante la participación activa y decidida de un equipo directivo líder, a fin de incentivar el espíritu de competencia, de ser y trabajar como los mejores, promover el conocimiento y el aprendizaje permanente de los docentes, y brindar respuestas concretas a las necesidades de los estudiantes y la comunidad en general.

Productividad

Al abordar la relación entre productividad y educación, es necesario definir el significado de productividad. En este sentido, la productividad es un concepto vinculado a la expresión matemática que se relaciona inversamente proporcional a la cantidad de recursos gastados y directamente proporcional con la cantidad de bienes y/o servicios.

$$\text{Productividad} = \frac{\text{Cantidad de bienes o servicios}}{\text{Cantidad de recursos gastados}}$$

Es decir, la productividad de una organización relaciona la cantidad de recursos disponibles y la transformación eficientemente de esos recursos en bienes y/o servicios que satisfagan las necesidades del cliente.(Robbins, 1998).

En la actualidad las organizaciones tratan de incrementar la productividad mediante la inversión en el capital humano (formación y capacitación de sus miembros). Una de las tendencias considera que el punto vital está en el aumento de las competencias de los trabajadores. Así, Stoner y otros(1998) definen tres distintos tipos de formación en el trabajo:

1. Las competencias laborales genéricas, es decir, conocimiento, destrezas y habilidades que son aplicables a una gama extensa de ocupaciones.
2. Las competencias ocupacionales específicas, es decir conocimientos, destrezas y habilidades que exige cada ocupación en particular.
3. Los valores y aptitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales.

Esta preocupación hasta hace poco tiempo sólo tenía como escenario el debate organizacional. En la actualidad, desde la perspectiva de la competitividad y la productividad, la formación basada en las competencias que demanda el mercado de trabajo, garantiza la presencia de profesionales que se adaptan rápidamente a las cambiantes demandas de los procesos productivos.

En consecuencia, la formación de un individuo para el trabajo debe concebirse como un proceso permanente a fin de transmitir conocimientos, destrezas y valores aplicables al mercado productivo. De esta manera, la incongruencia entre la continua necesidad de actualizar la educación técnica de acuerdo con el avance de los conocimientos y la tecnología y el estancamiento del docente, generan un contexto para la reflexión acerca de la formación del docente de educación técnica.

La formación del docente en la educación técnica competitiva

La formación del docente constituye un elemento clave en una educación de calidad. Al respecto, Rivas Balboa (1996) propone una nueva concepción para la formación de un docente concebido como un modelo y un líder transformacional.

Un modelo en el sentido de constituir un ejemplo para sus estudiantes en la búsqueda del conocimiento y estilo de vida ciudadana. Un líder transformacional debe ser inspirado en descubrir soluciones novedosas, motivador e influyente de manera permanente, quien atiende las necesidades individuales de sus estudiantes.

El docente debe centrarse en el alumno como sujeto de aprendizaje, en su forma de captar el significado de lo que aprende y en la interacción entre el conocimiento y el mundo del trabajo.

La concepción de formación del docente para Rivas Balboa (1996) incluye tres planos: competencias de la excelencia, los atributos de la autenticidad y la eficacia en el desempeño.

El modelo triaxial tiene como primer eje el de los conocimientos. El segundo eje es el de la actuación y en tercer lugar la gerencia. El docente debe ser gerente y líder. Su formación académica reflejará un dominio de su área científica y tecnológica, además de los valores y actitudes. Debe gerenciar con una visión proactiva y creativa.

Esta nueva forma de enfocar su trabajo requiere de sistemas nuevos, tanto desde el punto de vista administrativo, como de la formación inicial y permanente de los docentes, incluyendo el sistema de evaluación acorde con el nuevo enfoque, es decir encaminado a conocer los procesos realizados por el alumno, sin importar las conclusiones a las que haya llegado.

Así, la formación del docente para una educación técnica competitiva debe centrarse en el desarrollo de competencias que faciliten diferentes empleos. Este enfoque es un tema que en la presente década ha impactado la formación profesional en Iberoamérica.

Al respecto, Vargas Zúñiga (1998) y Filmus (1994) introducen el concepto de competencias transferibles, como aquellas que facilitan un desempeño eficaz y tienen la característica de aplicarse en diferentes áreas ocupacionales. Algunas de ellas son:

1. Competencias vinculadas con el pensar: Lectura, Escritura, Lógica, Matemática e Informática.
2. Habilidades para prevenir y resolver problemas y tomar decisiones.
3. Flexibilidad mental, pensamiento reflexivo y sentido de anticipación.
4. Actitudes creativas y proactivas.
5. Formación sólida de base amplia (Física, Química, Matemática, Ética).

6. Capacidad de comunicarse, negociar, conciliar puntos de vista y saber escuchar.
7. Autoestima, autodisciplina en el trabajo, búsqueda de desafíos y capacidad para trabajar en grupo con espíritu de cooperación.
8. Capacidad de análisis, de relación y de adaptación tanto a mercados cambiantes como a diferentes puestos de trabajo.
9. Capacidad de autonomía en torno a las decisiones.
10. Actitud positiva ante el aprendizaje y continuo autoaprendizaje.

También, Martínez (1998) apunta que la formación debe ir encaminada a lograr las capacidades necesarias para ser usuario de las tecnologías disponibles y la forma para optimizar su uso con base en el contexto en que se trabaje.

Otro componente importante en la formación del docente es la participación de las empresas. Muchas de ellas en la actualidad invierten grandes recursos en la formación de sus colaboradores. Pero, los esfuerzos formativos entre instituciones y empresas pocas veces se complementan.

Ante esta situación, se requiere la combinación de actividades de formación con la prestación de servicios a las empresas en el área técnica propia de su ámbito de actuación.

De esta forma el contacto entre la institución formadora y la empresa contribuye a la integración sobre la base de servicios productivos para la competitividad, unidos holísticamente.

Esta interacción permitirá la profundización en la formación del docente en aspectos vitales como el desarrollo de una actitud proactiva, la capacidad de análisis para plantear y resolver problemas con creatividad y el compromiso de un desempeño eficaz. Bajo esta óptica, la formación del docente será de mejor calidad, de más pertinencia y con mayor cobertura, lo que mejorará su competitividad, además de facilitar un mejor desempeño profesional al propiciar aprendizajes significativos.

Al asumir este enfoque de formación basado en competencias, se requiere asumir un reto: generar el soporte técnico. Se trata de una definición operativa de las competencias requeridas, su incorporación a los currículos, su efecto en la empleabilidad, en cómo evaluarlas y en cómo reconocerlas académicamente. Además, elaborar un plan de actualización dirigido al docente actualmente en ejercicio en las escuelas técnicas.

También, habría que adoptar la fórmula sugerida por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, convocada por la Unesco

(Delors, 1996). Todas las formas de la educación deben orientarse hacia cuatro grandes aprendizajes:

1. Aprender a conocer: Amplia cultura con especialización.
2. Aprender a hacer: Competencias para diferentes situaciones y el trabajo en equipo.
3. Aprender a ser: Autonomía y capacidad de juicio.
4. Aprender a vivir juntos: Comprender mejor el mundo, entendimiento mutuo y armonía.

De lo anterior se desprenden cuatro elementos de suma importancia para reflexionar sobre un modelo para la formación del docente de una escuela técnica competitiva:

En primer lugar la gerencia y liderazgo, dimensión que garantiza un docente comprometido, promotor y motivador de un aprendizaje en equipos altamente efectivos.

En segundo lugar, el conocimiento y aprendizaje permanente que le permita adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos.

En tercer lugar el desarrollo de competencias que faciliten un desempeño eficaz, aplicadas en diferentes áreas ocupacionales.

Finalmente, en cuarto lugar, la combinación de las actividades de formación del docente con la prestación de servicios en las empresas, a través de una interrelación muy estrecha con la actividad industrial.



Implicaciones prácticas

La educación técnica venezolana se encuentra actualmente inmersa en un proceso de resurgimiento, lo cual permite orientarla como una oportunidad de desarrollo humano para la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

Esta orientación hace hincapié en la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de formación, capacitación y entrenamiento del individuo, así como en la demanda del mercado de trabajo, en el cual se insertará como un ente productivo.

Además, la educación técnica competitiva, centrada en los valores de la productividad y competitividad, permite el desarrollo de competencias en el individuo a fin de incorporarse al mercado productivo y continuar sus estudios superiores con éxito. Esta educación se manifiesta eficiente tanto económica como pedagógicamente, socialmente efectiva al ofrecer respuestas concretas a las demandas de la sociedad y relevante culturalmente al garantizar un desarrollo pleno del individuo y una mejor calidad de vida.

La formación del docente de la educación técnica competitiva requiere el desarrollo de competencias que faciliten un desempeño eficaz, mediante la combinación de actividades de formación con la prestación de servicios a las empresas, en el área técnica propia de su ámbito de actuación.

Un modelo de formación docente para la educación técnica competitiva permite alcanzar la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- Asenjo Pérez, J. (1999). *Programa Educación y Trabajo*. [Documento en línea] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible: www.webmaster@oei.es [Consulta: 99,10,04]
- Assenza Parissi, V. (1998). *Inserción Ocupacional de Grupos Desfavorecidos. Competitividad es calidad de la educación*. [Documento en línea] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible: www.oei.es [Consulta: 2000,11,17]
- Calzadilla, V. y Bruni Celli, J. (1994). *Educación técnica media en Venezuela*. Caracas: CINTERPLAN.
- Celis, A., Perales, M. y Reinoso, R. (1997) Propuesta: Un modelo educativo para la competitividad. *Docencia, Investigación y Extensión*. Año 1, (2), pp.36-57.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Enright, M.; Francés, A. y Scott, Saavedra, E. (1994). *Venezuela. El reto de la competitividad*. Caracas: Ediciones IESA.
- Filmus, D. (1994). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones Científico -Tecnológicas*. [Documento en línea] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible: www.oei.es [Consulta: 2000,11,21].
- Granell de Aldaz, E. (1994). *Recursos humanos y competitividad en organizaciones venezolanas*. Caracas: Ediciones IESA.
- Gómez B., H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Larios, J. (1994). *Hacia un modelo de calidad*. México: Iberoamericana.
- Martínez, F. (1998). El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. *Agenda Académica*, 2, (1) pp.21-31.
- Martínez, L. (1999). *La nueva educación técnica. Una nueva propuesta para su relanzamiento*. Caracas: FEDUPEL.
- Otaño, C. (1995). La educación técnica y el desarrollo del país. En *Doce Propuestas educativas para Venezuela*. (pp.151-172) Caracas: UCAB.
- Ramos de Cifuentes, M. (1996). *Inserción de la educación técnica en el proceso de modernización en el nivel medio diversificado y profesional y su*

influencia en el desarrollo del Estado Monagas. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Maturín, UPEL.

Rivas Balboa, C. (1996). *Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos*. Caracas: Cuadernos Lagoven.

Robbins, S. (1998). *Administración, Teoría y Práctica*. México: Prentice-Hall.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Stoner, J., Freeman, E. y Gilbert, D. (1998). *Administración*. México: Prentice-Hall.

Useche, C. (1999). Perfil profesional de técnico medio del área industrial. *Docencia, Investigación y Extensión*. Número Extraordinario.

Vargas Zúñiga, F. (1998). *Formación profesional en América Latina. Buenas perspectivas, varios desafíos*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México.

Disponible: <http://www.oei.org.co/iberfop/mexico8.htm> [Consulta: 99,10,01]

DISEÑO, IMPLANTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN RECURSO INSTRUCCIONAL PARA EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE ENERGÍA

Yuly Esteves González

Jesús Rodríguez Gómez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

En este trabajo se presenta un recurso instruccional el cual considera las características individuales de los estudiantes; el recurso está constituido por nueve opciones didácticas acerca del concepto de energía. Cada opción está conformada por veinte fichas estructuradas de modo que por sí mismas contribuyen al aprendizaje de dicho concepto. Una vez implantadas, las fichas se evaluaron a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes y del juicio de expertos. El estudio se derivaron los siguientes resultados: (a) las opciones didácticas más consultadas al inicio y en el transcurso de la actividad fueron ciencia-ficción, curiosidades e historia; (b) los alumnos consideraron que la actividad les permitió divertirse y aprender, y aprender cosas nuevas; y (c) las fichas pueden ser empleadas en una clase como actividad central, complementaria o de evaluación. En este trabajo se comprueba que es posible trabajar con base en las características individuales de los estudiantes y que éstos prefieren les sean presentadas diferentes estrategias didácticas.

Palabras claves: recurso instruccional – opciones didácticas – energía.

DESIGN INPLANTATION AND EVALUATION OF INSTRUCTIONAL RESEARCH TO LEARN THE CONCEPT OF ENERGY

Key words: Instructional research, didactic options, energy.

Introducción

Es innegable que para todos los interesados en la enseñanza de las ciencias, en especial para los docentes de física, la enseñanza-aprendizaje de esta área del saber se encuentra obstaculizada por diversos factores, entre los que se encuentra la motivación de los estudiantes y la disposición de los docentes. Esto último ocurre, entre otras razones, por una falta de compromiso con el proceso enseñanza-aprendizaje o por el desconocimiento de las estrategias instruccionales adecuadas a la labor que desempeña; con relación a éstas, se considera que lo más importante, cuando se seleccionan estrategias para incorporarlas en un diseño instruccional, es tomar en cuenta a los posibles usuarios, en este caso, a los estudiantes. Con base en esta premisa se elaboró un recurso instruccional basado en un enfoque de múltiples opciones didácticas que considera las diferencias individuales de los estudiantes y permite satisfacer una amplia gama de las necesidades instruccionales de los docentes.

Por todos es conocido que existe una insatisfacción general en la enseñanza de la física, especialmente en bachillerato. Uno de los factores causantes de esta situación es la poca atención que se le presta a las diferencias individuales de los estudiantes, atribuido esto al poco tiempo con que se cuenta para desarrollar un programa extenso; al gran número de alumnos por sección; las deficiencias matemáticas que tienen los estudiantes, entre otros. Es decir, hay muchas razones, lo que requiere acciones efectivas para mejorar la enseñanza de esta ciencia tan importante para el desarrollo científico-tecnológico de la sociedad.

A tal efecto, Hestenes (1987), considera que por la dinámica social actual, y considerando los aportes de las teorías pedagógicas a la enseñanza de la física, surge la necesidad de proponer una teoría instruccional que responda a dos grandes preguntas: ¿qué es lo esencial que un sujeto debe aprender? y ¿cómo hacer para que lo haga efectivamente? Al dar respuesta a estas interrogantes, el autor realiza un análisis de la estructura del conocimiento científico y propone un modelo centrado en las estrategias instruccionales al que denominó *teoría de modelamiento*. En esta teoría se debe realizar una explicación sistemática de los conocimientos básicos que el docente considera que son prerequisites para el desarrollo del programa instruccional y así

asegurar que se han adquirido adecuadamente; si esto no se toma en cuenta, el estudiante podría cometer errores al querer superar sus dificultades, lo que a su vez traería como consecuencia que el nuevo conocimiento no fuera correctamente adquirido.

Con relación a la selección de estrategias instruccionales que consideran el modelo del aprendiz, Martín y Kempa (1991) encontraron que se pueden obtener mejoras en el aprendizaje si a los alumnos se les presentan estrategias preferidas por ellos, y que los profesores deben considerar que “se enfrentan a alumnos con diferentes características motivacionales en el momento de elegir la metodología a seguir en su clase” (p.65), por lo que “una importante mejoría podría producirse si se presta atención a la existencia de diferentes alumnos con diferentes características motivacionales” (*ib.*). Los mismos autores están conscientes de las dificultades que existen cuando entran en consideración las características individuales de los alumnos y sólo acuerdan solicitar a los docentes que utilicen un amplio espectro de estrategias o que consideren que una misma estrategia puede sufrir diferentes orientaciones para que se adapte al tipo de alumno con el que se trabajará. Lo planteado anteriormente ratifica que se debe tomar en cuenta al estudiante cuando se piensa en la planificación del hecho educativo, pues éste posee un cúmulo de conocimientos que pueden ser contrarios a los nuevos aprendizajes. Aquí, lo importante es propiciar diferentes situaciones de aprendizaje coherentes con el tipo de estudiante a quien está dirigido el proceso, pues hay alumnos que prefieren el aprendizaje individualizado al grupal, por ejemplo.

Para el recurso instruccional que se presenta en este trabajo se ha seleccionado el contenido referido a la energía, perteneciente al programa de estudios de primer año de ciencias del nivel Educación Media Diversificada y Profesional. La formación académica de los estudiantes de este nivel está orientada a la adquisición de habilidades y destrezas propias del quehacer técnico y científico, pues se aspira formar un ciudadano que adquiera los conocimientos técnicos necesarios para su incorporación al campo laboral —como en el caso de la Educación Media Profesional— o adquiera el perfil necesario para proseguir sus estudios a nivel superior —como en el caso de la Educación Media Diversificada—; en esta última se encuentran los estudiantes de las menciones Ciencias y Humanidades. Cuando un alumno elige la mención ciencias, recibe una instrucción formal de las ciencias naturales en general y de la física en particular; aquí la enseñanza de la física está orientada a la formación de “un marco de referencia general tal que sea capaz de ubicar las teorías de la física: principios, modelos, leyes y conceptos” (Ministerio de Educación, 1990, p. 9). Esto capacita al estudiante para que desarrolle “estructuras cognoscitivas más

elaboradas y complejas a medida que avance en el estudio de contenidos de la Física” (*ib.*); con esto se quiere que comprendan los contenidos particulares y, sobre todo, la realidad que lo rodea. En este marco de ideas, en el primer año de ciencias se presentan cuatro unidades interdependientes, donde se desarrollan los contenidos referidos a la *mecánica*, intentando “destacar los principios unificados de la física relacionando muchos fenómenos a través de una descripción teórica y verificando el impacto del desarrollo del conocimiento en los aspectos sociales y culturales de los pueblos” (*op. cit.*, p.10).

La asignatura se inicia con la unidad referida al universo físico, que luego da paso al estudio de la cinemática del movimiento, para continuar con la unidad 3, donde se estudian las interacciones y movimientos desde un punto de vista dinámico; ya en este momento se supone que el estudiante ha adquirido las herramientas necesarias para iniciar el estudio formal del tema de energía; para ello, se realiza un análisis de la relación energía-sociedad y, además, se estudian las transformaciones y la conservación de la energía. Se aspira que, al finalizar esta unidad, el estudiante logrará:

1. Definir descriptivamente el concepto de energía.
2. Interpretar expresiones del lenguaje cotidiano a la luz del concepto de energía en el marco de referencia de la ciencia.
3. Establecer la vinculación existente entre el desarrollo de los países y el consumo de energía *per cápita*.
4. Comprender el concepto de trabajo y el de calor como proceso de transformación y transferencia de energía.
5. Comprender el principio de conservación de la energía: Energía Potencial y Cinética en los sistemas de partículas.
6. Resolver problemas relativos a sistemas desde el punto de vista energético (Ministerio de Educación, 1990, p. 41).

Se ha decidido trabajar con el concepto de *energía* por considerarlo fundamental, no sólo para la física, sino también para todas las ciencias naturales; incluso, tal como se puede observar en los objetivos citados anteriormente, se establece una vinculación directa entre el desarrollo de los países y el consumo de energía. Asimismo, cualquier actividad realizada puede ser analizada desde un punto de vista energético. En este trabajo se tomará en cuenta lo planteado por Gil, Furió y Carrascosa (1995), quienes sostienen que cuando se trabaja con el concepto de energía se deben considerar los siguientes aspectos: transferencia, transformación, conservación y degradación. “Si se

olvida alguno de estos elementos, dicen, no puede llegar a adquirirse el concepto científico de energía" (p. 13; por ello se sugiere que se utilicen estrategias donde se presenten estos aspectos básicos a los estudiantes y que permitan que el alumno vaya *elaborando* su propio concepto de energía.

Para continuar con el desarrollo de la investigación, seguidamente se presenta la metodología donde se especifica la muestra del estudio y las etapas del mismo, luego se reseñan y analizan los resultados, y, para finalizar, se discuten los aspectos más relevantes que se derivaron de la investigación.

Metodología

El estudio consideró a los estudiantes de primer año de ciencias del nivel Educación Media Diversificada y Profesional (EMDP); específicamente, se trabajó con los alumnos de la Unidad Educativa Nacional "Mariano Picón Salas" ubicada en la calle Lebrún de la Parroquia Petare, perteneciente al Distrito Escolar N° 5 de la Zona Educativa del Estado Miranda. De esta institución se tomó una muestra aleatoria de 61 alumnos, la cual a su vez se subdividió en cuatro grupos para facilitar el estudio individual de sus integrantes.

El estudio comprendió las siguientes fases:

Diseño del recurso:

Uno de los primeros pasos en esta fase fue leer diversos tipos de textos: mecánica, electromagnetismo, metafísica, astrología, astronomía, nutrición, novelas de ciencia-ficción, etc., ya que se quería determinar cómo se utiliza el término energía en diferentes contextos. Luego se enunciaron planteamientos acompañados de preguntas de tal forma que reforzaran o contrastaran lo presentado en esos planteamientos; estas preguntas son, en su mayoría, de selección simple; sólo las preguntas de la opción experimentos y demostraciones son de ensayo restringido. Se elaboraron 182 fichas relacionadas con el concepto de energía, las cuales fueron agrupadas en nueve opciones didácticas: analogías; aplicaciones; ciencia-ficción; conceptos, definiciones y leyes; curiosidades; economía, ambiente y sociedad; ejemplos; experimentos y demostraciones e historia. Para validar el contenido se solicitó la opinión de expertos en el área. Luego se procedió a diseñar la presentación de las fichas; es decir, la selección de colores, íconos y material para la impresión. Para cada opción didáctica se seleccionó un color y un ícono representativo. La impresión se realizó en papel de fotografía, pues resultó ser el más práctico y económico.

Implantación:

En esta fase se consideró el ambiente físico y se preparó todo el material necesario para los experimentos y demostraciones. Se trabajó en el laboratorio de física de la institución donde estudian los participantes de la muestra. El registro de las respuestas a las preguntas planteadas en las fichas la realizó cada estudiante en un formato especial en donde debía indicar el número de la ficha y la respuesta seleccionada; si seleccionaba la ficha de experimentos y demostraciones, debía escribir sus observaciones en el espacio destinado para ello. Toda esta actividad fue filmada, y el vídeo fue editado en el Departamento de Tecnología Educativa del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".

Evaluación:

Al finalizar la implantación del recurso se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el objeto de recoger su opinión con relación a la actividad. Los datos obtenidos fueron agrupados en tablas y gráficos y luego analizados cuantitativa y cualitativamente. Posteriormente se realizó una jornada de trabajo de cuatro horas con docentes especialistas en enseñanza de las ciencias, donde se les presentó la base conceptual de la propuesta, las fichas diseñadas, el video pre-editado y los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes.

Resultados

De la implantación del recurso en los cuatro grupos se obtuvieron las regularidades resumidas en los cuadros 1 y 2.

Tal como se aprecia en el cuadro 1, las nueve opciones didácticas fueron consultadas a lo largo de toda la actividad, pero se observa una menor frecuencia en la opción de experimentos y demostraciones, la cual se ubica por lo menos en un cincuenta y cuatro por ciento por debajo de las demás opciones.

FRECUENCIA DE SELECCIÓN DE OPCIONES DIDÁCTICAS

Leyenda:

5: Curiosidades

6: Economía, ambiente y sociedad

7: Ejemplos

8: Experimentos y demostraciones

9: Historia

Al comenzar la actividad la mayoría de los estudiantes seleccionaron la opción ciencia-ficción y otro número considerable prefirió la de curiosidades. La opción de aplicaciones no fue consultada por ningún estudiante en su primera elección; sin embargo, fue una de las opciones didácticas que mostró un aumento significativo de preferencia a medida que avanzaba la actividad; igual ocurrió con la opción historia. En general, los cuatro grupos mantuvieron un comportamiento similar en cuanto a la selección de opciones didácticas, tal y como se puede apreciar en la tabla de porcentajes que se muestra a continuación.

CUADRO 2
FRECUENCIA TOTAL DE SELECCIÓN DE OPCIONES DIDÁCTICAS

Opción	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
0	0	0,00	1	0,30	1	0,34	0	0,00	2	0,16
1	40	13,29	33	10,03	35	12,03	39	10,83	147	11,48
2	31	10,30	49	14,89	31	10,65	43	11,94	154	12,02
3	62	20,60	61	18,54	36	12,37	60	16,67	219	17,10
4	27	8,97	22	6,69	41	14,09	51	14,17	141	11,01
5	48	15,95	52	15,81	44	15,12	38	10,56	182	14,21
6	30	9,97	38	11,55	18	6,19	37	10,28	123	9,60
7	23	7,64	31	9,42	32	11	35	9,72	121	9,45
8	23	7,64	6	1,82	15	5,15	11	3,06	55	4,29
9	17	5,65	36	10,94	38	13,06	46	12,68	137	10,69
Σ	301	100	329	100	291	100	360	100	1281	100

Leyenda:

0: Respuesta sin número de ficha

1: Analogías

2: Aplicaciones

3: Ciencia-Ficción

4: Conceptos, definiciones y leyes

5: Curiosidades

6: Economía, ambiente y sociedad

7: Ejemplos

8: Experimentos y demostraciones

9: Historia

En el cuadro número 2 se observa que, a pesar de que dentro de cada grupo hubo una marcada diferencia en la selección de opciones didácticas, al tomarlos en conjunto la diferencia no es significativa, excepto en la opción de experimentos y demostraciones, la cual fue consultada en 55 oportunidades del total de 1281 selecciones. También se observa que el comportamiento del grupo número tres difiere del de los grupos uno, dos y cuatro. Por ejemplo, la opción curiosidades se mantiene estable para los cuatro grupos, mientras que existe una mayor diferencia entre el grupo tres y los otros grupos en la selección de las opciones de economía, ambiente y sociedad y ciencia-ficción.

Con respecto a la evaluación del recurso, a partir de la aplicación del cuestionario a los expertos y a los estudiantes se obtuvieron los resultados que se presentan en los cuadros 3 y 4.

CUADRO 3
OPINIÓN DE LOS EXPERTOS

Ítem	Pregunta	Frecuencia					
		5	4	3	2	1	0
1	Coherencia en la presentación del contenido	4	0	0	0	0	2
2	Precisión en el lenguaje	2	2	0	0	0	2
3	Correspondencia del contenido con los objetivos	4	0	0	0	0	2
4	Relación del contenido con el programa vigente	4	0	0	0	0	2
5	Relación entre el lenguaje y el nivel de los estudiantes	2	2	0	0	0	2
6	Vigencia de las definiciones empleadas	4	0	0	0	0	2
7	Relación entre los contenidos presentados	4	1	0	0	0	1
8	Nivel de complejidad del contenido	3	2	0	0	0	1
9	Importancia de los aspectos presentados	5	0	0	0	0	1
10	Creatividad en la presentación del contenido	5	0	0	0	0	1
11	Utilidad de las fichas para facilitar la comprensión de conceptos	5	0	0	0	0	1

Leyenda:

0: No contestó 1: Deficiente 2: Regular 3: Bueno 4: Muy bueno 5: Excelente

En el cuadro 3 se puede observar que la opinión general de los expertos en enseñanza de las ciencias fue favorable con respecto a la presentación del contenido de las fichas y, en particular, consideran que su uso puede facilitar la comprensión del concepto de energía; además, los expertos sugirieron desarrollar nuevos contenidos y aplicarlo a una muestra más heterogénea en cuanto a nivel de estudio y condición socio-económica.

CUADRO 4
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Ítem	Pregunta	Categoría	f _i
1	Criterio de selección de las fichas	a. Grado de dificultad b. Color y/o dibujo c. Categoría que más le gustó d. Al azar e. Otro	4 0 40 13 1
2	Opción didáctica más interesante	a. Analogías b. Aplicaciones c. Ciencia-Ficción d. Conceptos, definiciones y leyes e. Curiosidades f. Economía, ambiente y sociedad g. Ejemplos h. Experimentos y demostraciones i. Historia	9 5 13 3 16 4 3 3 10
3	Incluir otra opción didáctica	a. No b. Sí b.1. Deporte b.2. Naturaleza-Medicina b.3. Otro	45 13 6 4 3
4	Tiempo para trabajar con las fichas	a. Suficiente b. Insuficiente	54 3
5	La actividad sirvió para...	a. Clarificar conceptos b. Divertirse y aprender c. Aprender cosas nuevas d. Divertirse e. Ser evaluado	5 28 24 0 4
6	El lenguaje utilizado en las fichas fue comprensible	a. En todas b. En casi todas c. En algunas d. En ninguna	29 21 7 0

7	Otro tema para presentarlo en forma de fichas	a. Ninguno	2
		b. Interacciones-Leyes de Newton	26
		c. Cinemática-movimiento	27
		d. Física del futuro	3
		e. Otro	6
		f. Todos	7
		g. No contestó	3
8	Las fichas son útiles como...	a. Actividad de evaluación	16
		b. Actividad complementaria	17
		c. Actividad central de una clase	26
9	El material y los colores empleados fueron...	a. Muy buenos	49
		b. Buenos	8
		c. Malos	0
		d. Muy malos	0

En el cuadro anterior cabe destacar que las opciones didácticas que los estudiantes consideraron más interesante (ciencia-ficción, curiosidades e historia) coincidieron con las más seleccionadas en la actividad (ver cuadro 2). También se evidencian los posibles usos de las fichas: como actividad de evaluación, como actividad complementaria o como eje central de una clase.

Con relación a dos preguntas adicionales del cuestionario relacionadas con las recomendaciones para mejorar la actividad y las opiniones de los estudiantes con respecto a dicha actividad, se recogieron las siguientes apreciaciones:

1. En cuanto a las recomendaciones, 29 estudiantes consideraron que no se debe mejorar nada, mientras que otros sugieren: realizar la actividad más frecuentemente; trabajar con todo el grupo; presentar la actividad en todos los lapsos con temas diferentes; mejorar el ambiente (un lugar más tranquilo, más espacioso, colocar música, entre otras); realizar más experimentos y plantear preguntas asociadas con su vida cotidiana y con las demás asignaturas; permitirles la oportunidad de leer todas las fichas; utilizar esta estrategia en otras asignaturas; dar premios y castigos para hacer la actividad más interesante; y dar retroalimentación cuando finalice la actividad.
2. Con relación a la opinión sobre la actividad se pudo apreciar que 28 alumnos consideraron que la experiencia les sirvió para aprender mientras se divertían. Por otro lado, a otros les pareció: muy dinámica; una experiencia nueva y agradable; que motiva a los alumnos a prestar más interés en sus estudios; original; útil para aprender cosas que no entendían; un buen

método complementario para el aprendizaje; buena y divertida; una buena manera de evaluar; una forma "futurista" para aprender; emotiva; útil para poner a prueba la agilidad y los conocimientos; y la mejor evaluación que les han hecho.

También indicaron que desearían que se siguiera realizando este tipo de actividades, pues muchos no sintieron el estrés de la evaluación y el tiempo se les pasó "volando": igualmente, expresaron que "actividades como éstas acaban con el estereotipo de la física difícil y aburrida". A los alumnos les impactó el observar que el grupo participó activamente en clase, y se le atribuyen al hecho de haberles permitido elegir la categoría según sus preferencias. En efecto, señalaron que "esta actividad hizo que me quisiera destacar como estudiante".

Discusión

Sin lugar a dudas y tal como se puede apreciar en el cuadro 4, el recurso tuvo un impacto positivo en los estudiantes que participaron en esta actividad. Otro aspecto que es importante destacar es que, a pesar de que a los alumnos se les indicó que la actividad sustituiría la aplicación de una prueba corta de un valor de 15%, es decir, sabían que estaban siendo evaluados, manifestaron que las fichas fueron útiles para aprender mientras se divertían y que no habían "sentido el peso de la evaluación"; con esto se evidencia que la aplicación del recurso puede tener diferentes propósitos: como actividad instruccional, como actividad complementaria o como actividad de evaluación. Otro aspecto que no aparece reflejado en los datos anteriores, pero que se obtuvo en la interacción con los estudiantes una vez finalizada la evaluación, es que éstos establecieron la siguiente relación:

Yo elijo $\Rightarrow$ es fácil $\Rightarrow$ estoy aprobado

Aunque no se esperaba encontrar esta relación, tal vez puede ser utilizada a favor del proceso enseñanza-aprendizaje, pues evidencia que el estudiante se sintió responsable de su éxito académico, ya que tuvo la oportunidad de seleccionar las preguntas basándose, quizá, en sus intereses y potencialidades.

Con este estudio, además, se confirmó la variedad de intereses de aprendizaje presente en grupos aparentemente homogéneos en cuanto a edad y nivel educativo. Aquí, los estudiantes manifestaron sus preferencias seleccionando las opciones didácticas que consideraron adecuadas para lograr su

objetivo. La actividad realizada tomó en cuenta los intereses de los estudiantes y les permitió participar activa y *responsablemente* en su proceso de aprendizaje. Este último aspecto es muy importante y más si se toma en cuenta lo planteado por Gil (2000), quien sostiene que los fracasos educativos no sólo deben atribuirse a las preconcepciones de los estudiantes, sino también a la “falta de comprensión” y de interés del profesorado en determinar lo que el alumno ya sabe y trabajar con base en esa información, es decir, otra variable que interviene en el fracaso educativo es el no tomar en cuenta las características de los estudiantes cuando se seleccionan las estrategias instruccionales.

En cuanto a la evaluación del recurso instruccional, en el estudio se determinó que existe la necesidad y la posibilidad de presentar opciones didácticas que se adecuen a las características de los estudiantes sin que esto represente una gran inversión de dinero ni de tiempo. El recurso utilizado puede elaborarse con materiales de bajo costo y reproducirse cuantas veces sea necesario; además, el docente puede adaptarlo según sus necesidades. Con respecto a los estudiantes, la actividad tuvo una gran aceptación por lo novedosa y *adaptable*; cada estudiante estructuró su propia sesión de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Gil P., D. (2000). *El modelo constructivista de enseñanza / aprendizaje de las ciencias; una corriente innovadora fundamentada en la investigación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://campus-oei.org/oeivirt/gil02.htm>
- Gil P., D., Furió M., C. y Carrascosa A., J. (1995). *Curso de formación de profesores de ciencias. I Comprender y orientar los cambios de la materia. I la energía: la invención de un concepto fructífero*. Madrid: Televisión Educativa Iberoamericana.
- Hestenes, D. (1987). Toward a modeling theory of physics instruction. *American Association of Physics Teachers*, Vol. 55, No.5.
- Martín, M. y Kempa, R. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1).
- McCalla, G. (1990). The Central Importance of Student Modeling to Intelligent Tutoring. *Laboratory for advanced research in intelligent educational system*. Canadá: Department of computational science. University of Saskatchewan.
- Ministerio de Educación (1990). *Programa de Articulación del Nivel Educación Media Diversificada y Profesional, Asignatura Física*. Caracas: autor.

EVALUACIÓN DEL MANUAL DE LENGUA ESPAÑOLA DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

*Marlene Arteaga Quintero
Sonia Bustamante Medina*

UPEL. Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

Las graves deficiencias en el manejo de la lecto-escritura se han convertido en parte de las mayores preocupaciones de la educación venezolana. Asimismo, la necesidad de un mejor aprovechamiento de las clases de Lengua Española en el Siso Martínez impulsó a la creación de materiales impresos para impartir la asignatura. Sin embargo, un material instruccional debe ser correctamente evaluado para proceder a su aplicación dentro del aula. Por ello, en este trabajo se buscó validar, mediante el juicio de expertos, el *Manual de Lengua Española*, elaborado para la cátedra de Lengua Española del Instituto Pedagógico J. M. Siso Martínez, por Arteaga y Bustamante. Para tal fin, se elaboró un instrumento, destinado a la evaluación de textos y se sometió a una revisión por parte de expertos en psicometría. Luego, se procedió a la evaluación a través de expertos. Al mismo tiempo, se estudiaron los principios de la psicometría, de las evaluaciones de textos y algunas experiencias en el campo de la validación de libros de enseñanza tanto en nuestro país, como en el exterior. Seguidamente, se revisan los postulados de la enseñanza de la lengua y los supuestos de la lingüística textual, su importancia y aplicación en el campo de la lecto - escritura. A continuación, se procede a describir y tabular los resultados recogidos en los instrumentos de evaluación y, finalmente, se interpretan los resultados, se concluye y se propone el mejoramiento de algunos aspectos del Manual y el afianzamiento de otros.

Palabras claves: Evaluación de textos – psicometría – enseñanza de la lengua.

Evaluation of the Manual of Spanish Language at the Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso Martínez.

ABSTRACT

Deficiencies in handling reading-writing have become, in some extent, main concerns in Venezuelan education. Also, the need for a better use of the spanish language course in this Institute, promoted the creation of prited materials in order to teach the course. However, an instructional materials must be properly evaluated prior to its use in the teachin situation. In this work, the authors tried to validate, through the experts opinion the Manual de Lengua Española, made by the authors for the course Spanish Language taught at the Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez. In order to do that, and instrument was made, directed to text evaluation and put under revision of experts psycometrics. Then , it was submitted to experts evaluation. At the same time, principles of psychometries were studied, of text evaluation and some experiencies in de field of validation of teaching books here in the Country as well as abroad . Then, basic principles of language teaching and assumptions of text linguisties, importance and aplication in the field of teaching-wrinting are revised. Next, results obtained through evaluation instruments are described and tabulated and, finally, results are interpreted, conclusions are obtained and improvement and/or strengthening of some aspects of the Manual is proposed.

Key words: tex evaluation – psychometries – language teaching.

Introducción

Educar más que una actividad exterior es una manera de vivir. La Educación es un oficio que hace repensar la forma de asumir la vida y recomenzar permanentemente. El maestro, por una parte, vive en crisis, en el sentido de que su compromiso es con los cambios vertiginosos de la existencia y, por otra parte, convive con la sustancia en cuanto que su cotidianidad está rodeada por la presencia vivificante de los alumnos.

La vida del maestro es, pues, dificultad y placer, enseñanza y aprendizaje. Cada día que pasa es *el día* para no dejar que pase sin provecho. Se suma a la disposición por el intercambio de conocimientos y a la interacción humana la preocupación permanente por las mejoras en el ámbito disciplinar y pedagógico.

De esta forma se percibe una realidad de la educación venezolana que entre sus principales fallas presenta graves problemas de los alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemática.

Por tal motivo, los docentes deben abocarse a la tarea de crear, en conjunción con su experiencia diaria, los materiales instruccionales con los que puedan superarse las deficiencias en las áreas más críticas. Posteriormente, los materiales deberán ser sometidos a un proceso de evaluación hasta encontrar un texto que cumpla con las necesidades del colectivo.

El objetivo del presente estudio fue determinar la validez, mediante el juicio de expertos, del Manual de Lengua Española elaborado para la cátedra de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Miranda, J. M. Siso Martínez. En esta evaluación se pretende detectar las fallas y algunas deficiencias tanto de forma como de fondo que puedan encontrarse en el Manual. En tal sentido, la tarea se dirigió a la realización de una validación tecnológica sobre prototipos.

El problema

En Venezuela, uno de los más graves problemas que confrontan los estudiantes es el bajo nivel de lectura y escritura, a tal punto que en la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la comprensión de lectura (Morles 1994, Palencia 1992) los resultados son alarmantes. Las deficiencias en el proceso

de decodificación, comprensión y producción de textos escritos caracterizan a muchos alumnos, de todos los niveles, como analfabetas funcionales.

El trabajo de Palencia (1992) demuestra el bajo desempeño en la lectura que tienen, inclusive, los docentes de educación básica y, multiplicidad de estudios (Russotto, 1992; Morles, 1994; Mesanza, 1995), reafirman el grave problema de los estudiantes y profesionales en el área de la lecto – escritura que comienza por el poco o nulo interés de la familia por la actividad de leer. En un estudio de Albornoz (1996) se observa cómo “los consumidores venezolanos no tienen una partida en sus gastos para lo que se pudiera denominar materiales educativos, incluso los propios docentes no contemplan gastos en materiales de lectura” (p. 79) Es un panorama, definitivamente, poco alentador y sus resultados son nefastos para el avance en la educación venezolana.

De la misma forma, los individuos se promueven de un grado a otro de Escuela Básica y de ésta a la Diversificada y Profesional, sin conocer las reglas del funcionamiento del Castellano. De tal manera que al final del bachillerato se gradúan estudiantes con deficiencias graves en ortografía y con dificultades extremas para comprender un texto escrito. La experiencia en lectura de obras literarias es escasa y la redacción de otros materiales, en un alto porcentaje, es pésima.

Del nivel diversificado, son promovidos al nivel superior, con las deficiencias mencionadas, además de adolecer del desconocimiento de las reglas más elementales de la sintaxis española. Allí el fracaso es inminente y los tropiezos son incontables. Un ejemplo desolador, pero frecuente, fue reseñado por Márquez (1995) sobre una carta elaborada por un abogado egresado de una universidad venezolana, Éste profesional del derecho cometió “en apenas dos páginas y media más de setenta (70) errores de ortografía, acentuación y puntuación (...) Ello sin contar otros tipos de errores de sintaxis, de léxico y hasta de sindéresis”

Por tal razón, ya nadie se pregunta sobre el origen del fracaso en otras disciplinas cuando el estudiante falla en el área de Lengua. La respuesta es conocida por todos, pues quien no maneja el lenguaje tiende a fracasar en la otras áreas del saber. Sobre esta materia se han realizado numerosos estudios (Márquez, 1995, Jáimez, 1997, Heller y Thorogood, 1995) que se orientan hacia lo que se ha denominado conocimiento de las áreas instrumentales.

Ciertamente, sólo es posible, mediante la lengua, acceder al conocimiento teórico de otras disciplinas. De este modo, si un alumno presenta graves fallas en la comprensión de la lectura se puede presumir su bajo rendimiento

en otras áreas del conocimiento, pues le será sumamente difícil procesar la información de cualquier tema.

En consecuencia, el problema que se presenta en la lecto - escritura es un problema de todas las áreas de la educación, porque un alumno no podrá decodificar la información contenida en los manuales de historia, geografía, biología, filosofía, ingeniería, entre otras, si no es capaz de comprender la relación coherente y cohesiva que existe entre los elementos de la lengua. Sucederá otro tanto, si no maneja el vocabulario y su pertinencia o si no es capaz de analizar y sintetizar la información: sólo podrá realizar estos procesos si es capaz de comprender la lectura al combinar la información aportada por el texto y el contexto con los conocimientos y la competencia lingüística (Morles, 1994)

En una investigación motivada por este conflicto Rodríguez afirma (1997) "En general, las críticas relacionadas con el declive de la educación se concentran (...) [en] el área de la lectura y de la escritura, por ser la lengua vehículo de transmisión de informaciones, instrumento de expresión de pensamientos, ideales y valores" (p. 18)

En conclusión, el problema de la educación, en gran medida es el problema del desconocimiento de la lengua. Todo ello se deriva de la poca experiencia en la lectura y la baja exigencia del propio sistema hacia los alumnos, para que pongan en práctica su capacidad decodificadora tanto verbal como numérica.

Debe, entonces, atacarse la crisis desde diversos ángulos. Es imprescindible revisar los procedimientos y materiales que se utilizan para impartir las clases de Lengua Española y las diversas orientaciones que reciben los alumnos en cuanto a esta asignatura, particularmente los estudiantes del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez. Estos alumnos, serán los futuros docentes que multiplicarán las enseñanzas y estimularán a sus propios alumnos para que le concedan a la materia la importancia que se merece.

Tradicionalmente, en los institutos educativos de educación superior se ha venido impartiendo la asignatura Lengua Española como un reflejo de lo que sucede en niveles anteriores. Es decir, en la mayoría de los casos se dicta la asignatura como un compendio de contenidos teóricos que el alumno debe memorizar. Luego, deberá demostrar el conocimiento aprendido en pruebas de preguntas cerradas o semiabiertas, así como en algunas oportunidades presentará algunos trabajos que exhiban parte del conocimiento. De esta manera, una relación directa con la lengua, es decir un trabajo de comprensión y

producción textual, se transforma en la repetición de una serie de conceptos que no van a ser usados directamente.

Los estudiantes del Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez no explicarán conceptos de lingüística o teoría de la lengua sino que proporcionarán herramientas para facilitar la comprensión y producción de textos a sus alumnos. Esto no significa que los estudiantes de la carrera docente desdénen la importancia del cuerpo de teorías, soporte de cualquier disciplina. Por el contrario, el acercamiento a las lecturas del curso y a la labor práctica constante mediante instrumentos al alcance de su mano, debe impulsarles a continuar en la búsqueda de otros conocimientos teóricos. Sin embargo, el trabajo no consistirá en una mera repetición de conceptos.

En tal sentido, la labor del profesor de Lengua Española estribará en proporcionarle a sus estudiantes los instrumentos necesarios para que éstos, a su vez, guíen a sus alumnos y alumnas de forma permanente en el proceso de lectura y escritura.

Para cumplir esta labor y debido a la magnitud de este problema ha sido preciso elaborar un Manual de Lengua Española que proporcione a los alumnos, tanto la información teórica del Programa Homologado, como las herramientas didácticas para la práctica de lectura y producción de textos. Para ello, la estructura del Manual responde a modernos criterios de construcción pedagógica (Jáimez, 1997), que facilita, de manera completa y sencilla, las orientaciones básicas de los últimos estudios en la asignatura. Asimismo, comprende un grupo de tareas y ejercicios prácticos para la continuidad del entrenamiento. Esto significa que el alumno tendrá la oportunidad de revisar una y otra vez el soporte conceptual de la materia y realizar prácticas, dentro y fuera de la institución.

Al mismo tiempo, aunque el Manual puede ser usado en los sistemas presenciales de enseñanza, responde principalmente a una necesidad básica de la filosofía de la institución, en cuanto a que los estudiantes tendrían la oportunidad de trabajar por sí solos con el material de apoyo que les ofrece cada Unidad del texto. De aquí que los docentes de la asignatura Lengua Española, podrán convertirse en promotores, cuando no verdaderos artífices, de la sociedad del conocimiento (Ávalos, 1998) en donde el capital más importante para el avance social es la capacidad de producir y procesar conocimientos.

En consecuencia, la producción y utilización del Manual se convertiría en una contribución a la enseñanza de la lectura y escritura y, como tal, en un aporte al sistema educativo. Ya se ha mencionado antes que está demostrada la influencia que el conocimiento de la lengua tiene en todas las disciplinas académicas, por consiguiente los beneficios serían globales.

Sin embargo, no se puede emitir un juicio definitivo sobre la aplicación y uso de este Manual de Lengua Española sin contar con la validación de un grupo de expertos de connotada actuación y dilatada trayectoria en el área de la enseñanza de la asignatura. De esto se desprende que todo material didáctico debe ser validado en provecho, tanto de los estudiantes, como de los docentes que van a utilizarlo.

Bases teóricas

Teóricamente, el presente estudio se sustentó, por una parte, en la psicometría considerada como una rama de la psicología experimental que evalúa los hechos psicológicos y sus diferencias individuales, mediante métodos específicos. (V'Mars, 1999) Estos métodos se sirven de observaciones controladas, escalas, tests, entre otros instrumentos, para medir hechos que resulta difícil cuantificar de otro modo. En consecuencia, se estudió lo concerniente a las técnicas para construir instrumentos pertinentes a un trabajo de validación (Ruiz, 1998; Van Dalen y Meyer, 1992; Ary, Cheser y Razavieh, 1992) Asimismo, se analizaron las diferentes teorías que soportan la evaluación de texto, (Morles, 1986; Valbuena, 1986; Velandia, 1986) los diferentes modelos utilizados, así como la importancia de la evaluación de texto a través de la opinión de expertos. Sobre este aspecto, además, se revisaron diferentes experiencias sobre producción y evaluación de libros de texto en el ámbito nacional e internacional. (Villamizar, 1998; Hedesa, 1997; Cuello, 1998)

Por otra parte, se estudiaron las bases teóricas de la enseñanza de la lengua. Se inició este análisis con los diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza de lengua española. Para ello, se tomó como punto de referencia los expuestos por Cassany (1990). De inmediato se analizaron los aspectos más resaltantes de la gramática transformacional generativa desarrollada por Chomsky hasta llegar a la lingüística textual. (Van Dijk, 1980, 1999)

Asimismo se describieron las diferentes estructura de los texto y los últimos avances en la enseñanza de la lecto-escritura como marco referencial que dio origen a la elaboración del manual evaluado.

El marco metodológico

El presente estudio fue diseñado bajo la modalidad de Proyecto Especial pues constituye evaluación, mediante el juicio de expertos, de un material de apoyo educativo. Según el Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1998) se considera como un Proyecto Especial

Trabajos que lleven a creaciones tangibles de ser utilizadas como soluciones a problemas demostrados, o que respondan a intereses de tipo cultural. Se incluyen en esta categoría los trabajos de elaboración de libros de texto y de materiales de apoyo educativo, el desarrollo de software, prototipos y productos tecnológicos en general, así como también los de creación literaria y artística. (p. 8).

En este caso se evaluó el Manual de Lengua Española del Instituto Pedagógico J. M. Siso Martínez elaborado como respuesta a la necesidad surgida por el cambio del diseño curricular de dicha asignatura. Se realizó una validación tecnológica como lo indica González (1996) pues, una vez constituida la primera versión del manual, se diseñó una prueba a escala sustentada en la Taxonomía para la evaluación de libros de textos sugerida por Morles (1986). Con esto se buscó evaluar, entre otros aspectos, el contenido, lenguaje, presentación y operatividad del diseño instruccional.

Esta primera instancia de valoración permitió detectar las insuficiencias e inadecuaciones para ser corregidas en la versión final.

Objetivo general

El objetivo principal de esta investigación es evaluar mediante el juicio de expertos el *Manual de Lengua Española*, elaborado para la cátedra de Lengua Española del Instituto Pedagógico J. M. Siso Martínez, por Arteaga y Bustamante.

Procedimiento

Es importante destacar que para la evaluación del manual en referencia se realizó el siguiente proceso metodológico que consistió en las etapas que se señalan a continuación:

- 1) La primera etapa consistió en el análisis detallado del nuevo diseño curricular de la asignatura Lengua Española. Se analizaron los objetivos y su relación con las nuevas tendencias lingüísticas. Del mismo modo se estudió el contenido y la estructura del módulo de Lengua Española vigente hasta ese momento elaborado por las profesoras Josefina de Ovalles y Digna de Rivas. (1986)
- 2) De esta manera se procedió a elaborar la nueva concepción del manual basada en el modelo teórico propuesto por la lingüística textual. El manual quedó, entonces, constituido por tres unidades básicas. Cada una de estas unidades fue desglosada en objetivos generales y específicos. Los contenidos, obviamente, estaban dirigidos a alcanzar los objetivos preestablecidos.

- 3) La tercera etapa estuvo constituida por la elaboración del instrumento que serviría de base para la evaluación de manual. Para ello, se analizaron las diferentes propuestas de evaluación de textos y se seleccionó y adaptó la sugerida por Morles (1986). La validez de este instrumento se determinó a través de la opinión de expertos en psicometría y evaluación de textos y de la aplicación de una muestra piloto conformada por cinco docentes. Inmediatamente, se procedió a elaborar la segunda versión del instrumento asumiendo las sugerencias de los expertos y los resultados obtenidos en la aplicación piloto.
- 4) La siguiente etapa consistió en definir las características de la población y las condiciones requeridas para ser considerado como un experto en el área. Una vez establecido este aspecto se le entregó el instrumento a cada uno de los docentes seleccionados con su respectivo guión de instrucciones.
- 5) Finalmente, una vez recolectada la información, se procedió al análisis y discusión de datos, de esta forma se elaboraron las conclusiones y recomendaciones que han de ser asumidas en la segunda versión del Manual de Lengua Española expuesto a la validación.

Población

En el presente estudio, la población estuvo constituida por todos los docentes que facilitan el curso de Lengua Española con más de dos años de experiencia en los institutos pedagógicos del área metropolitana de Caracas y el Estado Miranda, egresados en la especialidad de Lengua Española, Letras o Castellano y Literatura de universidades nacionales o extranjeras de reconocido prestigio.

De esta manera la población estuvo conformada por veinte docentes de los institutos pedagógicos de la Zona Metropolitana de Caracas y el Estado Miranda.

El instrumento

El cuestionario fue elaborado tomando como base la Taxonomía para la Evaluación de Textos propuesta por Morles (1986). Los aspectos específicos sobre los que se buscó recabar información fueron:

1. Contenido del manual.
2. Lenguaje usado.
3. Presentación.
4. Diseño instruccional.
5. Anexos.

a. Elaboración del instrumento

Tomando como referencia la taxonomía de Morles (1986), se procedió a generar ítemes que respondieran a las exigencias de cada categoría.

b. Determinación de la validez

Una de las condiciones básicas que debe reunir un instrumento de medición es su propia validez. Para Ary, Jacobs y Razavieh (1992) "la validez se ocupa del grado en que un instrumento mide (o aprecia) lo que se supone que está midiendo (o apreciando)" (p. 203). En este caso, se recurrió a determinar la validez de contenido a través de la opinión de expertos en la materia y la aplicación en una muestra piloto.

c. Determinación de la confiabilidad

Para Van Dalen y Meyer (1992), toda "escala de medición es confiable si al aplicarlo en reiteradas ocasiones, a los mismos sujetos y en idénticas condiciones, se obtienen iguales resultados." (p. 343). Dadas las características particulares del presente estudio, para medir la confiabilidad del instrumento se acudió a la técnica de comparar las respuestas dadas a los ítemes pares versus los impares, mediante un estudio de correlación, se obtuvo una correlación suficientemente alta (0,78) de lo cual se infirió que este instrumento poseía suficiente confiabilidad.

Este instrumento, su instructivo y un ejemplar del Manual de Lengua fueron entregados a los expertos quienes analizaron el texto y emitieron su opinión a través del cuestionario. Para el llenado del instrumento le fue entregado a cada docente un instructivo para orientar su trabajo.

Presentación y descripción de los resultados

La escala, en cada uno de los cuadros, ofrecía cinco posibilidades equivalentes a:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Medianamente de acuerdo
4. De acuerdo
5. Completamente de acuerdo

Es importante señalar que, por el reducido número de la muestra, para la presentación de los cuadros se trabajó con la frecuencia total y no con los porcentajes generales, porque esto permite visualizar la tendencia en cada rasgo evaluado.

En relación con el contenido del Manual se evaluaron nueve aspectos indicadores de la calidad científica del mismo (ver Cuadro 1). Las posibilidades de respuestas en esta propiedad alcanzaban un máximo de 153 oportunidades en cada calificación. La categoría 5 (completamente de acuerdo) sumó un total de 55 respuestas, lo que equivale a 35,9 %. El indicador 4 (de acuerdo) un total de 64 respuestas, es decir el 41,8%. El 13% estuvo medianamente de acuerdo, el 7 % estuvo en desacuerdo y un 1,9% no contestó.

CUADRO 1
FRECUENCIA DE RESPUESTAS SOBRE EL CONTENIDO

<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
1. Contenido del Manual	1	2	3	4	5	NC
1.1. Concuera con los objetivos del curriculum		1		8	8	
1.2. Contiene información actualizada			2	6	9	
1.3. Se ajusta a los postulados científicos de la asignatura		1	2	3	9	2
1.4. Está tratado con amplitud	1	1	2	8	4	1
1.5. Cubre el programa de la asignatura		1		6	10	
1.6. Presenta secuencia adecuada		1	3	11	2	
1.7. Es coherente	1		2	12	2	
1.8. Es atractivo para el estudiante		1	6	5	5	
1.9. Es innovador	2	1	3	5	6	
Total	4	7	20	64	55	3

Con respecto al lenguaje usado (ver Cuadro 2) las posibilidades de respuesta alcanzaban a 68 oportunidades. La frecuencia de respuestas obtenidas en el indicador 5 fue de 27 respuestas, lo que equivale a 39,7% de evaluadores que estaba completamente de acuerdo; en el indicador 4 (de acuerdo) 27 respuestas, equivalentes al 39,7%; en el indicador 3 (medianamente de acuerdo) se obtuvieron 7 respuestas, es decir el 10,2%; en el 2 (en desacuerdo), igualmente 7 respuestas equivalentes al 10,2%.

CUADRO 2
FRECUENCIA DE RESPUESTAS SOBRE EL LENGUAJE USADO

<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
2. Lenguaje usado	1	2	3	4	5	NC
2.1. Es claro y preciso		3	3	6	5	
2.2. Contiene un vocabulario apropiado a la asignatura	1	2	5	9		
2.3. Es correcto en el uso de la sintaxis española		2	1	7	7	
2.4. Está adecuado a la capacidad de los estudiantes		1	1	9	6	
Total		7	7	27	27	

En cuanto a la Presentación del Manual (ver Cuadro 3) la frecuencia máxima estuvo constituida por 102 posibilidades. En este caso el indicador 5, completamente de acuerdo, sumó un total de 30 respuestas, lo que significa un 29,4%; en la respuesta 4 (de acuerdo) el número fue 40, es decir el 39,2%. En el indicador 3, medianamente de acuerdo, se sumaron 22 respuestas, lo que equivale al 21,5% y en el 2, se alcanzaron 4 respuestas que equivalen al 3,92%. Finalmente, un 5,8 % no contestó.

CUADRO 3
FRECUENCIA DE RESPUESTAS SOBRE LA PRESENTACIÓN

<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
3. Presentación	1	2	3	4	5	NC
3.1. Tiene un formato apropiado		2	1	8	6	
3.2. Posee equilibrio entre los bloques de información y los espacios en blanco			4	7	3	3
3.3. Tiene un tipo de letra legible			2	5	9	1
3.4. Tiene una diagramación apropiada			5	7	4	1
3.5. Contiene recursos gráficos atractivos		2	6	7	2	
3.6. Tiene un diseño apropiado al nivel de escolaridad			4	6	6	1
Total		4	22	40	30	6

En relación con las características del diseño instruccional (ver Cuadro 4) las posibilidades de respuestas alcanzaban un máximo de 136. El indicador 5, completamente de acuerdo, sumó 55 respuestas, equivalentes a 40,4%, el indicador 4, (de acuerdo) tuvo 51 respuestas, equivalentes a 37,5%. Por su parte, el indicador 3, medianamente de acuerdo, obtuvo 20 respuestas, lo que significa 14,7%; el indicador 2, en desacuerdo, obtuvo 8 respuestas lo que equivale a 5,8%. Un 1,4 no contestó.

CUADRO 4
FRECUENCIA DE RESPUESTAS SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
	1	2	3	4	5	NC
4. Diseño instruccional						
4.1. Orienta al logro de los objetivos		1	2	12	2	
4.2. Responde a un plan curricular general		1	1	6	9	
4.3. Estimula el aprendizaje en otras áreas		1	4	4	8	
4.4. Permite transferir los aprendizajes hacia actividades fuera del aula		2	1	9	4	1
4.5. Invita a la consulta de las fuentes de referencias citadas		2	4	6	5	
4.6. Propicia la ejercitación			2	4	10	1
4.7. Propicia el trabajo creativo		1	4	5	7	
4.8. Incluye guía práctica de ejercicios			2	5	10	
Total		8	20	51	55	2

Con respecto a los anexos (ver Cuadro 5), las respuestas posibles sumaban 85 oportunidades. El indicador 5, completamente de acuerdo, sumó 22 respuestas, equivalentes al 25,8%; en el indicador 4 (de acuerdo) se obtuvieron 31 respuestas, es decir, el 36,4%; en el indicador 3, medianamente de acuerdo, se obtuvieron 20 respuestas, lo que equivale a 23,5%; en el indicador 2, en desacuerdo, se obtuvieron 7 respuestas, equivalentes a 8,2% y un 5,8 no contestó.

CUADRO 5
FRECUENCIA DE RESPUESTAS SOBRE LOS ANEXOS

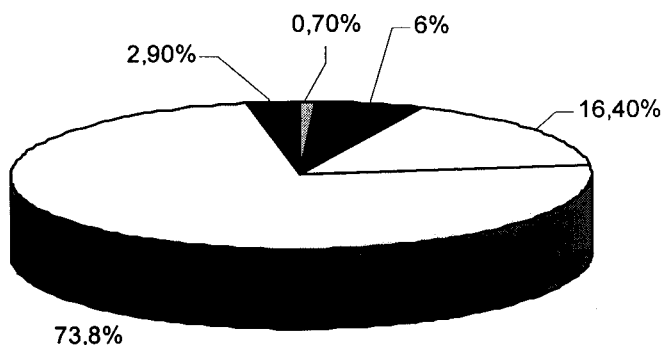
<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
	1	2	3	4	5	NC
5. Anexos						
5.1. Permiten el logro de los objetivos		2	2	8	4	1
5.2. Son comprensibles		3	4	9		1
5.3. Son prácticos			4	7	5	1
5.4. Son atractivos		2	4	3	7	1
5.5. Son de extensión apropiada			6	4	6	1
Total		7	20	31	22	5

En el Cuadro N° 6 se muestran los resultados totales de la frecuencia de respuestas. Las posibilidades de respuestas ascendían a 544 oportunidades, de las cuales los rangos 4 y 5, contentivos de las categorías de acuerdo y completamente de acuerdo suman un total de 402 respuestas, lo que equivale a un 73,8 %. En el indicador número 3, medianamente de acuerdo, las respuestas fueron 89, equivalentes a un 16,4 %. Para el indicador número 2, en desacuerdo, se obtuvieron 33 respuestas, lo que equivale a un 6 %. En el indicador, completamente en desacuerdo (número 1) se obtuvieron 4 respuestas, o sea 0,7 %. El porcentaje de preguntas no contestadas alcanzó a un 2,9 %.

CUADRO N° 6
RESULTADOS TOTALES DE LA EVALUACIÓN. CÁLCULO DE FRECUENCIA ABSOLUTA

<i>Rasgo a evaluar</i>	<i>Frecuencia en la escala</i>					
	1	2	3	4	5	NC
1. Contenido del manual	4	7	20	64	55	3
2. Lenguaje usado		7	7	27	27	
3. Presentación		4	22	40	30	6
4. Diseño instruccional		8	20	51	55	2
5. Anexos		7	20	31	22	5
Total	4	33	89	213	189	16

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA ABSOLUTA DE RESPUESTAS DE LA
EVALUACIÓN DEL MANUAL DE LENGUA ESPAÑOLA**Resultados totales de la evaluación****Interpretación de los resultados**

La interpretación y análisis de los resultados se realizó a nivel de cada uno de los rasgos evaluados (Contenido, lenguaje, presentación, diseño instruccional, anexos). Sin embargo, se resaltaron los casos particulares de los ítemes que muestran alguna tendencia de interés para este estudio.

En relación con el contenido (ver Cuadro 1) existe una clara tendencia de los evaluadores, 77,7% a estar completamente de acuerdo o de acuerdo en que el Manual concuerda con los objetivos del currículum, su información es adecuada, se ajusta a los postulados científicos, trata con amplitud la temática, cubre el programa de la asignatura, presenta una secuencia adecuada y es coherente en su globalidad.

No obstante, es necesario resaltar que el ítem relacionado con el atractivo que tiene el manual para el estudiante (1.8) un 35% de los evaluadores estuvo medianamente de acuerdo.

Con respecto a la categoría lenguaje usado (ver Cuadro 2) el 79,4% consideró que estaba completamente de acuerdo o de acuerdo en que el mismo es claro y preciso, contiene un vocabulario apropiado a la asignatura, es correc-

to y adecuado a la capacidad del estudiante. El 10,2% estuvo medianamente de acuerdo y otro 10,2% en desacuerdo.

Los puntajes obtenidos en relación con la presentación del manual (ver cuadro 3) indican que, si bien es cierto que un 68% de los evaluadores lo clasifica en las puntuaciones máximas 4 y 5, un 21,5% lo ubica en el indicador 3 (medianamente de acuerdo) y un 3,92 % en desacuerdo, por lo que se recomienda adecuar la presentación a las nuevas exigencias de las técnicas gráfico – editoriales. Es necesario, además, señalar que en la pregunta 3.2 referente al equilibrio entre los bloques informativos y los espacios en blanco un 23,5% de los 17 evaluadores estuvo medianamente de acuerdo en su adecuación al diseño y diagramación. Igualmente, en la pregunta 3.4 sobre si la diagramación del manual es apropiada, un 29,4% estuvo medianamente de acuerdo.

Del mismo modo, es significativo que el 35,2% de los evaluadores estuvo medianamente de acuerdo en que el manual contiene recursos gráficos atractivos (pregunta 3.5) y un 11,7% en desacuerdo. Es decir que en el ítem 3.5 el 46,9% se ubicó en la categoría medianamente de acuerdo y en desacuerdo, lo que obliga a revisar lo referente a los recursos gráficos.

Con respecto a los resultados obtenidos en el rasgo diseño instruccional, el 79,9% estuvo completamente de acuerdo y de acuerdo en que el mismo orienta al logro de los objetivos, responde al plan curricular, permite transferir los aprendizajes hacia actividades fuera del aula, propicia la ejercitación e incluye guía práctica de ejercicios. El 14,7% estuvo tan sólo medianamente de acuerdo con esto.

Es importante destacar que en el ítem 4.3 en referencia a que si estimula el aprendizaje en otras áreas, el 23,5% estuvo sólo medianamente de acuerdo y un 5,8% en desacuerdo. Por lo que se recomienda elaborar ejercicios y actividades que obliguen a transferir el aprendizaje hacia otras áreas del conocimiento.

Asimismo, en el ítem 4.5 un 23,5% estuvo medianamente de acuerdo y un 11,7% en desacuerdo con que invita a consultar las fuentes citadas. Se sugiere prestar mayor atención a las fuentes en referencia. Igualmente, en el ítem 4.6 (propicia el trabajo creativo), el 23,5% estuvo tan sólo medianamente de acuerdo.

Finalmente el 83% de los evaluadores estuvo completamente de acuerdo y de acuerdo en que los anexos permiten el logro de los objetivos. Sin embargo, es necesario resaltar que en el ítem 5.2 en relación con la comprensibili-

dad de los ejercicios, 5.3 prácticos y 5.3 atractivos, el 23,5% estuvo medianamente de acuerdo y 17,6% estuvo en desacuerdo.

Los resultados totales de la evaluación (ver Cuadro 6) indican que el 73,8% de los evaluadores estuvieron completamente de acuerdo o de acuerdo con la validez del contenido, lenguaje, presentación, diseño instruccional y anexos del manual. Un 16,4% estuvo medianamente de acuerdo y un 6% en desacuerdo y un 0.73% estuvo totalmente en desacuerdo. El porcentaje general de las preguntas sin contestar fue de 2.9%.

Conclusiones

Al comparar los logros obtenidos en el presente estudio con los objetivos propuestos se pueden formular las presentes conclusiones.

- 1) La elaboración del instrumento para la evaluación del Manual de Lengua Española de Arteaga y Bustamante, permitió establecer cinco categorías de análisis constituidas por el contenido del Manual, el lenguaje, la presentación, características del diseño instruccional y características de los anexos, incluidos como ejercitación lúdica.
- 2) La aplicación del instrumento por parte de los expertos en el área de Lengua Española, permitió confrontar las debilidades y fortalezas del Manual de Lengua. Tal confrontación permitirá la reelaboración final del texto.
- 3) La evaluación permitió constatar que el Manual de lengua Española de Arteaga y Bustamante, puede considerarse en un 73% válido para desarrollar el curso de Lengua Española en el Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso Martínez.

Recomendaciones

Como consecuencia de la revisión de los resultados obtenidos en el presente estudio se debe considerar, para la elaboración de la versión final del Manual de Lengua Española de Arteaga y Bustamante, las siguientes recomendaciones:

- 1) Es necesario adecuar la versión final a las técnicas editoriales y gráficas que permitan hacerlo más atractivo para los estudiantes. Esto se puede lograr con la inclusión de figuras, gráficos, íconos, infogramas, encabezados y pie de páginas, entre otros recursos que permitan atraer la aten-

ción de los estudiantes. Igualmente, se hace necesario, corregir algunos aspectos como la omisión de letras y palabras de algunos textos.

- 2) Es recomendable, asimismo, equilibrar los bloques informativos y los espacios en blanco, así como los tipos de letra y la disposición de filetes, chimeneas, imágenes y símbolos. En general, se debe diagramar por completo todo el Manual.
- 3) En relación con las características del diseño instruccional es preciso incluir algunas actividades que permitan transferir los aprendizajes hacia otras áreas. Sobre todo, ante la reforma del Currículum Básico Nacional de Educación Básica, que impone la transversalidad del eje lenguaje en las otras áreas del conocimiento. De esta manera, los estudiantes podrán correlacionar todas las disciplinas del conocimiento en procura del beneficio de sus futuros alumnos. Además, se hace necesario, según los especialistas, incluir actividades para fomentar el trabajo creativo.
- 4) Por otra parte, se sugiere hacer una referencia más clara de las fuentes citadas e invitar a los estudiantes a acudir directamente a éstas. Igualmente, deberían incluirse en el Manual, algunos textos informativos, periodísticos o de ensayo, que incrementarán el gusto por diferentes lecturas y no sólo textos narrativos y líricos.
- 5) Con respecto a los anexos incluidos en el Manual como mecanismo de ejercitación a través de juegos, es necesaria su revisión y adecuación. De tal forma se hará práctica, atractiva y estimulante la ejercitación de los aspectos tratados en el Manual.
- 6) Por sugerencia de los árbitros, también se recomienda aumentar el número de actividades que ejerciten la escritura creativa.
- 7) Finalmente, se recomienda asumir una serie de observaciones que algunos expertos colocaron al margen o en hojas anexas referidas al manejo de algunos conceptos, problemas de diseño y diagramación en general.

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (1996) Estado, ideología y escolaridad en Venezuela a finales del siglo XX: una aproximación inicial. En *Revista de Pedagogía*, vol. XVII, N° 47. Caracas: UCV.
- Ary, D., Cheser, L. y Razavieh, A. (1992) *Introducción a la investigación pedagógica*. 2ª edición. México: McGraw Hill.
- Ávalos, I. (1998) Sociedad del conocimiento, educación y tecnología. En *Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias. Tomo II*. Caracas: Consejo Nacional de Educación.
- Cassany, D. (1990) *Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Lengua Escrita, Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid.
- Cuello, P. (1998) Estudio de investigación que sustenta la elaboración de un libro de texto sobre el área de educación para el trabajo en la primera etapa de la Educación Básica para estudiantes ciegos y deficientes visuales. En *Revista Investigación y Postgrado*, Vol. 13, N° 2. Caracas: UPEL.
- González, F. (1996) Proyectos especiales. Ideas para su conceptualización. En *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 11, N° 1. Caracas: UPEL.
- Hedesa, Y. (1997) Metodología para la elaboración de nuevos programas, libros de texto y orientaciones metodológicas de química, de la educación general politécnica y laboral en Cuba. En *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 12, N° 1. Caracas: UPEL.
- Heller, M y Thorogood (1995) *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo*. Caracas: Distribuidora Estudios
- Jáimez, R. (1997) La organización de los textos académicos. Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. En *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 12, N° 2. Caracas: UPEL.
- Márquez, A. (1995) Leer y escribir. Con la lengua. Caracas: *El Nacional*, abril 16, C-11.
- Mesanza, J. (1995) *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*. 2da edición. Madrid: Edit. Escuela española.
- Morles, A. (1986) Un modelo para la Evaluación de libros de texto. En *La evaluación de los materiales educativos impresos*. Samuel Qüenza. El Mácaro: Edic. El Mácaro.
- Morles, A. (1994) *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la escuela básica*. Caracas: UPEL.

- Ovalles de, J. y de Rivas, D (1986) *Lengua Española I*. Caracas: FEDUPEL.
- Palencia, Y. (1992) *Hacia la indagación sobre el desempeño en lectura de docentes de escuela básica*. Trabajo de ascenso. Caracas: UPEL-IPC.
- Ruiz, C. (1998) *Técnicas e instrumentos de la investigación científica*. Caracas: UPEL.
- Russotto, R. (1992) Estratificación social del error ortográfico en estudiantes de educación básica y media diversificada del área metropolitana de Caracas. *Revista Letras* N° 49. Caracas: UPEL.
- UPEL (1998) *Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis doctorales*. Caracas: Autor.
- Valbuena, A. (1986) Evaluación de los textos escolares. En *La evaluación de los materiales educativos impresos*. Samuel Qüenza. El Mácaro: Edic. El Mácaro.
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1992) *Manual de técnicas de la investigación educacional*. 2ª edición. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Dijk, T. (1980) *Estructura y Funciones del Discurso*. México: Edit. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Velandia, O. (1986) *Modelo para evaluar libros de texto en educación básica*. Tesis de grado de Maestría. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Villamizar, G. (1998) *La lecto escritura en el sistema escolar*. 2ª edición. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- V'Mars (1999) *Psicometría – I: Teoría clásica de los tests*. [Disponible: <http://vmars.tinn.net/online/pmetria>]

ANEXO 1

GUÍA PARA EVALUAR EL MANUAL DE LENGUA ESPAÑOLA
ELABORADO POR ARTEAGA Y BUSTAMANTE.
EXPERTO N° _____

Encierre en un círculo el número correspondiente a cada ítem de acuerdo con la leyenda.

1. CONTENIDO DEL MANUAL	
1.1. Concuerda con los objetivos del curriculum	1 2 3 4 5
1.2. Contiene información actualizada	1 2 3 4 5
1.3. Se ajusta a los postulados científicos de la asignatura	1 2 3 4 5
1.4. Está tratado con amplitud	1 2 3 4 5
1.5. Cubre el programa de la asignatura	1 2 3 4 5
1.6. Presenta secuencia adecuada	1 2 3 4 5
1.7. Es coherente	1 2 3 4 5
1.8. Es atractivo para el estudiante	1 2 3 4 5
1.9. Es innovador	1 2 3 4 5
2. LENGUAJE USADO	
2.1. Es claro y preciso	1 2 3 4 5
2.2. Contiene un vocabulario apropiado a la asignatura	1 2 3 4 5
2.3. Es correcto en el uso de la sintaxis española	1 2 3 4 5
2.4. Está adecuado a la capacidad de los estudiantes	1 2 3 4 5
3. PRESENTACIÓN	
3.1. Tiene un formato apropiado	1 2 3 4 5
3.2. Posee equy los espacios en blanco	1 2 3 4 5
3.3. Tiene un tipo de letra legible	1 2 3 4 5
3.4. Tiene una diagramación apropiada	1 2 3 4 5
3.5. Contiene recursos gráficos atractivos	1 2 3 4 5
3.6. Tiene un diseño apropiado l nivel de escolaridad	1 2 3 4 5
4. DISEÑO INSTRUCCIONAL	
4.1. Orienta al logro de los objetivos	1 2 3 4 5
4.2. Responde a un plan curricular general	1 2 3 4 5
4.3. Estimula el aprendizaje en otras áreas	1 2 3 4 5
4.4. Permite transferir los aprendizajes hacia actividades fuera del aula	1 2 3 4 5
4.5. Invita a la consulta de las fuentes de referencia citadas	1 2 3 4 5

4.6. Propicia la ejercitación	1 2 3 4 5
4.7. Propicia el trabajo creativo	1 2 3 4 5
4.8. Incluye guía práctica de ejercicios	1 2 3 4 5
5. ANEXOS	
5.1. Permiten el logro de los objetivos	1 2 3 4 5
5.2. Son comprensibles	1 2 3 4 5
5.3. Son prácticos	1 2 3 4 5
5.4. Son atractivos	1 2 3 4 5
5.5. Son de extensión apropiada	1 2 3 4 5

LEYENDA

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Medianamente de acuerdo
4. De acuerdo
5. Completamente de acuerdo

ÍTEMES

1. CONTENIDO DEL MANUAL

- 1.1. Concuerta con los objetivos del currículum: cumple con los objetivos que están señalados en el Programa Homologado de Lengua Española.
- 1.2. Contiene información actualizada: se refiere a la vigencia y últimos estudios sobre la disciplina.
- 1.3. Se ajusta a los postulados científicos de la asignatura: debe presentar estudios científicos y no suposiciones sin base.
- 1.4. Está tratado con amplitud: permite la expansión de los conocimientos referidos
- 1.5. Cubre el programa de la asignatura: estudia todos los objetivos que el programa exige.
- 1.6. Presenta secuencia adecuada: va de lo más elemental a lo más complejo
- 1.7. Es coherente: se presenta de manera lógica y clara para el lector.
- 1.8. Es atractivo para el estudiante: los contenidos son interesantes, variados y dinámicos.
- 1.9. Es innovador: presenta el contenido de una forma inédita, actual.

2. LENGUAJE USADO

- 2.1. Es claro y preciso: Las ideas comunican de forma directa y unívoca su contenido semántico. No se presta a confusiones.

- 2.2. Contiene un vocabulario apropiado a la asignatura: se describen los contenidos con palabras propias de la disciplina.
- 2.3. Es correcto en el uso de la sintaxis española: la redacción es correcta en cuanto a la coherencia, cohesión y concordancia.
- 2.4. Está adecuado a la capacidad de los estudiantes: utiliza un lenguaje equilibrado, entre lo técnico y lo formal, que permite a los estudiantes comprender su contenido.

3. PRESENTACIÓN

- 3.1. Tiene un formato apropiado: el tamaño del texto (un doceavo) es cómodo y apropiado para escribir. Ni demasiado grande, ni muy pequeño.
- 3.2. Posee equilibrio entre los bloques de información y los espacios en blanco: no está saturado de información, ni desperdicia el material con espacios vacíos.
- 3.3. Tiene un tipo de letra legible: el tipo de fuente usada (times new roman para los textos en general; arial para los ejemplos y lucida casual para los títulos) es fácilmente legible.
- 3.4. Tiene una diagramación apropiada: los bloques de textos, los cuadros y ejercicios están dispuestos de forma sencilla, atractiva y comprensible al lector.
- 3.5. Contiene recursos gráficos atractivos: los cuadros y esquemas son estéticamente interesantes.
- 3.6. Tiene un diseño apropiado al nivel de escolaridad: su presentación responde a parámetros acordes al nivel universitario.

4. DISEÑO INSTRUCCIONAL

- 4.1. Orienta al logro de los objetivos: su principal función es guiar al lector para conseguir lo que se propone cada objetivo.
- 4.2. Responde a un plan curricular general: está adaptado al programa general de la Universidad.
- 4.3. Estimula el aprendizaje en otras áreas: menciona aspectos propios de la pintura, el deporte, la música, la literatura que desata el interés sobre estas áreas.
- 4.4. Permite transferir los aprendizajes hacia actividades fuera del aula: propone actividades que pueden ser transferidas al ámbito de trabajo o al desarrollo general.
- 4.5. Invita a la consulta de fuente de referencias citadas: los autores citados están señalados con su correspondiente texto en la sección de referencias.

- 4.6. Propicia la ejercitación: el número de ejercicios por objetivo y su diagramación favorece la inclinación hacia la ejercitación.
- 4.7. Propicia el trabajo creativo: el contenido y los ejercicios planteados estimulan y desarrollan la creatividad tanto en la comprensión y producción de textos como en otras áreas del saber.
- 4.8. Incluye guía práctica de ejercicios.
- 5. ANEXOS
 - 5.1. Permiten el logro de los objetivos: sirven de apoyo para la consecución de los objetivos del programa.
 - 5.2. Son comprensibles: se puede entender, de acuerdo con las instrucciones, cuál es la actividad a realizar.
 - 5.3. Son prácticos: no precisan de otros textos, herramientas especiales o condiciones peculiares para resolverlos.
 - 5.4. Son atractivos: son estimulantes, creativos, interesantes.
 - 5.5. Son de extensión apropiada: se puede considerar que no son muy extensos ni extremadamente parcos.

PARTICIPACIÓN DE LA SECCIÓN ASESORAMIENTO EN EL PROCESO INSTITUCIONAL CAMBIO DE ESPECIALIDAD DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

Evelina Tineo

UPEL. Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito referir la evolución del proceso Cambio de especialidad a través de la acción desempeñada por la sección Asesoramiento de la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Consiste en una investigación documental de tipo histórico (UPEL, 1998) basada en la revisión de los informes, papeles de trabajo y normativas elaboradas por los profesionales que han participado en este proceso. La participación de la Sección Asesoramiento en el Cambio de Especialidad se inició a través de la modalidad de orientación individual, lo cual se establece como una de sus funciones en la Estructura Organizativa de la Unidad de Servicios Estudiantiles del año 1992. Los aportes de especialistas del área en sucesivos informes contribuyó significativamente al establecimiento de la Normativa vigente, además de señalar el procedimiento a seguir, las tareas correspondientes a los entes participantes, el diseño de los formatos empleados, entre otros. Todo esto denota el alto involucramiento de la Sección Asesoramiento en los procesos y metas institucionales, el alto sentido de integración y de trabajo en equipo con otras unidades administrativas, cónsonas con el espíritu de la Unidad de Desarrollo Estudiantil de contribuir con los fines universitarios.

Palabras claves: Cambio de especialidad – asesoramiento – procesos institucionales

Role of the counseling office in the process of changing major at the Instituto Pedagógico de Miranda

ABSTRACT

The purpose of this work is to report the evolution of the process changing Major, through participation of the counseling office of the student Development and welfare office at the Instituto Pedagógico de Miranda José Siso Martínez. It is a documental research, historical study (UPEL, 1998), based on analysis and revision of papers, working sheets and legal standards, carried out by professionals who have taken part in it. The participation of the counseling office in the process of changing Major was first introduced by means of individual counseling, considered as a function in the Organization Structure for the whole institution and for the students welfare office specifically, published in 1992. Contributions of specialists of the area, through consecutive reports and working sheets contributed significantly to the establishment of current standards, besides pointing out the procedure to be followed, corresponding tasks for participants, design of formats to be used, etc.. The above statements indicate high involvement of the Counseling Office in institutional goals and processes, wide integration and team work sense with other offices, in harmony with the spirit of contribution towards university ends which characterize the students Development and Welfare Office.

Introducción

La Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil ha tenido una amplia participación en los procesos institucionales, entre otros, la implantación de la aplicación de normativa, el Programa Generación de Relevé, el Cambio de Especialidad. Gran parte de esta acción se ha realizado a través de la Sección Asesoramiento, la cual ha contribuido con la consolidación y efectividad de algunos procesos administrativos, tales como el Cambio de Especialidad.

El presente trabajo tiene como propósito referir la evolución del proceso de Cambio de Especialidad, a través de la acción desarrollada por la Sección Asesoramiento; consiste en una investigación documental (UPEL, 1998), cuyo propósito es describir las acciones ejecutadas por esta Sección para darle coherencia, integralidad y formalidad al mismo. Se basa fundamentalmente en la revisión y análisis de los informes, papeles de trabajo y normativas elaboradas por los profesionales del área.

Participación de la Sección Asesoramiento en el Proceso Cambio de Especialidad.

Según el informe de gestión 1988 – 1991, a través de la modalidad de orientación individual se atendía a los estudiantes aspirantes a cambiarse de especialidad y/o mención, y se asesoraba sobre su aspiración vocacional; posteriormente se informaba a la Sección de Control de Estudios, unidad administrativa que procedía a ejecutar la ubicación del estudiante en la especialidad solicitada.

La estructura organizativa implantada en la Sección durante el año 1992, establece como función del Servicio de Orientación el asesorar a los estudiante que soliciten cambio de especialidad y/o mención, a fin de clarificar su elección con base en la identificación de sus recursos personales y las oportunidades y exigencias que ofrece la Institución.

Paralelamente se elabora un papel de trabajo a cargo de las profesoras Belkis Guilarte, Tania León, Nere Leal y Rosa Palma, estas últimas en representación de la Sección Asesoramiento, en el que se sientan las bases sobre

los requisitos a cumplir por los aspirantes, la participación del Coordinador de Programa al cual está adscrito el estudiante y la aplicación de pruebas psicotécnicas por parte de los especialistas de la Sección. De esta manera se destaca la acción de los especialistas de Asesoramiento para evaluar la procedencia del cambio.

Para el año siguientes se elabora un nuevo documento por las mismas autoras, en el que además de lo anterior, se establece el cronograma de actividades correspondiente al proceso y se especifican las tareas de los entes involucrados: la Sección de Control de Estudios, la Unidad de Sección Estudiantiles, los Departamento Docentes y los Programas Académicos.

Tal documento sirvió de base para la planificación del Cambio de Especialidad correspondiente al año 1994, el cual estuvo a cargo de la Unidad de Servicios Estudiantiles, a través de la Sección Asesoramiento a partir de cuya experiencia se realizaron las siguientes observaciones y recomendaciones.

Ampliar la comisión con los Coordinadores de programas. La coordinación del proceso debe estar bajo la responsabilidad de la comisión y no de la unidad de Servicios Estudiantiles, a través de la Sección de sesoramiento. (1).

La planificación del Proceso de cambio de Especialidad debe realizarse en conjunto con los Coordinadores de programa para prever su disponibilidad de tiempo en aras de atender a los alumnos (2).

Una de las funciones de los Coordinadores de programa es asegurar que los aspirantes reúnan los requisitos establecidos en la Normativa correspondiente. El Orientador asume que los estudiantes que atiende tiene cubiertos tala requerimientos (4).

Establecer una hora fija para la entrevista grupal y no un lapso de tiempo. En caso de que se tengan que atender dos especialidades distintas, fijar horas distintas. Ubicar también el espacio físico (5).

Realizar una entrevista individual previa a la grupal (6).

Realizar una reunión con todos los Coordinadores de Programa para informarle adecuadamente de todos los procedimientos y de la importancia de su rol dentro del proceso (7).

Designar la comisión que se encargue de reformular el proceso de Cambio de Especialidad de acuerdo con las experiencias recabadas durante los dos procesos realizados (8).

Con base en los papeles de trabajos previos y las observaciones y recomendaciones anteriores, el Consejo Directivo del 25-07-94, según Resolu-

ción SR N° 94-5-4212, Acta N° 209, aprueba la Normativa que rige los Cambios de Especialidad, de Mención o de Especialidad y Mención, para los estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez",. En la misma, aparte del articulado correspondiente, se establece el procedimiento a seguir, los responsables y sus atribuciones; el cronograma de actividades, las tablas de convalidación de cursos por Especialidad, así como los ejemplares de las planillas a utilizar en el proceso.

Con tales disposiciones se desarrolla el Cambio de Especialidad durante los años 95, 96, 97 y 99. Es de señalar que el año 1995, debido al extenso paro universitario, el proceso tuvo algunas irregularidades y en el año 1998, por disposición del Consejo Directivo el mismo no se realizó debido a la implantación de la transición curricular.

Sin embargo durante los años 96 y 97, al término del proceso la Selección Asesoramiento realizó un informe con las observaciones y recomendaciones pertinentes, entre las cuales destacan las siguientes:

- Incumplimiento de las tareas de algunos entes participantes.
- Cantidad y complejidad de los formatos empleados en el proceso.
- Aplicación de pruebas psicotécnicas de acuerdo con la recomendación del especialista.
- Descentralización del proceso en las sedes Cúa y Río chico.

En virtud de tales observaciones se ha evidenciado una mayor fluidez en los procedimientos que corresponden al cambio de Especialidad, y la complementariedad e integración de los entes participantes. En este sentido se aprecia una gran disposición a responder, situación palpable en la reunión final con la Coordinación general del proceso.

De esta manera se recoge la significación que se le otorga institucionalmente a la Sección en la participación en el Cambio de Especialidad.

En cuanto a la participación estudiantil se ha hecho evidente el bajo número de solicitudes, que se sitúa alrededor de 30 aspirantes por año, lo cual en comparación con la matrícula total de estudiantes (3000 aproximadamente), solo representa el 1% de la misma.

La baja demanda del Cambio de Especialidad se asocia con la amplia información que se maneja durante el proceso de Admisión, que se complementa a posteriori con la Jornada de Inducción Universitaria y el Taller de

Iniciación Universitaria, de manera que la proporción de estudiantes con poca claridad en su escogencia es relativamente baja.

En este sentido cabe reiterar la significación del manejo informativo sobre las Especialidades desde el proceso mismo de Admisión y la efectiva complementariedad con las actividades desarrolladas por la sección Asesoramiento al inicio de la carrera.

Lo anterior señalado que la participación de Asesoramiento ha sido fundamental en el establecimiento de la Normativa vigente, el procedimiento a seguir, las tareas correspondientes a los entes participantes, el diseño de los formatos empleados, etc., en el proceso de Cambio de Especialidad.

Esto denota el alto involucramiento de la Sección Asesoramiento en los procesos institucionales, lo cual indica el profesionalismo de los especialistas, el conocimiento y disposición a cumplir con los objetivos y metas institucionales y el amplio sentido de integración y de trabajo en equipo con otras unidades administrativas, cónsonas con el espíritu del Desarrollo Estudiantil de contribuir con los fines universitarios.

REFERENCIAS

- Estructura Organizativa de la Unidad de Servicios Estudiantiles del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".*
- Informe Gestión 1988-1991.* Unidad de Servicios Estudiantiles del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"
- Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (1992) *Normativa para los Cambios de Especialidad y/o Mención en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".*
- Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (1993, 1994, 1998) *Normativa que rige los Cambios de Especialidad para los estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".*
- Informe Procesos de Cambio de Especialidad, años 1994-1995, 1996, 1997 y 1999.*
- UPEL (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Especialidad y Maestría y Tesis Doctorales.* Caracas. Autor.

LOS CENTROS DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EN LA PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Ivonn C. Cruz

UPEL –Coordinadora – Cendie

RESUMEN

En el ámbito académico hay una opinión generalizada sobre la importancia que tienen las publicaciones periódicas para las bibliotecas, principalmente las universitarias y especializadas. En la práctica este reconocimiento debe convertirse en un compromiso que permita desarrollar políticas de adquisición, donde la prioridad sea este tipo de material. En la mayoría de las bibliotecas la atención se concentra en la colección de libros, lo que indica, que no se le presta la debida atención a la colección de revistas especializadas, ni a los servicios hemerográficos; esto es notorio, tanto en materia de personal, como en lo referente a la suscripción y el tratamiento analítico de esta información. Los Centros de Documentación e Información se han convertido en los agentes de cambio en este sentido, ya que se ha comprendido que las publicaciones periódicas, constituyen un elemento de vital importancia en la transmisión del conocimiento. Igualmente, su carácter de periódica, actualizada y relevante, hacen de estos materiales recursos de primer orden en cualesquiera de las áreas del conocimiento humano, especialmente en las ciencias sociales y por ende en el campo educativo.

Definición

Publicación periódica, es toda publicación con título distintivo, destinada en principio a salir en partes o números sucesivos, a intervalos establecidos o irregulares y por un tiempo indefinido; cada número o parte contiene trabajos de varios colaboradores o autores. La publicación seriada, a diferencia de la periódica, toma la forma de una monografía, a lo sumo tiene dos o tres autores y desde el punto de vista físico, parece un folleto. Una publicación periódica se distingue de un libro, monografía, folleto u otro tipo de publicación, por las siguientes características: periodicidad, frecuencia, numeración, título común y perpetuidad.

Esta definición tan objetiva podríamos complementarla diciendo, que la publicación periódica es una fuente primaria de gran utilidad para el mundo científico. Se considera también el vehículo de conexión entre los especialistas que desean mantenerse informados en el estado del arte para evitar la duplicidad de esfuerzo y el medio para aportar mayores conocimientos a las investigaciones realizadas por otros, cooperando en la formulación de nuevas teorías y nuevos descubrimientos de interés para el desarrollo de la humanidad.

Las publicaciones periódicas se clasifican por grupos o tipos según su utilidad, tenemos las revistas cuya finalidad es estimular el interés en el conocimiento; las que impulsan algún oficio, profesión o sociedad; las representantes de una empresa comercial (consumo popular) y muchas otras; las publicaciones de sociedades, los órganos oficiales de firmas, asociaciones e instituciones y las publicaciones independientes. Esta clasificación permite dinamizar la selección del tipo de publicación periódica que se desea consultar de acuerdo con la actividad a desarrollar.

Selección

La selección de las publicaciones periódicas está regida por una serie de principios generales que deben ser tomados en cuenta por las Unidades de Información.

En el proceso de selección, el primer paso es establecer un plan para la formación de las colecciones y/o desarrollar las colecciones existentes. Este plan previo dependerá de los recursos con que cuente la Unidad para adquirir su material, los cuales no, necesariamente, tienen que provenir del presupuesto. El canje y la donación son vías alternas que permiten enriquecer de manera significativa estas colecciones.

Las necesidades del fondo de publicaciones periódicas, seguramente serán mejor apreciadas por el encargado de estas colecciones. Esto se debe a su trayectoria en la formación de las mismas, o por estar constantemente analizándolas o evaluándolas en su labor profesional. La colección estará conformada por unos títulos básicos en función del área de especialización y se irá desarrollando según las necesidades de los usuarios; esto requiere de la planificación y de los recursos económicos suficientes, con el fin de satisfacer las exigencias propias de la colección y de la comunidad a la que sirve. Sin embargo, la mayoría de las Bibliotecas o Centros de Documentación, se han preocupado demasiado por completar y aumentar el contenido de la colección y han descuidado los requerimientos de la población de usuarios.

Otro elemento importante en materia de selección, es la calidad del contenido. Esto se refiere al conocimiento del valor intrínseco de cada publicación periódica, ya sea por la idoneidad del director, editor o comité editorial; la autoría de cada uno de los artículos, o la importancia de los temas tratados. También es importante el prestigio de la institución que la respalda, porque esto hace suponer el valor cultural, científico o técnico que tiene.

La *imparcialidad*, es otro de los principios indispensables que obliga al que cumple con esta función. Debe abstenerse de seleccionar de acuerdo con sus gustos, opiniones, ideas o intereses personales, y orientar la actividad, en la medida de lo posible, a satisfacer la demanda proveniente de los diferentes sectores de la comunidad.

A estos principios le podemos agregar los relacionados con *la colección y los usuarios*. Los referentes a la colección sugieren que las revistas no deben duplicarse en contenido, sino complementarse entre sí. Es recomendable que la colección esté conformada por aquellas publicaciones que se consideren clásicas y/o fundamentales dentro de una disciplina. Igualmente, deben seleccionarse los títulos que garanticen la adquisición de colecciones completas, y para los títulos nuevos, deberá examinarse muy bien la colección a objeto de determinar su incorporación.

La *demand*a, es un principio que guarda íntima relación con los usuarios. Este factor se convierte en un aspecto relevante para formar la colección de

publicación periódicas; pero hay que saberlo aplicar, ya que los requerimientos de información de los usuarios están determinados por su tipología, y dependerán de las necesidades de información según sus ocupaciones, edades, posición profesional y otras características.

De acuerdo con la tipología del usuario podemos identificar al científico, como el individuo interesado por la investigación básica y experimental, quien necesita información exhaustiva y comprensiva en una disciplina o especialidad; al ingeniero, como el especialista práctico dedicado a los diseños experimentales, proyectos y actividades operacionales en tecnología y otras ciencias aplicadas; al administrador o ejecutivo en el campo de la ciencia, la tecnología y la economía nacional, como el dirigente que necesita información inmediata para la toma de decisiones, haciéndose cada vez más exigente, en la medida que su función administrativa sea más elevada; al estudiante universitario de pre y postgrado y a los profesionales en general, como los interesados en mantenerse actualizados en los avances de su especialidad. Estos últimos constituyen, en su mayoría, el tipo de usuario del *Centro Nacional de Documentación e Información Educativa "Cendie"* y de otras Unidades análogas, cuyas necesidades y uso de la información especializada, estarán determinadas por el tipo de actividad en el que se encuentren involucrados.

Estas necesidades de información pudieran estar enmarcadas en otros indicadores, que también perfilan los requerimientos del usuario, tales como:

- a. La necesidad de mantenerse al día en los avances de la ciencia, la tecnología y la cultura.
- b. La necesidad inmediata de información (acceso diario), esencial en la realización de algún trabajo de experimentación o para la comprensión del mismo (un pequeño dato, un método, una referencia o cualquier otra información que pueda auxiliar el trabajo del investigador).
- c. El acceso exhaustivo, el cual consiste en la necesidad de encontrar y verificar la información relevante que exista sobre un determinado tema.

En el caso de nuestra Unidad de Información "CENDIE", por ser especializada en el campo educativo y pertenecer a una Institución con funciones, objetivos y especialidades perfectamente identificables, resulta más fácil conocer la demanda de la comunidad y seleccionar sobre la base de los criterios referidos a la colección y la calidad del contenido.

Adquisición

Los medios para adquirir las publicaciones periódicas, son los mismos que se utilizan para el resto del material documental (compra, canje o donación). La diferencia estriba en realizar las compras a través de suscripciones, lo cual establece el pago anticipado de todas las ediciones correspondientes a un determinado período.

La compra, es una de las vías más onerosas para la adquisición. No obstante, la producción masiva de revistas en todas las áreas del conocimiento y el interés de incrementar cada vez más el fondo de publicaciones periódicas, promueven la organización de sistemas de adquisición cooperativa, que aunado al canje y a la donación, permiten superar cualquier dificultad en el incremento de las colecciones.

Evaluación

La evaluación del fondo bibliográfico de publicaciones periódicas, debe estar orientada a examinar la verdadera calidad de la colección e igualmente verificar el cumplimiento de los objetivos que determinaron su selección y adquisición. Es prudente efectuar esta tarea cada cierto tiempo, para decidir si es conveniente mantener la suscripción de algunos títulos, o por el contrario incorporar títulos nuevos.

El análisis de la demanda, es uno de los métodos que nos permite evaluar la colección e indicar el valor que ésta tiene y la frecuencia en el uso. Este estudio se basa en la periodicidad de circulación, o más concretamente, en la medición durante un período determinado, de la cantidad de títulos consultados en base a las publicaciones periódicas existentes. Los resultados pueden ser contradictorios; es decir, la colección puede ser de calidad, pero el porcentaje en el uso de la misma, dependerá de otros factores que deben ser examinados como indicadores de esta situación.

Una de las razones que puede influir negativamente en el uso de la colección, es la falta de información o inadecuada promoción y difusión de este material bibliográfico. Otra variable importante es la barrera idiomática, que junto con los mecanismos para acceder a la información, pueden resultar inapropiados para satisfacer las exigencias de los usuarios. Si superadas estas brechas (órganos divulgativos, sistemas automatizados de búsqueda, conexión con redes, servicios de traducción, etc.) la colección permanece subutilizada, podría concluirse, que no es de suficiente calidad o simplemente no llena las expectativas. Esta evaluación pudiera ser reforzada por otros colegas o espe-

cialistas en el área. También puede ser comparada con la bibliografía selectiva sugerida por los docentes en su cátedra y, sobre todo, por el énfasis que éstos hagan en el uso de las publicaciones periódicas como fuente de información indispensable en la actividad investigativa.

Necesidad de cooperación

Las Unidades de Información al igual que los seres humanos, sólo podrán alcanzar un crecimiento interno, estableciendo programas cooperativos, integrados e interdisciplinarios, para luego expandirse y lograr la unión con otros. Para eso, es importante estar al día en todos los avances tecnológicos y establecer redes emocionales que promuevan la integración y coadyuven al logro de los objetivos comunes. Esta visión compartida, permitirá crear una cultura de información que fomente y fortalezca la investigación como actividad natural e inherente del ser humano.

Los *Centros de documentación e Información* especializados en *educación* tienen una experiencia palpable, originada por ese deseo de contribuir al mejoramiento continuo de calidad de los procesos educativos y garantizar o facilitar el acceso y recuperación de la información en este campo. Esta experiencia se conoce como la *Red Educativa Nacional* "REDUN".

"REDUN" es una representación de esa red emocional, unida por hilos invisibles, donde la plataforma teleinformática está sustituida por la vocación de servicio y sustentada por la voluntad de intercambiar experiencias en todas las funciones, tanto de promoción y difusión, como de actividades comunes: adquisición cooperativa, donación de materiales, canje de publicaciones, préstamos interbibliotecarios, catálogos colectivos, trabajo en equipo, etc.

Conclusión

Los Centros de Documentación e Información juegan un papel preponderante en la labor investigativa, así como también en la promoción y difusión de la información especializada. Es entonces a través de estas Unidades de Información y de ese maravilloso mundo bibliográfico representado por las publicaciones periódicas, que se puede apoyar la función de investigación y cumplir con la misión mas importante de servir a su comunidad.

e-mail: icruz@upel.edu.ve

REFERENCIAS

- Atherton, P. (1983) *Manual para sistemas y servicios de información. Mon-tevideo*.
- Coloquio Anual Nacional sobre la Recuperación de Información, Pennsylvania, (1973). Patrones cambiantes en la Recuperación de Información. Philadelphia (Pennsylvania) ASIS, (1974). p. 13-14, 27.
- Couture de Troismonts, R. (1975) *Manual de técnicas de Documentación*. Buenos Aires, Marymar, pp. 96-97, 106-107, 171.
- Litton, G. (1971) *La Información en la biblioteca moderna*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Mijailov, A.Y. y Guiliarevskii, R.S (1974). *Curso Introductorio de Informática/ Documentación*. Caracas, Fundación Instituto Venezolano de Productividad, pp. 172, 174-176.
- Scott, T., Salom, N y Mata, N (1995, Mayo). *Adquisición cooperativa de publicaciones periódicas*. Universidad Central de Venezuela. Ponencia presentada en el II Coloquio Tecnologías Aplicadas en el Almacenamiento, Recuperación y Transferencia de la Información. Mérida-Venezuela.

INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

IX JORNADA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN

El Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez a través de la Subdirección de Investigación y Postgrado, realizó durante los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2000 en las Sedes de nuestra Institución, la IX Jornada Institucional de Investigación. Este evento contó con la participación de 1085 personas (40 ponentes, 16 foristas, 10 conferencistas, 19 facilitadores y 990 asistentes), entre docentes y estudiantes de las tres Sedes de esta casa de estudio, y de otras instituciones (otros institutos de la UPEL, UNA, CENAMEC, MECD, Liceos y Colegios Universitarios).

La IX Jornada Institucional de Investigación permitió resaltar el importante rol de la investigación y su relación con la docencia y la extensión, a través de las diferentes actividades realizadas en el evento: cursos, presentación de las actividades de los Núcleos y Centros de Investigación, así como de los Subprogramas de Postgrado, de las Investigaciones libres y de los trabajos de ascenso.

Objetivos del evento

1. Contribuir a divulgar los resultados de las investigaciones recientes realizadas por los miembros del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
2. Fortalecer el desarrollo de la Investigación Educativa a través del intercambio de experiencias adquiridas en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
3. Estimular la reflexión crítica sobre los alcances y limitaciones de las investigaciones realizadas en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
4. Promover el aprendizaje de la investigación a través de su práctica.

5. Dar a conocer a la comunidad las líneas, proyectos de investigación y logros obtenidos hasta la fecha por los Núcleos de investigación del I.P.M.J.M.S.M.

Áreas temáticas

- Modelos, paradigmas, enfoques de la Investigación, entre otros.
- Orientación, Evaluación y Estrategias de Aprendizaje
- Matemática y Física,
- Ambiente
- Pedagogía

Actividades realizadas

Miércoles 22:

10:00 a.m. CONFERENCIA

“Investigación Cualitativa”

Prof. Aura Castro.

Asistentes 225 participantes

3:00 p.m. CONFERENCIA

“La investigación y el Postgrado en la UPEL”

Prof. Maximiliano Bezada

Asistentes 200 participantes

4:00 p.m. FORO

“La Universidad que Queremos”

Candidatos a Autoridades Rectorales de la UPEL

Asistentes 100 participantes

Presentación de los grupos Pomarrosa, Octavo EN RE DO
y el Orfeón Juan Pablo Sojo (de Nueva Cúa)

Jueves 23

3:00 p.m. FORO

“El Profesor de Matemática del Siglo XXI”

Prof. Julio Mosquera, Angel Miguez y Andrés Moya

Asistentes 100 participantes

4:00 p.m. CONFERENCIA

“Consideraciones acerca de las precipitaciones en el Estado Vargas en Noviembre 2000”

Prof. Sergio Foghin

Asistentes 150 participantes

4:30 p.m. COLOQUIO

“Las ciencias en un Instituto de Formación Docente”

Profesores Jesús Oswaldo González, Antonio Alfonso, Angel Bonguiovanni, Teodosio Rodríguez, Andrés Moya

Asistentes 100 participantes

Presentación del grupo teatral Triángulo

TALLERES

Taller	Facilitador	Sede	Fecha	Horario	Ambiente	Nº de asistentes
1. Proyecto pedagógico de aula una metodología activa en la planificación escolar	Prof. Elizabeth Aponte / Prof. Oswaldo González.	La Urbina	21, 22 y 23-11 del 2000	8:00 a 12:00 m	M3-A5	30
2. Cómo investigar con el texto literario	Prof. María Martín / Prof. Yaritza Cova	La Urbina	21 y 23-11 del 2000	8:00 a 12:00 m	C2-A5	30
3. Recreación: Una estrategia de enseñanza	Prof. Aleidys de Peraza / Prof. Lisaura Crespo	La Urbina	22 y 23-11 del 2000	8:00 a 12:00 m	M3-A3	31
4. Actividades globalizadoras en el aula y su aplicación	Prof. Luzmidia Alvarado / Prof. Zoraida Coello	La Urbina	22 y 23-11 del 2000	8:00 a 12:00 m	C2-A2	29
5. Constitución de 1830: estudio y análisis	Prof. Yliana Ruiz	La Urbina	22 y 23-11 del 2000	2:00 a 6:00 pm	M3-A4 (22)	22

<i>Taller</i>	<i>Facilitador</i>	<i>Sede</i>	<i>Fecha</i>	<i>Horario</i>	<i>Ambiente</i>	<i>Nº de asistentes</i>
6. MAPLE V. Una herramienta para la enseñanza de la matemática.	Prof. Wladimir Serrano	La Urbina	21 y 23-11del 2000	1:00 a 5:00 pm	Sala de informática	8
7. El uso de internet y SPSS como apoyo a la investigación (postgrado)	Prof. Laureano Villegas / Prof. Elio Esqueda	La Urbina	20, 21, 22 y 23-11del 2000	8:00 a 12:00 m	Sala de informática	8
8. Cómo elaborar un trabajo de grado (postgrado)	Prof. Manuel Carrero	La Urbina	23-11del 2000	8-12 y 2-6 pm	M3-A1	22
9. Enseñanza de la geometría, en la I y II etapa de Educación Básica	Prof.: González / Prof. Bello / Prof. Villarroel / Prof. Lugo	La Urbina	29 y 30-11del 2000	8:00 a 12:00 m	M3-A2	26
10. Cuenta cuentos	Prof. Quintero	La Urbina	22 y 23 11del 2000	2:00 a 6:00 pm	M3-A3 (22) M2-A3 (23)	16
11. Cómo lograr una redacción efectiva. (Alumnos de Río Chico y Cúa)	Prof. Carmen A. Flores / Prof. Josefa Pérez	La Urbina	22-11del 2000	10:00 a 1:00 pm	M2-A5	28
12. Evaluación en el contexto de la reforma curricular en la I y II etapa de Educación Básica	Prof. Lisbeth Ruiz / Prof. Joel Carrillo	La Urbina	21-11del 2000	8-12 y 2-6 pm	C2-A4	8
13. Internet como herramienta para la investigación	Prof. Cruz Guerra	La Urbina	25-11del 2000 y 02-12del 2000	8:00 a 1:00 pm	Sala de informática	11
14. Estrategias para la comprensión de textos escritos: una vía para la investigación-acción	Prof. Carmen A. Flores / Prof. Yaritza Cova	La Urbina	21 y 23-11del 2000	2:00 a 6:00 pm	M3-A4	30
15. El cuento como una estrategia instruccional	Prof. Janet Serrano	La Urbina	21 y 23-11del 2000	2:00 a 6:00 pm	M2-A8	25

<i>Taller</i>	<i>Facilitador</i>	<i>Sede</i>	<i>Fecha</i>	<i>Horario</i>	<i>Ambiente</i>	<i>Nº de asistentes</i>
16. Proyectos de aula	Prof. Alba Mata	Río chico	01 y 02 -12 del 2000	9:00 a 5:00 pm 8:00 a 4:00 pm	Río chico	31
17. Estrategias creativas	Prof. Nuvia Ramírez	La Urbina	22-11 del 2000	8:00 am a 2:00 pm	M2-A4	23
18. Cómo elaborar un proyecto de investigación	Prof. Maribel Santaella	La Urbina	22-11 del 2000	8:00 am a 2:00 pm	M2-A4	35

Para el mes de enero de 2001, se continuará con los siguientes talleres:

19. Técnicas para diseñar proyectos de investigación	Prof. Aura Castro	Río chico	Enero 2001			
20. Elaboración de presentaciones didácticas con el computador.	Prof. Cruz Guerra	La Urbina	Enero 2001			

Resultados obtenidos

- Divulgación de experiencias educativas referentes a: Orientación, Evaluación, Estrategias de Aprendizaje, Matemática, Física, Ambiente, Pedagogía e Investigación.
- Generación de espacios para la discusión de los resultados de investigación que contribuyeron al intercambio y a la puesta en común de los grupos de trabajo.
- Evidencias sobre la importancia de la actividad investigativa como una forma de producir conocimientos para luego incorporarlas al aula.
- Promoción de investigaciones donde se integran las Funciones de Investigación, Docencia, Extensión y producción de los docentes del IPMJMSM.
- Promoción de investigaciones educativas donde se incorporan la satisfacción de las necesidades del investigador y la de los agentes de las organizaciones educativas involucradas.

- Participación activa de los estudiantes de pregrado y postgrado en las diferentes actividades de la IX Jornada Institucional de Investigación.

Recomendaciones

- Generar espacios de discusión periódicos que permitan el intercambio de experiencias de investigación con el fin de fortalecer las líneas de investigación a través de diversos proyectos.
- Coordinar esfuerzos para fortalecer la integración de las Funciones de Docencia, Investigación y Extensión, lo que se reflejará en los productos de investigación.
- Redimensionar la Jornada Institucional de Investigación en cuanto a sus objetivos y a organización.

I ENCUENTRO INSTITUCIONAL DE POSTGRADO

T
A
L
L
E
R
E
S

INDUCCIÓN METODOLÓGICA PARA EL ABORDAJE DE UNA INVESTIGACIÓN		
Facilitador: Prof. Moraima Esteves	Duración: 8 horas	
Día y fecha: 24 y 25 de octubre	Hora: 8 a 12 m.	
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado		
ANÁLISIS ESTADÍSTICO CON SPSS		
Facilitador: Prof. Aida Justo	Duración: 12 horas	
Día y fecha: 24, 25 y 26 de octubre	Hora: 8 a 12 m.	
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado		
ELABORACIÓN DE ARTÍCULOS PARA REVISTAS ARBITRADAS		
Facilitador: Prof. Jesús Rodríguez	Duración: 12 horas	
Día y fecha: 25, 26 y 27 de octubre	Hora: 8 a 12 m.	
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado		
MANEJO Y DISEÑO DE PRESENTACIONES A TRAVÉS DEL VIDEO-PROYECTOR		
Facilitador: Prof. Ysabel Ruyz	Duración: 16 horas	
Día y fecha: 24 y 25 de octubre	Hora: 8 a 12 m.	
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado	y de 1:30 a 5:30 p.m.	
Requisito: Manejo de Ambiente Windows		
FORMACIÓN DE TUTORES		
Facilitador: Dra. Renie Dubs de Moya	Duración: 16 Horas	
Día y fecha: 25 y 26 de octubre	Hora: 8 a 12 m.	
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado	y de 1:30 a 5:30 p.m.	
MANEJO DE FUENTES DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICAS Y BASES DE DATOS AUTOMATIZADAS		
Facilitador: Dra. Yolanda Barrientos	Duración: 8 Horas	
Prof. Diana Hernández	Hora: 8 a 12 m.	
Día y fecha: 24 y 25 de octubre		
Dirigido a: Profesionales y estudiantes de Postgrado		

MESAS DE TRABAJO	<i>Día y fecha</i>	<i>Hora</i>	<i>Responsable</i>
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO	Miércoles 15-11-00	8 a 12:30 p.m.	Prof. Carmen Zirit Prof. Mariflor Barbero
EL PROGRAMA DE POSTGRADO A TRAVÉS DE LA VISIÓN DEL PARTICIPANTE	Lunes 20-11-00	2 a 6 p.m.	Prof. Rene Delgado Prof. Waldo Contreras
INFRAESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO	Lunes 27-11-00	8 a 12:30 p.m.	Prof. Ernesto de la Cruz Prof. Miriam Quintana Prof. Glennys Carmona
POLÍTICA Y NORMATIVAS PARA LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO	Martes 28-11-00	8 a 12:30 p.m.	Prof. Leonardo Poleo Prof. Marlene Arteaga Ing. Lilian Carrero
DISEÑO, DESARROLLO Y ADMINISTRACIÓN CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO	Jueves 30-11-00	8 a 12:30 p.m.	Prof. Belkys Rincones Prof. Luzmidia Alvarado Prof. Carmen Alida Flores Lic. Norma Gómez
LA INVESTIGACIÓN Y EL POSTGRADO: TUTORÍA Y TRABAJO DE GRADO	Viernes 01-12-00	8 a 12:30 p.m.	Prof. Aura Castro Prof. Nieves Amoretti

RESEÑAS

¿QUIÉN SE HA LLEVADO MI QUESO?

Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio

Spencer Johnson. (1999)

Barcelona: Ediciones Urano.

La vida no es un pasillo recto y fácil por el que viajamos libre y sin obstáculos, sino un laberinto de pasajes en el que debemos hallar nuestro camino, confundidos y perdidos, una y otra vez atrapados en un callejón sin salida.

A. J. CRANIN

Ésta es una de las miles de lecturas que este libro permite hacer. ¿Quién se ha llevado mi queso? Crea un lenguaje para hablar del cambio y del riesgo en un tono más ameno.

¿Quién se ha llevado mi queso? Es un cuento sobre el cambio que tiene lugar en un laberinto donde cuatro divertidos personajes buscan "queso".

El queso es una metáfora de lo que cada quien quiere tener en la vida, ya sea trabajo, dinero, una gran casa, una relación amorosa, libertad, reconocimiento, paz interior, salud o, inclusive, una actividad como correr o jugar al golf.

Cada cual tiene su propia idea de lo que es el queso y va tras él porque le hace feliz. Si lo consigue casi siempre se encariña con él. Y si lo pierde o se lo quitan, la experiencia suele resultar traumática.

El laberinto representa el lugar donde se pasa el tiempo en busca de lo deseado. Puede ser la organización en la que se trabaja, la comunidad en la cual se vive o las relaciones que se mantienen en la vida.

Los cuatro personajes son: dos ratones, Oliendo y Corriendo (Oli y Corri) y dos personitas, seres del tamaño de los ratones, pero que tienen un aspecto y una manera de actuar muy parecidas a los humanos actuales (Kif y Kof).

Créalo o no, este relato ha salvado carreras, matrimonios e, incluso, vidas.

El libro está dividido en tres partes. En la primera, *La reunión*, unos antiguos compañeros de escuela hablan sobre cómo afrontan los cambios que se producen en sus respectivas vidas. La segunda parte es el cuento en sí, *El cuento*: ¿Quién se ha llevado mi queso? Y constituye el núcleo del libro. En la tercera parte, *El debate*, los antiguos compañeros comentan lo que el cuento ha significado para ellos y cómo lo utilizarán en su trabajo y en su vida.

Hoy en día el queso es movido constantemente y si se quiere sobrevivir es necesario adaptarse y para ello es preciso comprender el cambio.

Actualmente, se están produciendo aceleradamente cambios en todos los órdenes sociales y la clave de la sobrevivencia parece estar dada por la habilidad para leer, aprehender y traducir los cambios para lograr la asimilación y adaptación a un mundo mutante.

Riesgo, aventura, imaginación virtualidad, productividad, intuición, previsión, confianza, optimismo y perseverancia, son algunas de las claves que el cuento aporta como vitales para afrontar los constantes cambios; pero sobre todo el énfasis está en admitir que las cosas no mejoran para las personas si éstas no cambian, y por tanto, el inhibidor más grande de los cambios está dentro de las mismas personas.

Se quiera o no, el cambio se produce, y aceptarlo, disfrutarlo y adaptarse rápidamente a él demuestra inteligencia y deseos de obtener éxito.

Ésta es aporte que desea brindar la lectura de este cuento: encontrar algo nuevo y útil que ayude a afrontar el cambio y a tener éxito, sea lo que signifique el éxito para cada lector.

Belkis Rincones G

EL NACIONAL EN EL AULA

El Nacional.

Caracas

Más allá de su labor social informativa, *El Nacional* realiza un aporte a la educación de nuestro país a través de su Programa de Formación de Nuevos Lectores, *El Nacional en el Aula*, que desde 1989 lleva a cabo la Gerencia de Relaciones Institucionales. La labor realizada le ha permitido cosechar excelentes comentarios y reconocimientos, entre los cuales se encuentra el Pre-

mio Municipal de Periodismo Cecilio Acosta, 1996, mención Investigación y Docencia, otorgado por la Alcaldía del Municipio Sucre. *El Nacional en el Aula* está estructurado en perfecta concordancia con los Programas de Estudio de Educación Básica, implantados por el Ministerio de Educación.

La finalidad de esta página es la formación de lectores críticos y conocedores de nuestra realidad, además de contribuir con el trabajo del docente: verdadero protagonista del proceso educativo. Esta contribución es un apoyo útil en el logro de los objetivos curriculares, a los cuales el profesor debe dar cumplimiento durante el calendario escolar.

La labor, en este sentido, ha permitido alcanzar los siguientes objetivos:

- Promover la utilización del periódico como recurso didáctico.
- Fomentar la lectura de prensa a través de su utilización en el aula.
- Propiciar la formación de estudiantes críticos, creativos y participativos.

Cómo llegamos a los planteles

• *Visitas guiadas:*

Las instalaciones de *El Nacional* se convierten, cada semana, en el salón de clases de niños, bachilleres y universitarios, quienes tienen la oportunidad de recorrer las diversas dependencias de la empresa y conocer de cerca cómo se elabora el periódico.

Los grupos deben estar integrados por un número mínimo de diez (10) y un máximo de quince (15) personas. En el caso de estudiantes de Educación Básica, éstos deben ser cursantes de la segunda etapa.

Los institutos interesados deberán solicitar, fecha y hora para las visitas. Una vez otorgadas, deberán traer una carta (en papel de membrete del instituto), en el cual solicitan la visita guiada para la fecha y hora asignadas, acotando número de estudiantes y año que cursan.

• *Atención Individual y/o grupal:*

En las oficinas de la Gerencia de Relaciones Institucionales se recibe a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, que requieren información sobre el periódico para la realización de sus labores académicas.

• *Charlas:*

El programa incluye charlas a los estudiantes, dictadas en sus respectivos centros educativos, sobre el periodismo y el ejercicio de la profesión, para lo cual, se cuenta con un personal debidamente entrenado y conocedor del medio.

- *Foros:*

Se organizan foros para estudiantes de educación diversificada, sobre los más diversos temas de interés para ellos, con la finalidad de brindarles un vehículo de participación y canalización de sus inquietudes sobre los tópicos tratados.

- *Talleres para maestros:*

Los talleres "El Uso del periódico en la Educación Básica", dirigidos a maestros de la 2da. y 3ra. Etapa de la Educación Básica, tienen como objetivos: capacitar a los docentes en el uso del diario como recurso para el aprendizaje; inducir a los estudiantes a la lectura de la prensa e interesar a los padres y/o representantes en el desarrollo del proyecto. Durante los talleres, que son fundamentalmente prácticos, se les proporciona a los participantes diversas técnicas, que les ayudan a alcanzar los objetivos curriculares utilizando el periódico con sus alumnos.

Los talleres tienen una duración de doce horas, repartidas en tres sesiones de cuatro horas cada una, con turnos en la mañana y en la tarde. Los grupos quedan conformados con un mínimo de quince (15) docentes y un máximo de veinticinco (25). Al finalizar, reciben una credencial por su participación en dicho taller.

Los interesados deben solicitar su inscripción a través de la Gerencia de Relaciones Institucionales.

- *Talleres de periodismo estudiantil:*

Donde los estudiantes aprenden a elaborar su propio periódico, repartiéndose la responsabilidad de las diferentes funciones. Además, se relacionan con el ejercicio de la profesión.

Son dictados a estudiantes de 3º, 4º y 5º año de bachillerato, con un marcado interés en el ámbito periodístico. Los grupos se conforman con diez (10) personas cuando se trata de un solo instituto educacional, o de seis (6) estudiantes cuando se realiza con dos planteles.

Los talleres se realizan en cuatro (4) sesiones de tres (3) horas cada una, una sesión semanal, durante tres semanas (sólo en las mañanas). Al finalizar el taller reciben una credencial por su participación en el mismo.

Posteriormente, se les obsequiará un lote de ejemplares impresos del periódico elaborado por ellos durante el taller.

La solicitud para participar debe hacerla el plantel donde estudian los interesados.

• *Publicaciones especiales:*

Se editan páginas especiales sobre diversos tópicos con una frecuencia mensual, patrocinadas por diferentes empresas privadas y entes gubernamentales.

Dichas páginas son:

- *El Nacional en el Aula...* al rescate del ambiente
- *El Nacional en el Aula...* recorre Venezuela
- *El Nacional en el Aula...* te cuenta nuestra historia
- *El Nacional en el Aula...* con la buena alimentación
- *El Nacional en el Aula...* formando nuevos ciudadanos
- *El Nacional en el Aula...* te abre el mundo de la informática
- *El Nacional en el Aula...* te muestra el estado Aragua
- *El Nacional en el Aula...* por nuestros derechos
- *El Nacional en el Aula...* con Internet
- *El Nacional en el Aula...* hacia una nueva educación
- *El Nacional en el Aula...* te enseña todo sobre la electricidad
- *El Nacional en el Aula...* nos lleva por esta tierra increíble
- *El Nacional en el Aula...* y la selección de frescura
- *El Nacional en el Aula...* de la mano con la economía

• *Concursos:*

Gracias a la iniciativa de la página "*El Nacional en el Aula...* al rescate del ambiente" fue creado, en 1995, el Concurso de Cuentos Ambientales Infantiles, mediante el cual los estudiantes de educación básica hasta sexto grado pueden concursar con sus cuentos ecológicos. El éxito de este concurso llevó a la directiva del diario a institucionalizarlo como concurso anual y formar parte de la celebración Aniversaria del *El Nacional*.

• *Convenios:*

El Nacional en el Aula ha establecido importantes convenios con el Servicio Autónomo de Educación Distrital, SAED, organismo que agrupa a las escuelas dependientes de la Gobernación del Distrito Federal (1990), y con el

Ministerio de Educación (1991). A través de ese mecanismo se institucionalizó El Programa de Adiestramiento de los Docentes de Educación Básica en el Uso del Periódico como recurso para el aprendizaje y se creó El Programa de Formación de Multiplicadores.

Igualmente los convenios suscritos con las Escuelas de Comunicación Social de la UCV y UCAB.

El Nacional ha participado en diferentes encuentros internacionales en donde se ha resaltado la importancia y relevancia del mismo frente a otras iniciativas como ésta.

Nota: En estas actividades pueden participar aquellas personas interesadas que cumplan con los requisitos exigidos. Dichas actividades no implican costo alguno para los participantes.

María Fernanda Ramallo
El Nacional

COLABORADORES

SANDRA CASTAÑEDA

Realizó sus estudios profesionales y de posgrado en Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora titular en la Facultad de Psicología e invitada en la de Medicina y en el Instituto de Investigaciones Biomédicas, de la misma Universidad. Es cofundadora de la Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje y de la Revista de esa Institución. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores y a la cartera de evaluadores del CONACYT. Fundó el Laboratorio de Desarrollo Cognitivo e Innovación Tecnológica del Posgrado de la UNAM. Actualmente coordina la elaboración de los Exámenes Generales de Egreso de las licenciaturas en Psicología, Pedagogía y Ciencias de la Educación del CENEVAL.

LUIS BRAVO JÁUREGUI

Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias del Desarrollo del CENDES-UCV. Postdoctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en 25 libros y 50 publicaciones en revistas especializadas. Director de la Revista de Pedagogía 1989-1996. Jefe de la Cátedra de sistemas Educativos de la Escuela de educación UCV.

ROSA MELO

Licenciada en Educación de la Ucv. Consultora de empresas. Asistente de investigación en un Proyecto sobre Mujer y Educación en la escuela de educación UCV.

SERGIO FOGHIN PILLIN

Profesor de Geografía del IPC. Magister en Administración Ambiental del IUPFAN. Director Editor de la *Revista Aula y Ambiente*. Profesor titular del IPC. Desempeña funciones docentes en el Departamento de Ciencias de la Tierra.

RENIE DUBS DE MOYA

Profesora de Biología y Química del IPC. Magister Scientiarum en Química del IVIC. Doctor of Education: Administration of Higher Education (OSU, USA). Profesora Titular UPEL. Coordinadora Nacional del Proyecto de Investigación Necesidades de Formación y Perfeccionamiento del Docente. Profesora de Postgrado de UPEL- IPMJMSM y del IUPMA.

SONIA BUSTAMANTE

Profesora de Lengua Castellana y Literatura del IPC. Magister en Educación de la USM. Desempeña funciones en el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL,

Directora Editora de la Revista *Integración Universitaria* del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y profesora del mismo instituto.

MARLENE ARTEAGA QUINTERO
Profesora de Literatura y Lengua Castellana del IPC. Magíster en Literatura Latinoamericana de la USB. Cursa estudios de Doctorado en la UNED. Miembro del PPI-CONICIT. Profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

EVELINA TINEO DEFFIT
Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología del Desarrollo Humano de la UCV. Profesora ordinaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente es la Jefa de Admisión del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

YULY ESTEVES

Profesora de Ciencias Naturales, mención Física. UPEL-I.P. de Miranda J. M. Siso Martínez. Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Física. UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas (trabajo de grado por defender). Profesora de la UPEL - I.P. de Miranda "J. M. Siso Martínez". Departamento de Ciencias Naturales y Matemática.

JESÚS RODRÍGUEZ GÓMEZ

Profesor de Física y Matemática, Instituto Pedagógico de Caracas. Doctor en Física, Magíster Scientiarum en Física, Master en Administración de Empresas. Desempeña funciones en el Vicerrectorado de Docencia de la UPEL. Fue electo, recientemente, Vicerrector de Docencia.

IVONN CRUZ

Licenciada en Bibliotecología de la UCV. Coordinadora del Centro de Documentación e investigación de la UPEL.

RESEÑADORES

BELKIS RINCONES

Lic. en Educación de la UCV. Magíster en Educación de la UCV. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la USR. Jefe de la Unidad de Currículo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

MARÍA FERNANDA RAMALLO

Comunicadora del diario *El Nacional*.

LISTA DE ÁRBITROS

Miriam Quintana	UPEL-IPMJMSM
Belkis Rincones	UPEL-IPMJMSMSM
Stella Villalba	UPEL-IPC
Francisco Escamilla	UPEL-IPC
Margarita García	UPEL-IPC
Doris Pérez	UPEL-IPMJMSM
Sonia Bustamante	UPEL-IPMJMSM
Marlene Arteaga	UPEL-IPMJMSM
César Villegas	UPEL-IPC
Carmen Zapata	UPEL-IPMJMSM
Tulio Ramírez	UPEL-IPC
Waldo Contreras	UPEL-IPMJMSM
Gisela Herrera	UPEL-IPMJMSM
Anika Markov	UCV
Celeste Narvaez	UCV
Yvan Pineda	UPEL-IPMJMSM
Nancy Parra	Sede Rectoral UPEL
Zaida Castro	Sede Rectoral UPEL
Gisela Ascanio	IUPMAB
Marina Marthus	UPEL-IPMJMSM
Gonzalo Zambrano	UPEL-IPMJMSM
Ma. Alcira Vidal	UPEL-IPMJMSM
Fanny de Marrero	INAPSI
Libia Zambrano	UPEL-IPMJMSM
Carmen B. González	Sede Rectoral UPEL

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

- 1 En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías, entre otros.
- 2 Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego.
- 3 Los trabajos deben ser enviados a la Subdirección de Investigación y Postgrado, con una nota de entrega.
- 4 Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la APA, que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL.
- 5 El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece.
- 6 El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. El mismo debe estar acompañado por su respectiva versión en inglés.
- 7 Al final del resumen deben incluirse las palabras claves o descriptores del artículo.
- 8 Los trabajos deben incluir el currículum de su autor/a o autores, sin exceder de 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar.
- 9 De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.
- 10 Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a doble espacio, con su respaldo en disquete. El original debe tener la identificación del autor/a. Las co-

- pías deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word.
- 11 Los trabajos aceptados que tengan algunas observaciones, serán devueltos a su autor/a o autores, para que hagan las revisiones pertinentes y los regresen al Consejo Editorial.
 - 12 Los autores/as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista en la que los mismos aparezcan.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, tanto nacionales como internacionales, del área investigación u otra área de interés que sea determinada por el Consejo Editorial.