



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



18

Escritura académica,
investigación y
desarrollo epistémico

Instituto Internacional de Unesco para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2016
Revista Educación Superior y Sociedad
Nueva etapa
Colección 25 aniversario
Vol. 18
ISSN 07981228
Publicación semestral

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quintero	

**:: CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

La Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes bases de
datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa <http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

∴ COMISIÓN DE ARBITRAJE

• Miembros Institucionales

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)
César Villegas (UNESCO-IESALC)
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)
Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• Miembros Nacionales (Venezuela)

Humberto González (UPEL-IPC)
Miren de Tejada (UPEL-IPC)
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)
Moraima González (UPEL-IPC)
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)
Enoé Texier (UCV)
María Cristina Parra (LUZ)

• Miembros Internacionales

Estela Miranda (UNC-Argentina)
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)
Pedro A. Melo
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Revista Educación Superior y Sociedad

Colección 25º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC
PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO

**CONSEJO CONSULTIVO
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit
Marco Díaz
María José Lemaitre
René Ramírez
Miriam da Costa

EDITORA GENERAL
Elizabeth Sosa

La dirección editorial de la Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
Elizabeth Sosa UNESCO-IESALC	

TEMA 1 :: ESCRITURA ACADÉMICA

• Efectos, sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes en el laboratorio de química	21
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Cris A. Leal M.

Unidad Educativa Nacional Pedro Emilio Coll

Julia L. Flores E.

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

• Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica	41
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Angélica M. Silva

Inv. Instituto Venezolano de Investigaciones

Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Caracas-Venezuela

Profesora, PUCV, Chile

Roberto Limongi

Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

- **Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria** **59**
Fanny Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello

TEMA 2 :: INVESTIGACIÓN

- **La investigación y el conocimiento constituidos desde la praxis docente universitaria** **87**
Betsi Fernández
Coord. Nacional Comisión Central de Currículo,
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
UPEL

Daisy Calzadilla Valdivieso
Docente, Universidad de Oriente, Núcleo Monagas

- **Observatorios de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y sus desafíos de gestión institucional** **107**
Débora Ramos Torres
Docente, Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez

TEMA 3 :: DESARROLLO EPISTÉMICO

- **Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica** **131**
Marlene Fermín González
Universidad Central de Venezuela,
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

PRESENTACIÓN

Elizabeth Sosa
UNESCO- IESALC

En el Siglo XXI, los grupos académicos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe han desarrollado procedimientos de producción de conocimiento, basados en metodologías cuyos mecanismos de interacción con las comunidades, se han revestido de características potencial y significativamente sociales. En las últimas décadas comenzaron a transformarse las relaciones entre la universidad, el conocimiento y la sociedad. La literatura técnica ha encontrado formas de representación, denominación de tendencias y direcciones metodológicas con expresiones cualitativas que se han convertido en formas de entendimiento y representación social. Estas formas se exponen en términos que registran información sustancial de la realidad, que los investigadores han recogido bajo protocolos fenomenológicos y etnográficos como sistemas operacionales de beladores de información de alta importancia para el significado social.

En consecuencia, en educación superior, la investigación sobre la realidad social se ha constituido es un focus para su práctica técnico metodológica. La bibliografía especializada hace referen-cia al progreso científico - tecnológico y sus múltiples formas de aplicación, haciendo del entorno social el contexto receptor y ve-rificador de la efectividad de productos de investigación genera-dos en el ámbito académico. Esta relación pone sobre la mesa de discusión tres conceptos: pertinencia, innovación y creatividad.

Estos conceptos son condiciones del conocimiento pluriuniversi-tario (De Sousa, 2008), en el contexto del desarrollo epistémico transdisciplinario, que se produce en los entornos académicos de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe, para el efec-tivo ordenamiento social, su dinamicidad y los pun-tos dialógicos que hacen de la Educación Superior una estructura generadora de

avances y desarrollos sociales, como “bien público social” (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008); declaración que sustenta la discusión de la Conferencia antes mencionada y de la Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009.

En este caso, referimos a la pertinencia como la conformidad y conveniencia del conocimiento como producto, así como su efectividad para el entorno social. Es un referente valorativo que hace del conocimiento un producto correlativo con ámbitos de responsabilidad y compromiso social. Ahora bien, la pertinencia social del conocimiento como concepto político se puede entender en la búsqueda de lo verdadero (Derrida) y de lo auténtico (Heidegger), para construir la comprensión histórica y la autoconciencia (Dilthey) desde el ejercicio libre de la razón, para construir eventos con efectos significativos en la realidad. En esta dirección, la innovación y la creatividad tienen un nivel de importancia en la conjugación semántica, porque le permitirá al producto investigativo trascender al ámbito social en cuanto a su efecto utilitario en la dinámica de la realidad, siempre pensando en la necesaria superación de sus puntos de atención.

Bajo esta lógica conceptual se señala que la concepción de la Educación Superior y el manejo del conocimiento desarrollan constructos epistemológicos que alcanzan dimensiones diferentes. El conocimiento con interpretación social se despoja de la condición disciplinar para construir progresivamente un conocimiento pluriuniversitario (De Sousa, 2008), producido en un contexto de aplicación y marcado por su transdisciplinariedad y heterogeneidad. En este marco, la sociedad deja de ser un objeto de las interpretaciones de la ciencia para convertirse en un actor que interpela a la ciencia para su mejor interpretación, orientada esta última a responder situaciones puntuales y concretas que buscan la perfectibilidad en la dinámica social.

De esta manera la condición transdisciplinar nos coloca frente al carácter exponencial del conocimiento, y a la intersección conceptual para la mejor comprensión de la realidad, porque le otorga al estamento epistémico interpretaciones que trascienden la frontera disciplinar para generar tecnologías cognitivas complejas y horizontales, donde las ciencias experimentales y sociales conjugan sus discursos y se entrecruzan para determinar el funcionamiento del conocimiento en el ámbito social, en la interpretación del hombre en su contexto, en su significado y en su realidad. La construcción del conocimiento en contextos sociales, consagra la

condición de realidad social viva, que está presente y es utilizada por una comunidad heterogénea, multidisciplinar, que la maneja de acuerdo con sus posturas; aquí es donde radica la necesidad de estudiar el conocimiento con enfoque revisionista, con una visión descriptiva, analítica, significacional, con alcance delimitado. Las nuevas tendencias de la investigación nos plantean la generación de espacios interdisciplinarios, la organización de equipos de investigación para constituir discusiones que la comunidad académica sostiene en el manejo de sus estudios, dudas, aportes y formulaciones. Además de la producción, intenta sistematizar un conjunto organizado de conocimientos, cuya jerarquización teórica se va articulando, constituyendo una adhesión. Este proceso reconoce progresivamente preguntas, planteamientos y respuestas, en la medida que los académicos, se plantean dudas y sentimientos escépticos. También, propicia una interacción procedente de todos los climas y perspectivas, visualizando categorías organizacionales, que imponen una especialización, un programa de estudio, un fondo epistemológico con una clara evidencia plural, que requiere de protocolos metodológicos interdisciplinarios y macroconceptuales. Estos ejercicios son procedimientos que generan el pensamiento organizacional, la conceptualización en forma compleja, con una línea dialógica entre disciplinas; se trata de la visualización global del conocimiento que ha ido formándose dentro de la complejidad para la sociedad. Dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia reporta la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, y profundamente social reporta la inter-trans-poli-disciplinariedad. Este proceso se operó en el mismo momento que los especialistas se plantearon seriamente problemas conceptuales y la gran dificultad que tuvieron para definirlos.

Ahora bien, desde esta intercepción disciplinar, el conocimiento se conjuga socialmente, siguiendo la dinámica del siglo XX en su transición hacia el siglo XXI, y le otorga a las Instituciones Universitarias voces para un diálogo de saberes desde la contextualidad territorial, transitando la transformación social para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible.

De esta forma, se suscribe la condición del conocimiento desde la relación entre los productores y los usuarios, horizontalizando y estableciendo una reciprocidad que permita el intercambio de criterios, pero fundamentalmente, compartir patrones conceptuales significativos para un uso real en la circunstancia del sujeto social, por lo que propone una transformación del modelo de relación entre los grupos de investigación y los usuarios.

En la CRES-1996, asume la sustentabilidad social del conocimiento como un capital activo en la dinámica social. Esta condición se consolida en la CRES-2008, conjugando los criterios de calidad como base cognitiva y sustentable para adquirir, construir y transferir conocimiento en beneficio de la sociedad; por lo que productor y usuario, se tienen que articular como un todo social para fortalecer las perspectivas, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas, favoreciendo la transversalidad de los enfoques, a los fines de procurar importantes beneficios para la realidad y el hombre, en su convivencia con el medio ambiente.

Dice Tunnermann (2008:224) que efectivamente hay una “conciencia sobre la urgente necesidad de una educación superior con mayores niveles de pertinencia” en el contexto de la equidad, la diversidad y con un manejo social del conocimiento y las CRES 1996 y 2008, aportan sus direcciones epistémicas, conceptuales y políticas para alcanzar *“la capacidad de responder (...) a las necesidades reales (...) de la sociedad, (...) encaminado a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario”* como un imperativo ético y moral. Este planteamiento es la idea sustantiva de las CRES-1996 y 2008 y que recoge la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el XXI (1998) al exponer que “el conocimiento (...) y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”, planteamiento ampliamente ratificado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009 “La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y desarrollo” donde el aprendizaje, la investigación e innovación desarrollen sistemas de conocimientos propios y adecuados como la razón de ser de la Universidad.

En este marco, presentamos **Escritura académica, Investigación y Desarrollo epistémico**, correspondiente al número 18 de la Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), Colección 25º Aniversario. Nuestro objetivo es que sea una muestra del quehacer investigativo que se desarrolla en el Sistema de Educación Superior de América Latina y el Caribe. En este número, la revista está compuesta por tres secciones: Escritura académica, Investigación, y Desarrollo epistémico; a su vez, cada sección está compuesta por artículos que desarrollan la temática correspondiente.

En la sección **Escritura académica**, se presentan tres artículos; el primero, *Efectos sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes, en el laboratorio de química*, de Julia Flores y Cris Leal. Las autoras tienen como propósito analizar el efecto de la modalidad de agrupación de los estudiantes sobre la habilidad comunicativa escrita (HCE) en función de los informes de los trabajos prácticos de laboratorio (TPL) desarrollados bajo una orientación investigativa en el área de química. La agrupación se realizó con criterios fundamentados en la teoría de Vygotsky y el análisis de los informes respondió a una matriz de análisis de contenido (MAC) construida a partir de una interpretación pedagógica de dicha teoría con relación a la producción escrita como herramienta para el aprendizaje. Se aplicaron dos pruebas estadísticas: (a) McNemar, que reveló que el grupo heterogéneo logró mejorar significativamente la HCE con relación al resto; y (b) Chi-cuadrado de homogeneidad, que reveló el efecto significativo de la modalidad de agrupación heterogénea sobre la HCE de los estudiantes en comparación con las otras ($p < 0,05$). Este trabajo fortalecerá investigaciones futuras y brinda herramientas pedagógicas para enriquecer la práctica docente.

El segundo artículo, *Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva, y neurocientífica*, de Angélica M. Silva y Roberto Limongi, se presenta, como una conceptualización pluridisciplinaria de la escritura epistémica. A partir de esta conceptualización, se presentan algunos desafíos para la investigación futura, en el ámbito universitario.

En el tercer artículo, *Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria*, Fanny Ramírez expone la importancia de escribir como una actividad humana que permea todos los dominios de nuestras vidas. Sin embargo, escribir tiene un rol fundamental en los entornos académicos. Las teorías actuales de la escritura académica sugieren que la escritura sirve no solo para comunicar ideas sino también para generar conocimientos. Esta última perspectiva es conocida como escritura epistémica. En concreto, proveemos elementos para sustentar que los efectos de la escritura sobre la cognición pueden ser observados no solo al nivel macrocognitivo en la sala de clases sino también a nivel microcognitivo en ambientes controlados (e.g., un laboratorio de psicología experimental). De igual forma, sustentamos que la escritura epistémica tiene efectos a largo plazo en el cerebro

y que estos efectos pueden ser observados a través de métodos neurofisiológicos como la resonancia magnética funcional nuclear y modelos matemáticos. Concluimos que la teorización futura sobre la escritura epistémica en los contextos académicos debería integrar el conocimiento adquirido desde estas perspectivas y niveles de análisis.

La Sección **Investigación**, consta de dos artículos; el primero de ellos, *La investigación y el conocimiento constituido desde la praxis del docente universitario*, de Betsi Fernández y Daysy Calzadilla, quienes tienen como propósito develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores.

Metodológicamente se enmarca en una modalidad de investigación de campo, descriptiva y documental. Se empleó el análisis y la matriz de análisis de contenido. Los resultados se analizaron cualitativamente, aplicando la triangulación de fuentes y obteniendo así las categorías fundamentales: concepción de la investigación, compromiso académico y conocimiento entre otras, llegando a concluir que la investigación es una actividad eminentemente humana, generadora del conocimiento instituido a partir de la praxis docente.

El segundo artículo, *Observatorios de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y sus desafíos de gestión institucional*, de Débora Ramos Torres, presenta un análisis interpretativo acerca de los Observatorios como dispositivos o herramientas de intervención creados para recolectar y tratar la información y el conocimiento sobre diferentes temas, eventos y quehaceres, vinculados al desarrollo de los Sistemas e Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Angulo, 2009; Romero Castillo y Otros, 2010; Correa y Castellanos, 2014; Natal y Díaz, 2014). Se aborda desde las concepciones y tipologías hasta las tendencias en esta área, las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, así como los desafíos de gestión institucional que se les presentan ante situaciones y condiciones que demandan conocer y aportar información actualizada, para el uso de analistas y académicos, interesados en estudiar el rumbo y el progreso de las instituciones académicas en cada país y para quienes ven en estas instancias sus potencialidades como centro de estudio, de evaluación de impacto y referente de gran influencia en la toma de decisiones para la formulación de políticas institucionales

y públicas. Se pasa revista a la experiencia de conformación de un sistema de observatorios regionales adscritos y avalados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe identificando su concepción, importancia, objetivos y aspectos característicos fundamentales que les permiten configurar una experiencia de sostenibilidad como respuesta a los desafíos de gestión institucional.

En la sección **Desarrollo Epistémico**, se presenta el artículo denominado *Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica*, de Marlene Fermín González; la autora desarrolla, como tema de investigación, un paradigma educativo de atención pedagógica que transforma las prácticas educativas convencionales y que se basa en el principio de la persona humana como sujeto de derecho en reconocimiento de sus valores culturales, religiosos, sociales y étnicos. Por esta razón se planteó la situación problemática para comprender la atención pedagógica ofrecida a la infancia indígena del Amazonas venezolano, desde la estructura estacional de tres dimensiones de análisis: la etnocultural, normativa y pedagógica. En este sentido la investigación se propuso estudiar el tema de la diversidad cultural desde la fundamentación teórica y normativa a la luz de las prácticas educativas para contextos indígenas en el nivel de educación inicial, desde una perspectiva cualitativa fenomenológica.

Estos trabajos constituyen un ejercicio de escritura académica, investigación y desarrollo epistémico desde la Educación Superior en la región. De esta forma presentamos el número como un aporte de conocimientos y un avance en materia investigativa que permite a la Revista Educación Superior y Sociedad cumplir con su función divulgadora de reportes de investigación científica.

1

Tema 1:

Escritura académica

• **Efectos, sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes en el laboratorio de química**

Cris A. Leal M.

Unidad Educativa Nacional Pedro Emilio Coll

Julia L. Flores E.

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

• **Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica**

Angélica M. Silva

Inv. Instituto Venezolano de Investigaciones

Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Caracas, Venezuela

Profesora, PUCV, Chile

Roberto Limongi
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

• **Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitarias**

Fanny Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello

EFFECTOS SOBRE LA HABILIDAD COMUNICATIVA ESCRITA, DE DIFERENTES FORMAS DE AGRUPACIÓN DE ESTUDIANTES, EN EL LABORATORIO DE QUÍMICA

Cris A. Leal M.

Unidad Educativa Nacional Pedro Emilio Coll

Julia L. Flores E.

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

:: Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar el efecto de la modalidad de agrupación de los estudiantes sobre la habilidad comunicativa escrita (HCE) en función de los informes de los trabajos prácticos de laboratorio (TPL) desarrollados bajo una orientación investigativa en el área de Química. La muestra estuvo constituida por cuatro secciones de clase de tercer año del Liceo "Pedro Emilio Coll", intencionalmente seleccionada. La investigación respondió básicamente a un diseño cuasi experimental en el que la variable independiente fue la modalidad de agrupación de los estudiantes y la dependiente la HCE. Las modalidades de agrupación fueron asignadas al azar: (a) tres grupos experimentales, formados por uno homogéneo de alta competencia, uno homogéneo de baja competencia y uno heterogéneo de baja/alta competencia; y (b) un grupo control, organizado de forma libre y espontánea por los estudiantes. La agrupación se realizó con criterios fundamentados en la teoría de Vygotsky y el análisis de los informes respondió a una matriz de análisis de contenido (MAC) construida

a partir de una interpretación pedagógica de dicha teoría con relación a la producción escrita como herramienta para el aprendizaje. Se aplicaron dos pruebas estadísticas: (a) McNemar, que reveló que el grupo heterogéneo logró mejorar significativamente la HCE con relación al resto; y (b) chi-cuadrado de homogeneidad, que reveló el efecto significativo de la modalidad de agrupación heterogénea sobre la HCE de los estudiantes en comparación con las otras ($p < 0,05$). Este trabajo fortalecerá investigaciones futuras y brinda herramientas pedagógicas para enriquecer la práctica docente.

Palabras clave: orientación investigativa, habilidades comunicativas escritas, teoría vygotskiana, trabajos prácticos de laboratorio, informes de laboratorio.

:: Abstract

The purpose of this research was to analyze the effect of the grouping modality of students on written communicative ability (HCE) based on the reports of practical laboratory work (TPL) developed under a research orientation in the area of Chemistry. The sample was constituted by four sections of class of third year of the School "Pedro Emilio Coll", intentionally selected. The research basically responded to a quasi experimental design in which the independent variable was the grouping modality of the students and the dependent one was the HCE. The grouping modalities were randomly assigned: (a) three experimental groups, consisting of a homogeneous high competition, a homogeneous low competition and a heterogeneous low / high competition; and (b) a control group, organized in a free and spontaneous way by the students. The grouping was based on criteria based on Vygotsky's theory and the analysis of the reports responded to a matrix of content analysis (MAC) constructed from a pedagogical interpretation of this theory in relation to written production as a tool for learning.

Two statistical tests were applied: (a) McNemar, which revealed that the heterogeneous group improved significantly the HCE unlike the rest; and (b) chi-square homogeneity, which revealed the significant effect of the heterogeneous grouping mode on the HCE of the students compared to the others ($p < 0.05$). This work will strengthen future research and provide pedagogical tools to enrich teaching practice.

Key words: investigative orientation, written communicative ability, vygotskian theory, practical laboratory work, lab reports.

:: Résumé

Le but de ce travail de recherche a été l'analyse des résultats de la modalité de regroupement des étudiants sur la compétence communicative écrite (CCE, en espagnol HCE) en fonction des rapports des travaux pratiques de laboratoire (TPL) développés à partir d'un travail de recherche depuis la sphère chimique. L'échantillon était composé de quatre sections de classe de la troisième année de secondaire du Lycée "Pedro Emilio Coll", sélectionnées à l'avance. La recherche a répondu à une conception quasi expérimentale dans laquelle la variable indépendante a été la modalité de regroupement des étudiants et la dépendance, la CCE. Les modalités de regroupement ont été données à l'hasard : (a) trois groupes expérimentaux, formés par un homogène de haute compétence, un homogène de basse compétence et un hétérogène de basse/haute compétence, et (b) un groupe de contrôle, organisé librement et spontanément par les étudiants. Le regroupement a été fait à partir des critères fondés sur la théorie de Vygotsky et les rapports sont le résultat d'une matrice d'analyse du contenu (MAC) construite à

partir d'une interprétation pédagogique de la dite théorie en relation avec la production écrite comme outil pour l'apprentissage. Deux preuves statistiques ont été mises en place : (a) McNemar, qui a montré que le groupe hétérogène a permis l'amélioration de la CCE de façon significative en comparaison au reste, et (b) chi-cuadrado d'homogénéité, qui a montré l'effet significatif de la modalité de regroupement hétérogène sur la CCE des étudiants en comparaison aux autres ($p < 0,05$). Ce travail permettra de renforcer les recherches futures et fournir des atouts pédagogiques pour enrichir la pratique enseignante.

Mots-clés: travail de recherche, compétences communicatives écrites, théorie vygostkienne, travaux pratiques de laboratoire, rapports de

:: Resumen

O objetivo deste trabalho investigativo foi analisar o efeito da modalidade de agrupação dos estudantes sobre a habilidade comunicativa escrita (HCE) em função dos relatórios dos trabalhos práticos do laboratório (TPL) desenvolvidos a partir de uma orientação investigativa na área da química. A mostra esteve constituída por quatro secções de aulas de terceiro ano do liceu "Pedro Emilio Coll", previamente seleccionados. A investigação respondeu basicamente a um desenho quase experimental onde a variável independente foi a modalidade de agrupação dos estudantes e a dependente, a HCE. As modalidades de agrupação foram assinadas ao acaso: (a) três grupos experimentais, formados por um homogéneo de alta competência, um homogéneo de baixa competência e um heterogéneo de baixa/alta competência; e (b) um grupo controle, organizado de forma livre e espontânea pelos estudantes. A agrupação foi realizada com critérios fundamentados na teoria de Vygotsky e a análise dos relatórios respondeu a uma matriz de análise de conteúdo (MAC) construída a partir de uma interpretação pedagógi-

ca dessa teoria em relação à produção escrita como ferramenta para a aprendizagem. Foram aplicadas duas provas estatísticas: (a) McNemar, que revelou que o grupo heterogéneo pôde melhorar significativamente a HCE em relação ao resto; e (b) chi-cuadrado de homogeneidade, que revelou o efeito significativo da modalidade de agrupação heterogénea sobre a HCE dos estudantes em comparação com as outras ($p < 0,05$). Este trabalho vai fortalecer as pesquisas futuras e vai proporcionar ferramentas pedagógicas para o enriquecimento da prática docente.

Palavras chave: orientação investigativa, habilidades comunicativas escritas, teoria vygotskiana, trabalhos práticos de laboratório, relatórios de laboratório.

:: Introducción

En las últimas décadas se ha observado un interés creciente en los procesos de construcción social de los significados dentro del aula. Aprender a hablar, a leer y a escribir se enseña desde el principio y a lo largo de la educación, por ser estos factores fundamentales en la comunicación entre los seres humanos. En este sentido, se considera necesario que los docentes brinden a los estudiantes herramientas que permitan el aprendizaje del lenguaje científico, ya que el conocimiento y avance de las ciencias implica el manejo apropiado de una gran cantidad de términos. Al respecto, Lemke (1997) acota que “el cambio en la enseñanza científica que puede hacer más que cualquier otro para mejorar la habilidad de los estudiantes en el uso del lenguaje de la ciencia, consiste en proporcionarles mayor práctica para utilizarlo realmente” (p. 182), para que así puedan desenvolverse en la sociedad de la que forman parte.

Asimismo, la teoría de aprendizaje de Vygotsky (1995) es útil en el contexto escolar porque considera que el lenguaje es un instrumento cultural cuya interiorización, a partir de la interacción social, tiene efectos positivos en el desarrollo de los seres humanos; las palabras controlan las operaciones mentales y contribuyen en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas. Esta interacción social favorece la escritura, ya que permite reflexionar y reorganizar el pensamiento para producir conocimientos (Caldera y Escalante, 2007).

Las interacciones que se dan en ciencias al hablar y escribir requiere de lo que se conoce con el nombre de competencia comunicativa, la cual es definida por Hymes (1974), como la capacidad que abarca el conocimiento de la lengua, así como la habilidad para utilizarla. En este sentido, y en el marco de este trabajo, las autoras definen a continuación la habilidad comunicativa escrita (HCE) en textos científicos escolares, como los informes de laboratorio, con el propósito de enmarcar la investigación desarrollada. Por lo tanto, la HCE se entenderá como: la capacidad del individuo de usar el lenguaje como herramienta en la organización y estructuración de un texto escrito con el fin de comunicar los significados científicos interpretados y/o contruidos en torno a una situación u objeto de estudio dentro de una temática en la que pone en interacción discursiva los elementos lingüísticos, cognitivos, socio-culturales y pragmáticos que permiten darle sentido al propósito, contenido y contexto al hecho comunicativo en la que ocurre dicha construcción intelectual, en términos conceptuales y representacionales, de acuerdo con el nivel académico correspondiente en el que se desenvuelve el aprendiz en el sistema escolar (Flores y Leal, comunicación, marzo 16, 2013).

A pesar de la importancia de la habilidad comunicativa escrita en cualquier disciplina, particularmente en las científicas, es poco lo que se conoce acerca de cómo la forma de agrupación de los estudiantes en diferentes modalidades cooperativas puede afectar su mejora, progreso o desarrollo, especialmente

dentro de una orientación investigativa del laboratorio que permite un ambiente o escenario constructivista del aprendizaje, de acuerdo con las tendencias actuales de la enseñanza de la ciencia (Flores, Caballero y Moreira, 2009). En este sentido, Briggie (2005) menciona múltiples investigaciones y razonamientos que terminan revelando que hay contradicciones con relación a las ventajas o no de un cierto modo de agrupación de los estudiantes para el dominio de una tarea, entre las cuales se plantean las siguientes, como resultados investigativos en educación secundaria: (a) el agrupamiento heterogéneo desfavorece a los menos competentes, favoreciendo a los más capaces; (b) el agrupamiento no favorece el logro global de los estudiantes; (c) los estudiantes brillantes se favorecen independientemente de la modalidad de agrupación en la que participan; y (d) el agrupamiento heterogéneo es más beneficioso si ocurre cooperación significativa entre sus miembros.

Como referencial teórico de este trabajo, la teoría de Vygotsky brinda tres conceptos útiles para comprender la HCE, los cuales se ilustran en el Gráfico 1:

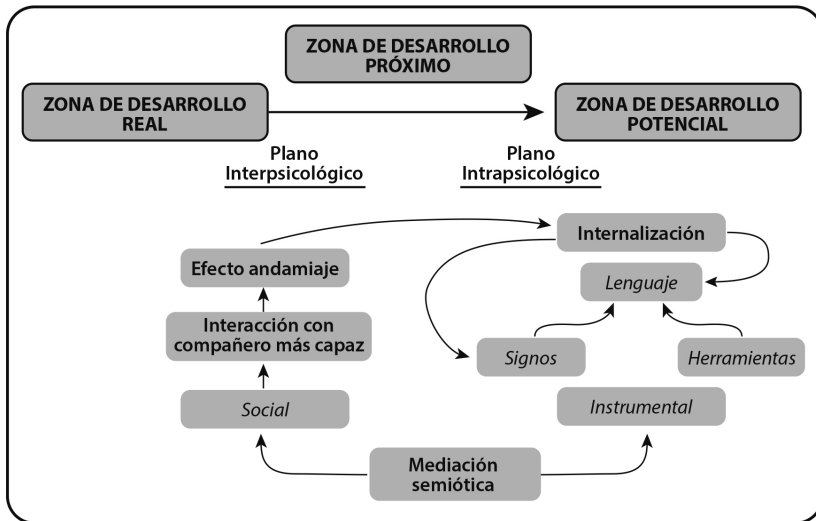


Gráfico 1: esquema basado en la teoría de aprendizaje de Vygotsky. Elaborado por las investigadoras.

En el marco de esta investigación, que toma como base investigativa los informes escritos de los estudiantes como producto de los trabajos prácticos de laboratorio, se describen los conceptos vygotskianos involucrados en el Gráfico 1: (a) la zona de desarrollo real, que se refiere a la capacidad del estudiante para resolver problemas por sí sólo, y que se considerará como el nivel inicial de HCE del estudiante; (b) la zona de desarrollo próximo, que define aquellas funciones

que se encuentran en proceso de maduración (Carrera y Mazzarella, 2001) y que el individuo puede llegar a madurar a partir de la mediación social con un compañero más capaz o experto, por efecto de andamiaje en un plano interpsicológico, lo cual se abordará en esta investigación a través de diferentes modalidades de agrupación de los estudiantes para desarrollar los trabajos prácticos de laboratorio y los respectivos informes escritos; y (c) zona de desarrollo potencial, definida como el nivel que puede lograr el estudiante producto de una mediación social e instrumental, en la que los procesos interpsicológicos ocurridos durante la interacción permiten la internalización de los signos en procesos intrapsicológicos (Pozo, 1996); en este trabajo, esta zona se entenderá como la HCE lograda por los estudiantes al final del proceso.

En este contexto se planteó el problema de esta investigación: ¿Cómo influyen diferentes modalidades de agrupación, organizadas con criterios vygotskianos, en la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes que elaboran los informes de los trabajos prácticos de laboratorio desarrollados bajo una orientación investigativa en el área de química de tercer año de Educación Media General?

:: Método

La muestra estuvo conformada por 102 estudiantes, distribuidos en cuatro secciones de clase. El diseño cuasi-experimental asumido (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) responde a la aplicación de una pre-prueba (informe inicial) y post-prueba (informe final). El Cuadro 1 muestra el diseño de la investigación::

Cuadro 1: diseño cuasi-experimental de la Investigación Realizada: Pre-prueba/Post-prueba con Grupos Intactos (Experimentales y Control)

GE₁	O₁	X (GHac)	O₂
GE₂	O₃	X (GHbc)	O₄
GE₃	O₅	X (GHe)	O₆
GC	O₇	GLi	O₈

zGE = grupos experimentales; GC = grupo control; X = Tratamiento experimental de agrupamiento intencional bajo criterios vygotskianos; GHac = grupo homogéneo de estudiantes de alta competencia académica; GHbc = grupo homogéneo de estudiantes de baja competencia académica; GHe = grupo heterogéneo de estudiantes de alta y baja competencia académica; GLi = grupo libre formado a voluntad de los estudiantes sin la intervención de la investigadora, considerándose así como grupo control; O= informe inicial (números impares) o informe final (números pares).

:: Procedimiento

Primero se aplicó un taller preparatorio, en que se explicó y aplicó un esquema para conducir un trabajo práctico de laboratorio con orientación investigativa (Flores y Arias, 1999); este esquema había sido aplicado previamente por Velásquez (2007) y Torres (2012), siendo mejorado y validado para este trabajo; luego se realizaron cuatro trabajos de laboratorio con sus respectivos informes.

El primer trabajo se realizó en grupos organizados libremente y el informe (#1) se elaboró individualmente (informe inicial). Luego, en las cuatro secciones asignadas al azar se organizaron los estudiantes en diferentes modalidades de agrupación por índice académico y resultados del informe inicial (usando una escala de estimación), previa ubicación de cada uno como de alta o baja competencia, con base en el trabajo de Mota y Villalobos (2007).

El informe final (#4) se realizó también de forma individual; los otros dos informes (#2 y #3) se elaboraron en grupos por modalidad de agrupación, para favorecer el proceso de mediación vygotskiana. Los informes 1 y 4 se analizaron con la matriz de análisis de contenido (MAC), según Cuadro 2.

Cuadro 2:

matriz de análisis de contenido fundamentada en criterios vygotkianos.

Dimensiones vygotkianas	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Grado del indicador		
				Alto 3	Medio 2	Bajo 1
Motivo	Propósito	Sentido interno	<i>Claridad</i>			
Producción escrita	Tema	Contenido científico	<i>Pertinencia</i>			
	Vocabulario	Lexicalización científica-técnica	<i>Uso de términos científicos</i>			
			<i>Precisión terminológica</i>			
	Sintaxis	Estructura lingüística	<i>Uso de reglas gramaticales</i>			
	Semántica	Textualización	<i>Pertinencia de ideas</i>			
		Sintagmatización	<i>Coherencia de ideas</i>			
		Jerarquización	<i>Discriminación de ideas principales y secundarias</i>			
Producción escrita	Rema	Creatividad	<i>Profundización de ideas</i>			
	Nivel de abstracción	Razonamiento práctico-situacional	<i>Relación representacional</i>			
		Razonamiento teórico-conceptual	<i>Relación concreto-abstracto</i>			
Contextualización	Construcción del contexto	Motivos de la tarea Contenido del texto Audiencia potencial	<i>Relación integral motivo-contenido-audiencia</i>			

La MAC utilizada (Cuadro 2) se construyó a partir de las interpretaciones pedagógicas de Valery (2000) y Schneuwly (1992) sobre la teoría de Vygotsky y la asesoría de dos profesores expertos del Instituto Pedagógico de Caracas. Los resultados se analizaron usando las pruebas estadísticas McNemar y Chi cuadrado, a partir de las frecuencias obtenidas en el análisis del informe inicial y final.

:: Resultados

El Cuadro 3, registra las frecuencias absolutas obtenidas en los respectivos indicadores de la habilidad comunicativa escrita en el grado alto/medio (A/M) y el bajo (B) de todos los grupos participantes. Las frecuencias subtotalizadas sólo permiten apreciar cambios generales dentro de un mismo grupo, considerando el incremento en el grado alto/medio o disminución en el grado bajo.

En el Cuadro 4, se observan las frecuencias relativas de la totalidad de los indicadores analizados, en general. La comparación de los porcentajes permite ver que todos los grupos lograron incrementar la frecuencia relativa en el grado alto/medio de los indicadores de la habilidad comunicativa escrita después del tratamiento experimental, disminuyéndola en el grado bajo, lo cual es indicativo de que todos lograron mejorar; sin embargo, sólo el grupo heterogéneo mostró diferencias significativas ($X^2_{vo} > X^2_{vc}$; $p > 0,05$). Igualmente, se observa que los grupos muestran diferencias entre sí, por lo que es posible que hayan respondido de manera diferencial al tratamiento experimental por la modalidad de agrupación.

Cuadro 4: frecuencias relativas obtenidas en los informes inicial y final con relación a la totalidad de los indicadores de la habilidad comunicativa escrita.

Modalidad de agrupación	Frecuencias relativas por grado (%)				Prueba de McNemar ($\alpha = 0,05$)		
	Informe inicial		Informe final		X^2_{vo}	X^2_{vc}	p
	A/M	B	A/M	B			
Heterogénea	14,88	85,12	35,71	64,29	4,923*	3,841	0,0265
Homogénea: alta competencia	13,33	86,67	21,84	78,16	1,125		0,2888
Homogénea: baja competencia	6,94	93,06	19,44	80,56	2,250		0,1336
Libre	15,63	84,37	16,67	83,33	0,250		0,6171

Nota. Grado A/M: alto/medio; Grado B: bajo. * Significativo ($p < 0,05$).

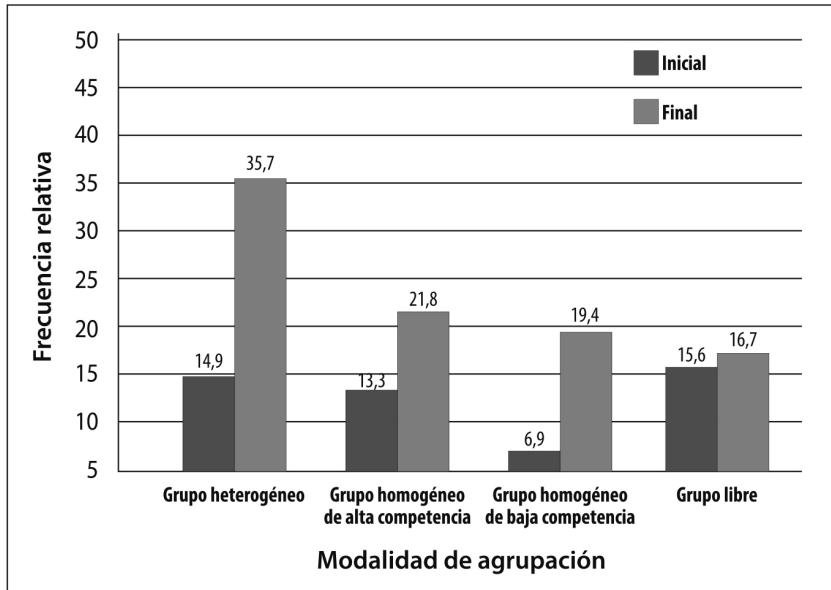
Cuadro 3: frecuencias absolutas obtenidas en los informes inicial y final en cada uno de los indicadores de la habilidad comunicativa escrita.

Indicadores	Frecuencia en que se presenta el grado del indicador por grupo en los informes inicial y final															
	Heterogéneo				Homogéneo alta competencia				Homogéneo baja competencia				Libre			
	Informe inicial		Informe final		Informe inicial		Informe final		Informe inicial		Informe final		Informe inicial		Informe final	
	A/M	B	A/M	B	A/M	B	A/M	B	A/M	B	A/M	B	A/M	B	A/M	B
Claridad	0	14	7	7	6	9	7	8	0	6	2	4	0	8	1	7
Pertinencia	3	11	12	2	3	12	6	9	0	6	3	3	1	7	3	5
Uso de términos científicos	5	9	6	8	1	14	3	12	0	6	2	4	2	6	1	7
Precisión terminológica	3	11	6	8	1	14	3	12	0	6	1	5	2	6	0	8
Uso de reglas gramaticales	7	7	6	8	6	9	5	10	1	5	1	5	3	5	2	6
Pertinencia de ideas	3	11	9	5	0	15	2	13	0	6	2	4	3	5	2	6
Coherencia de ideas	3	11	11	3	7	8	7	8	3	3	2	4	2	6	3	5
Discriminación de ideas principales y secundarias	0	14	1	13	0	15	2	13	0	6	0	6	0	8	0	8
Profundización de ideas	0	14	1	13	0	15	2	13	0	6	0	6	0	8	0	8
Relación representacional	0	14	0	14	0	15	2	13	0	6	1	5	0	8	0	8
Relación concreto-abstracto	1	13	1	13	0	15	2	13	1	5	0	6	0	8	0	8
Relación integral motivo-contenido-audiencia	0	14	0	14	0	15	3	12	0	6	0	6	2	6	4	4
Subtotal	25	143	60	108	24	156	44	136	5	67	14	58	15	81	16	80
Total	168	168	180	180	180	180	180	180	72	72	72	96	96	96	96	96

Nota. Grado A/M = alto/medio; Grado B = bajo

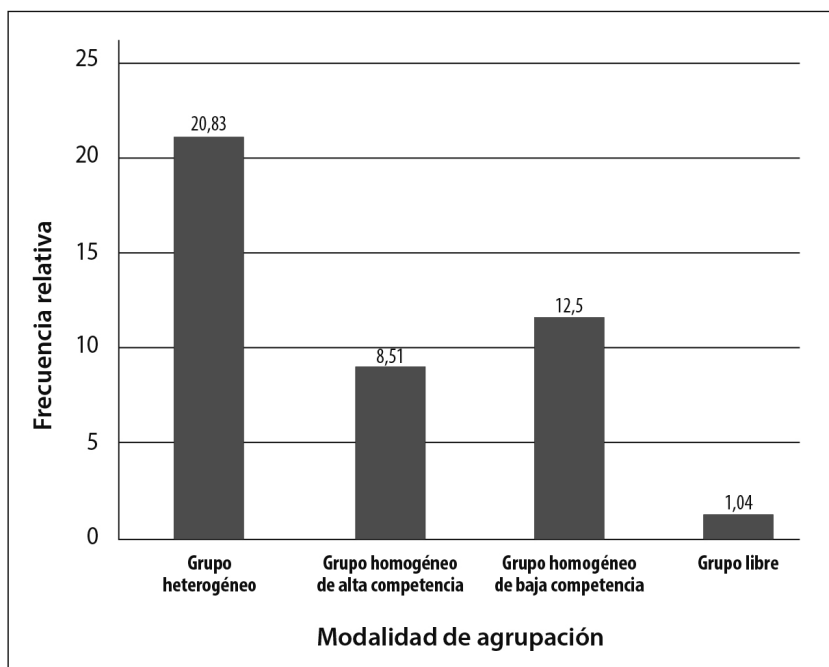
El Gráfico 2 muestra la diferencia entre las frecuencias relativas obtenidas del análisis de los informes iniciales y finales en el grado alto/medio de cada grupo, en correspondencia con el Cuadro 4. La mayor diferencia entre ambos informes se observa en el grupo heterogéneo, por lo que éste mejora su habilidad comunicativa escrita en mayor proporción que el grupo homogéneo y el libre.

Gráfico 2: comparación de los grupos bajo estudio, en cuanto al mejoramiento en su nivel alto/medio de la habilidad comunicativa escrita, en términos de frecuencias relativas.



El Gráfico 3, por su parte, muestra la diferencia porcentual del mejoramiento general en la habilidad comunicativa escrita por modalidades de agrupación. En el mismo se observa que los estudiantes organizados de forma heterogénea mostraron un mayor porcentaje de mejoramiento que el resto de los grupos, siendo el grupo organizado de manera libre el que logró el menor porcentaje de mejoramiento.

Gráfico 3: comparación de los grupos bajo estudio, en cuanto a la variación de la frecuencia relativa en el nivel alto/medio de la habilidad comunicativa escrita.



A su vez, el Cuadro 5, nos muestra los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de homogeneidad de chi-cuadrado. Los valores arrojados indican que los estudiantes pertenecientes a estos grupos no poseían diferencias significativas en la habilidad comunicativa escrita antes del tratamiento experimental ($p > 0,05$). Sin embargo, al analizar las frecuencias obtenidas en los informes finales de los estudiantes se tiene que el valor observado de chi-cuadrado es mayor que su valor crítico ($X^2_{\text{vo}} > X^2_{\text{vc}}$; $p < 0,05$) sólo cuando se compara al grupo heterogéneo con el resto de los grupos; esto revela que existen diferencias significativas en el nivel de la habilidad comunicativa escrita entre el grupo heterogéneo en comparación con el resto de los grupos. Por lo tanto, la diferencia observada en la distribución de las frecuencias se debe muy probablemente al tipo de modalidad de agrupación.

Al comparar los dos grupos homogéneos (baja competencia y alta competencia) y el grupo libre entre sí, los resultados permiten inferir que la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes de estos grupos no logró mejorar de manera estadísticamente significativa después del tratamiento experimental, ya que las frecuencias se distribuyeron de forma equitativa. Por lo tanto, estas modalidades de agrupación no parecen favorecer la habilidad comunicativa escrita de forma significativa como ocurre con el grupo heterogéneo.

Cuadro 5: registro de valores de chi-cuadrado obtenidos en la comparación de grupos por pares en informes iniciales e informes finales.

N°	Pares de grupos comparados	Informes iniciales			Informes finales		
		X ² _{vo}	X ² _{vc}	p	X ² _{vo}	X ² _{vc}	p
1	Heterogéneo y homogéneo	1,058	3,841	0,304	10,021*	3,841	0,015
2	Heterogéneo y homogéneo de alta competencia	0,068	3,841	0,794	4,743*	3,841	0,029
3	Heterogéneo y homogéneo de baja competencia	2,222	3,841	0,136	5,51*	3,841	0,019
4	Homogéneos de alta y baja competencia	1,482	3,841	0,223	0,471	3,841	0,492
5	Heterogéneo y libre	0,000	3,841	1,00	9,903*	3,841	0,002
6	Homogéneo y libre	0,453	3,841	0,500	0,609	3,841	0,435
7	Homogéneo de alta competencia y libre	0,115	3,841	0,734	1,792	3,841	0,180
8	Homogéneo de baja competencia y libre	2,186	3,841	0,139	0,068	3,841	0,794

Nota. X²_{vo} = valor observado de chi-cuadrado (con corrección de Yates);

X²_{vc} = valor crítico de chi-cuadrado.

* Significativo (p < 0,05)

:: **Discusión y conclusiones**

Dado que la escritura es considerada una herramienta para el aprendizaje producto de la interacción social (Caldera y Escalante, 2007), la forma de agrupación de los estudiantes juega un papel importante en el desarrollo de la misma. En este sentido, los resultados de esta investigación permiten decir que la mejora de la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes se favorece de manera significativa cuando éstos se organizan según la modalidad de agrupación heterogénea, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Briggie (2005), en contraste con el grupo libre y con el grupo organizado de forma homogénea, bien sea de alta competencia o de baja competencia. Sin embargo, estos otros grupos mostraron una tendencia en el mejoramiento de su habilidad comunicativa escrita en el siguiente orden, a pesar de que la misma no fue significativa desde el punto de vista estadístico: el grupo homogéneo de baja competencia mejoró más que el de alta competencia y éste más que el grupo libre. Por lo tanto, el grupo organizado de forma libre fue el menos favorecido, lo cual es importante de resaltar dado que esta forma de agrupación es la que comúnmente se emplea para trabajar en los laboratorios en las diferentes asignaturas científicas en la institución donde se realizó la investigación.

Sin embargo, el hecho de que los grupos diferentes al heterogéneo mostraran una tendencia general en la mejora en su HCE (Cuadro 4) posiblemente

se deba a que: (a) los integrantes del grupo compartían los mismos objetivos, lo que puede influir en su aprendizaje, según Rodríguez y Escudero (2000); (b) el proceso de mediación propicia la internalización, como lo ha referido Vygotsky (1995); y (c) la orientación investigativa guiada de los trabajos prácticos de laboratorio favorece la construcción de significados, según Torres (2012) y Velásquez (2007).

Cabe destacar que, en la agrupación heterogénea, no sólo fueron favorecidos en su habilidad comunicativa escrita los estudiantes de alta competencia, sino también aquellos de baja competencia, a diferencia de lo señalado por Briggie (2005); esto posiblemente se debe a la oportunidad que tiene el estudiante de baja competencia de hablar y escribir sobre su conocimiento durante el proceso interactivo con sus compañeros de alta competencia, facilitándose así su reflexión y aproximación a la zona de desarrollo potencial, como se puede interpretar a partir del Gráfico 1.

REFERENCIAS

- **Briggle, J. (2005).** Vygotskian based grouping: utilizing the zone of proximal development in a chemistry laboratory. Trabajo de Grado de Doctorado no publicado, Universidad de Texas. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2005/brigglej28928/brigglej28928.pdf> Consulta: 2011, Noviembre 20].
- **Caldera, R. y Escalante, D. (2007).** Enseñar y aprender a escribir en el aula. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- **Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001).** Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 13, 41-44.
- **Flores, J. y Arias, H. (1999).** Hacia un enfoque investigativo del laboratorio de química. UPEL-IPC. Caracas, 1-7.
- **Flores, J., Caballero, M.C. y Moreira, M.A. (2009).** El laboratorio en la enseñanza de la química: una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 68(33), 75-111.
- **Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006).** Metodología de la Investigación. México: Editorial McGraw Hill.
- **Hymes, D. (1974).** Hacia etnografías de la comunicación. En P.L. Garvin y Y. Lastra de Suárez (Comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). México: UNAM.
- **Lemke, J. (1997).** Aprender a hablar ciencias. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- **Mota, C. y Villalobos, J. (2007).** El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskiana. *Educere*, 11(36), 411-418.

- **Pozo, J. (1996).** Teoría cognitiva del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- **Rodríguez, L. y Escudero, T. (2000).** Interacción entre iguales y aprendizaje de conceptos científicos. *Investigación didáctica*, 18(2), 255-274.
- **Schneuwly, B. (1992).** La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- **Torres, L. (2012).** El enfoque investigativo como una alternativa para el aprendizaje significativo del concepto de hidrólisis enzimática en el laboratorio de bioquímica de la UPEL – IPC. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- **Valery, O. (2000).** Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 9, 38-43.
- **Velázquez, B. (2007).** Influencia del enfoque investigativo sobre el aprendizaje en el laboratorio de química de 9º grado de educación básica. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- **Vygotsky, L. (1995).** Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**NOTA
BIOGRÁFICA****:: Cris A. Leal M.**

Nacida en Caracas. Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en la especialidad de Química. Es Magister en Enseñanza de la Química de la misma Universidad. Profesora del Liceo Pedro Emilio Coll de Caracas. Sus investigaciones se desarrollan en el área de Química.

Correo electrónico:

crisanyeli@gmail.com

:: Julia L. Flores E.

Nacida en el Estado Bolívar. Licenciada en Ciencias (North Carolina State University, USA), Profesora de Química y Ciencias Generales y Magister en Enseñanza de la Química (UPEL-IPC); Doctora por la Universidad de Burgos (España). Docente asociada de la Cátedra de Bioquímica del IPC; tutora de trabajos de investigación en pregrado y postgrado. Cargos en el IPC: Jefatura de la Cátedra de Bioquímica, Jefatura del Servicio de Centralización Académica, Coordinación de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Química, Coordinación de Estudios de Postgrado No Conducentes a Grado Académico, Coordinación General de Estudios de Postgrado. Actual Coordinadora Nacional del Programa Doctoral de la UPEL, investigadora PEII, autora de textos escolares y otras obras. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales; investigadora en el área de aprendizaje significativo en el laboratorio de ciencias, así como en análisis químico.

Correo electrónico:

jflorespejo@hotmail.com

ESCRITURA EPISTÉMICA EN CONTEXTOS ACADÉMICO-PROFESIONALES: DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COGNITIVA Y NEUROCIENTÍFICA

Angélica M. Silva

Inv. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Caracas-Venezuela
Profesora, PUCV, Chile

Roberto Limongi

Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

:: Resumen

Escribir es una actividad humana que permea todos los dominios de nuestras vidas; y, en los entornos académicos, el escribir tiene un rol fundamental. Las teorías actuales de la escritura académica sugieren que sirve no solo para comunicar ideas, sino también para generar conocimientos. Esta última perspectiva es conocida como escritura epistémica. En este artículo, desarrollamos desde nuestra perspectiva, una conceptualización pluridisciplinaria de la escritura epistémica. A partir de esta conceptualización, presentamos algunos desafíos para la investigación futura. En concreto, proveemos elementos para sustentar que los efectos de la escritura sobre la cognición pueden ser observados no solo al nivel macrocognitivo, en la sala de clases,

sino también a nivel microcognitivo en ambientes controlados (e.g., un laboratorio de psicología experimental). De igual forma, sustentamos que la escritura epistémica tiene efectos a largo plazo en el cerebro y que estos efectos pueden ser observados a través de métodos neurofisiológicos como la resonancia magnética funcional nuclear y modelos matemáticos. Concluimos que la teorización futura sobre la escritura epistémica en los contextos académicos debería integrar el conocimiento adquirido desde estas perspectivas y niveles de análisis.

Palabras clave: escritura epistémica, escribir para aprender, aprendizaje académico.

:: Abstract

Writing is a human activity that permeates every domain in our lives. However, writing takes a more important role in academic environments. Current theories about academic writing regard this skill not only as a medium to communicate ideas but also to produce knowledge. This latter perspective is referred to as epistemic writing. In this article, we present, from our own perspective, a pluridisciplinary conceptualization of epistemic writing. We, then, rely on this conceptualization to present some challenges for future research. In concrete, we provide grounds to support that the effects of writing on cognition could be observed not only at the macrocognitive level in the classroom but also at the microcognitive level in controlled envi-

ronments (e.g., an experimental psychology laboratory). Moreover, we propose that epistemic writing exerts long-term effects on the brain and that these effects could be observed via neurophysiological methods such as functional magnetic resonance imaging and computational models. We conclude that future theories about epistemic writing in academic settings should integrate knowledge obtained from all these levels of analysis and perspectives.

Key words: epistemic writing, writing-to-learn, academic learning

:: Résumé

Écrire c'est une activité humaine qui imprègne tous les domaines de notre vie. Cependant, écrire a un rôle fondamental dans les contextes académiques. Les théories actuelles de l'écriture académique suggère que l'écriture serve non seulement à communiquer des idées mais aussi à créer de connaissances. Cette dernière perspective est connue comme écriture épistémique. Dans cet article, nous présentons, depuis notre perspective, une conceptualisation pluridisciplinaire de l'écriture épistémique. À partir de cette conceptualisation, nous exposons quelques défis pour la recherche future. Dans de termes concrets, nous fournissons des éléments afin de nourrir notre vision sur le fait que les effets de l'écriture sur la cognition peuvent être observés non seulement au niveau macro-cognitif

dans la salle de classe mais aussi au niveau micro-cognitif dans des espaces contrôlés (ex., un laboratoire de psychologie expérimentale). De la même manière, nous pensons que l'écriture épistémique a des effets à long terme dans le cerveau et que ces effets peuvent être observés à travers des méthodes neurophysiologiques comme la résonance magnétique fonctionnelle nucléaire et les modèles mathématiques. Nous concluons que la théorisation future sur l'écriture épistémique dans des contextes académiques devrait intégrer les connaissances acquises depuis ces perspectives et niveaux d'analyse.

Mots-clés: écriture épistémique, écrire pour apprendre, apprentissage académique.

:: Resumo

Escrever é uma atividade humana que permeia todos os domínios da nossa vida. No entanto, a escrita tem um papel fundamental em ambientes acadêmicos. As teorias atuais de escrita acadêmica sugere que a escrita serve não só para comunicar ideias, mas também para gerar conhecimento. Esta última abordagem é conhecida como a escrita epistêmica. Neste artigo, apresentamos, da nossa perspectiva, uma conceituação multidisciplinar da escrita epistêmica. A partir desta concepção, apresentamos alguns desafios para pesquisas futuras. Especificamente, nós fornecemos evidências para apoiar os efeitos de escrever sobre a cognição pode ser observado não só para macrocognitivo nível na sala de aula, mas também microcognitivo nível

em ambientes controlados (por exemplo, um laboratório de psicologia experimental). Da mesma forma, apoiamos a escrita epistêmica tem efeitos a longo prazo sobre o cérebro e que estes efeitos podem ser observados através de métodos neurofisiológicos como a ressonância magnética nuclear e modelos matemáticos funcionais. Conclui-se que o futuro teorizar sobre a escrita epistêmica em contextos acadêmicos devem integrar o conhecimento adquirido com essas perspectivas e níveis de análise.

Palavras chave: escrevendo epistemic escrita a aprender, aprender academic.

:: Introducción

En los últimos 50 años, el interés científico por la escritura académica ha evidenciado un vínculo entre (a) áreas del saber disciplinario que dan cuenta de los conocimientos que los aprendices deben desarrollar durante su permanencia en la comunidad académico-profesional (e.g., la universidad) y (b) la escritura como una práctica característica dentro de esta comunidad, para hacer circular un saber especializado. Ahora bien, dentro del contexto de este vínculo, resulta interesante estudiar la asociación entre la producción lingüística escrita que se suscita en estos espacios académicos y algunos objetos particulares de estudio de la ciencia cognitiva, tales como la memoria, el aprendizaje y la afectividad. Este interés se sustenta en que entendemos que escribir en contextos académico-profesionales es una actividad plural, que no solo tiene una finalidad lingüística de comunicación, sino, además, es una habilidad integradora que se asocia con la generación de conocimiento situado, conocimiento en contexto. Esta habilidad es conocida como «escritura epistémica».

En la práctica, tal escritura epistémica se convierte en un interesante fenómeno de estudio de alcance pluridisciplinario, pues informa de la interacción entre métodos y disciplinas que ofrecen alguna explicación acerca de sus efectos sobre el ser humano cognoscente. Considerando lo anterior, en el presente artículo, tenemos un doble objetivo a desarrollar. Por una parte, deseamos dar a conocer una perspectiva sobre qué se entiende por escritura epistémica, desde explicaciones integradas en un marco general de las ciencias del lenguaje, las ciencias de la cognición y la ciencia educativa. Por otra parte, describiremos, a partir de nuestra conceptualización de escritura epistémica, algunos desafíos de su investigación y posibles direcciones educativas, cognitivas, y neurocientíficas, que podrían orientar líneas de investigación futura, tanto en las universidades como en centros de construcción y consumo de conocimientos.

En concreto, pretendemos justificar el marco de una investigación experimental y multitemática de la escritura epistémica para ambientes controlados de laboratorio que, sin embargo, esté informada por la investigación en salas de clases (e.g., la escuela y la universidad). Lo enmarcamos así, porque nos sumamos al llamado de algunos autores a seguir la vía experimental de laboratorio como un camino complementario—mas no antagónico—de la investigación, en actividades de comprensión y producción lingüística asociadas a procesos cognitivos de alto nivel (Perfetti & Schmalhofer, 2007; Singer & León, 2007).

Para cumplir nuestro doble objetivo, dividiremos el artículo en tres partes:

- En primer lugar, abordaremos desde una perspectiva integradora y pluridisciplinaria una aproximación del concepto escritura epistémica.

- En segundo lugar, presentaremos una serie de elementos arrojados por la descripción previa que nos sugieren abordar el fenómeno de la escritura epistémica desde la perspectiva cognitiva, ampliamente definida. Presentaremos argumentos para sustentar que los efectos cognitivos de la escritura epistémica ocurren a dos niveles: macrocognitivo y microcognitivo; estos últimos serían solo observables en ambientes controlados para la investigación experimental como el laboratorio.
- En tercer lugar, presentamos elementos para sustentar que variables psicoafectivas como la ansiedad, la motivación y la incertidumbre ante el desempeño en la tarea de escribir modulan el efecto de la escritura sobre el aprendizaje; estos efectos ocurrirían a largo plazo y se observarían a nivel neurofisiológico.

Por tanto, el presente artículo lejos de presentar un análisis exhaustivo del fenómeno escritura epistémica —el cual sí puede ser consultado, por ejemplo, en Silva, 2016— esboza las dimensiones generales que, desde nuestro grupo de investigación proponemos, para la futura investigación en términos pluridisciplinarios en los ámbitos académicos universitarios.

:: Escritura epistémica en contextos académicos: aproximación conceptual

La escritura epistémica es un fenómeno complejo que se identifica con una gran variedad de denominaciones, por ejemplo: la función epistémica de la escritura, la tesis del potencial y/o la propiedad epistémica de la escritura, entre otras (Mostacero, 2014; Navarro & Revel, 2013; Serrano & Mostacero, 2014).

Según Carlino (2002), el reconocimiento que ha obtenido el constructo de la escritura epistémica se evidencia principalmente en el ámbito académico, porque desde este entorno se reflexiona sobre la necesidad de cambiar la idea de que escribir sea solo un instrumento de representación y comunicación de saberes (i.e., finalidad lingüística) por la idea de un instrumento que alberga un potencial o una función asociada con la habilidad cognitivo-afectiva del aprendizaje. En este sentido, la conceptualización de la escritura epistémica proyecta una visión interdisciplinaria mayormente concentrada en campos lingüísticos, antropológicos, psicológicos, neurocientíficos y educativos, con sus respectivos alcances de investigación aplicada (e.g., epistemológica, retórica, cultural y didáctica).

Considerando lo antes expuesto, la conceptualización del potencial epistémico de la escritura, convoca valores de representación teórico—prácticos diversos. En su descripción, encontraremos dos dimensiones de interpretación, tanto del

proceso epistémico —relativo a los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados— como la dimensión del producto de la actividad epistémica propiamente dicha y relativa a la producción de textos y el aprendizaje de nuevos conocimientos. En este sentido, la noción de la escritura epistémica se compone de una interrelación entre ambas condiciones (i.e., internas y externas).

En cuanto a las condiciones internas, podemos señalar que éstas se vinculan estrictamente con el sujeto cognoscente y la estimación, por ejemplo, de sus conocimientos previos, capacidades cognitivas y metacognitivas, formas de conocer, y respuestas afectivas y adaptativas a las situaciones académicas desde donde se escribe para aprender o para demostrar aprendizajes (Björk & Räsänen, 2003; Castelló, 2006, 2007; Hofer & Pintrich, 2002; Miras, 2000; Pipkin, 2008; Tynjälä, Mason, Lonka, 2001; Mateos, Martín, Pecharromás, Luna & Cuevas, 2008).

Por su parte, las condiciones externas dan cuenta de la evaluación del producto escrito obtenido, las características de la tarea de escritura solicitada, y de las instrucciones o consignas de ayuda que fueron presentadas a los sujetos, quienes, elaboran textos con requerimientos específicos de los contextos académico y profesionales (Castelló, 2007; Castelló, Bañales & Vega, 2010; Rosales & Vásquez, 2006; Parodi, 2010).

Como se desprende de todo lo anterior, la noción de escritura epistémica comprende una naturaleza multidimensional. Para destacar algunas de las características de esta naturaleza, presentamos la Figura 1.

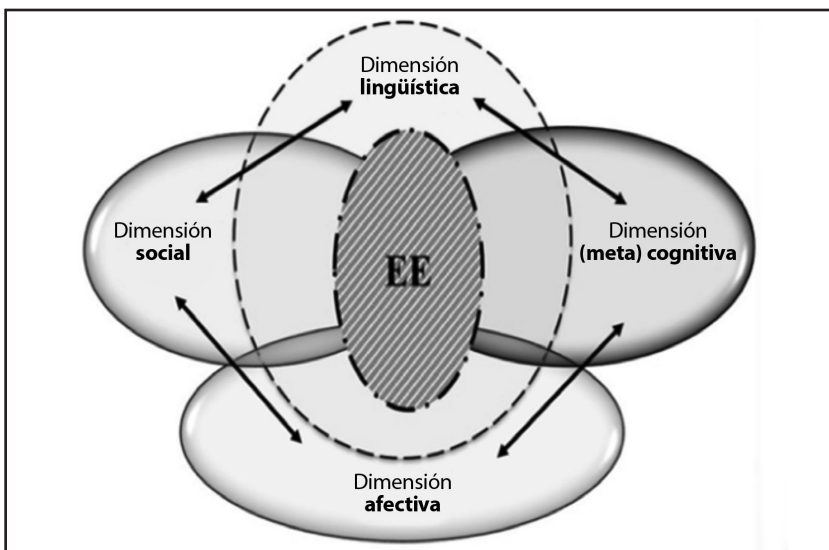


Figura 1. Concepción multidimensional de la escritura epistémica. Autoría Dra. Angélica Silva.

Como se aprecia en la Figura 1, asumimos que la dimensión lingüística desempeña un rol central, de engranaje y de articulación, en la comprensión de la noción de escritura epistémica. En este sentido, enfatizamos que es gracias al lenguaje que podemos acceder a las otras dimensiones (i.e., metacognitiva, afectiva y social) y comunicar información de esas otras realidades que distinguen lo humano del lenguaje.

Ahora bien, cada dimensión podría explicarse más ampliamente de la siguiente manera:

- En primer lugar, está la **dimensión lingüística**, pues en general, con el lenguaje no solo expresamos, sino también pensamos, reflexionamos y aprendemos conocimientos. Desde esta dimensión, se contraponen dos modalidades y contextos de producción (oralidad-escritura) para destacar que escribir es una habilidad plural que permite materializar, contemplar el curso del pensamiento y fijar los cambios expresados en el desarrollo de ideas; todo lo cual implica, desde la observación del producto obtenido (i.e., los textos escritos), diferencias en la «Calidad Textual de la Producción» tanto en términos de la recuperación del contenido, como de su comunicabilidad (Parodi, 2014).
- En segundo lugar, encontramos la **dimensión (meta) cognitiva** que caracteriza a la escritura epistémica —indistintamente del recurso y tipos de representación del conocimiento— como un artefacto cognitivo. Esto último, permite entender que el proceso de escritura epistémica facilita formas de extracción de la información del entorno exterior y del interior del sujeto, bajo la aplicación de un andamiaje metacognitivo de la tarea y del uso de consignas de escritura con respecto al qué, cómo, por qué y para qué se escribe. Por otro lado, en esta dimensión, es posible dar cuenta del aprendizaje estratégico del sujeto mientras escribe. Se trata de un tipo de aprendizaje desde donde el sujeto aprende a autorregularse, auto estimular y reflexionar qué y cuánta información ha sido almacenada en la memoria (MLP) para recuperarla, cambiarla, eliminarla, ignorarla, etc.
- En cuanto a la tercera dimensión, la **dimensión afectiva**, señalamos que ésta pudiera estar representada por ciertos fenómenos (e.g., la motivación tipo ansiedad por el desempeño de la tarea y el autoconcepto del aprendiz) cuyos efectos moduladores, no solo son variados, sino que por otra parte, su consideración es fundamental por cuanto la afectividad ejerce una interacción, tanto positiva como negativa, durante la construcción de conocimientos que implica escribir.
- Por último, indicamos que la cuarta dimensión es la **dimensión social**. De esta dimensión, reconocemos la existencia de importante desarrollo

en el campo de los modelos de aprendizaje constructivo, aprendizaje colaborativo, y de comunidades de aprendizaje; no obstante, la elección metodológica de este estudio nos aleja, por ahora, de la evaluación social en el potencial epistémico de la escritura.

Para finalizar la sección y con el fin de aportar al desarrollo del área una definición operacional de la noción de la escritura epistémica, proponemos la siguiente conceptualización: la escritura epistémica constituye un macroproceso de comprensión y producción textual que favorece la construcción, el aprendizaje y la evaluación de nuevos conocimientos desde actividades de escritura y reescritura de textos. Como macroproceso de carácter multidimensional e interactivo, en su funcionamiento, la escritura epistémica implica tanto los usos lingüísticos de la escritura como los efectos psicoafectivos de todo aprendizaje.

En este sentido, en primer lugar, escribir epistémicamente comparte las mismas características de las actividades de producción lingüística escrita que es construir significados por escrito y comunicarlos. En segundo lugar, destacamos que este macroproceso está especialmente modulado por los efectos psicoafectivos del aprendizaje, en algún tipo de cambio conceptual de los conocimientos existentes, siempre que los objetivos de la práctica epistémica sean tanto la producción textual como la comprobación de conocimientos del sujeto (Silva, 2016: 91).

:: Los efectos de la escritura epistémica en la cognición ocurren en los niveles macro cognitivo y micro cognitivo

Los metanálisis revisados en Silva (2016) indican que la tradición de la investigación en escritura mantiene el uso de protocolos en voz alta. Con estos protocolos, se ha obtenido una mirada retrospectiva de cómo se escribe en términos de una descripción detallada de las habilidades de escritura de novatos y expertos (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Perin, 2007; Kellogg, 1990; Kellogg, 2008; Kellogg & Whiteford, 2009; McCutchen, Covill, Hoyne, & Mildes, 1994; Scardamalia & Bereiter, 1992). Por otra parte, los datos que se obtienen desde la sala de clase ofrecen información sobre los efectos que tiene la escritura observable a gran escala o, como preferimos llamarle, a nivel macro cognitivo. Por ejemplo, autores como Rosales y Vásquez (2006) buscaron sin éxito (en grupos naturales de clase y una situación didáctica que incluyó pretest-intervención-postest), la evidencia del potencial epistémico de la escritura en aula. Este tipo de análisis se basó en la evaluación del producto escrito (e.g., ensayos, resumen, pruebas escritas, mapas mentales), y la comparación de las dificultades representadas en la tarea.

Los estudios a nivel macro cognitivo son una fuente de información importante para caracterizar el fenómeno de la escritura epistémica. Sin embargo, sus resultados no son concluyentes. Por ejemplo, Carlino (2006:12) señala que: “sería posible pensar que los efectos de la escritura sobre el pensamiento no se dan en el corto plazo de las tareas académicas, sino en períodos más largos, difíciles de documentar”. Aunque, tal como desarrollaremos más abajo, coincidimos con Carlino (ob. cit) en que hay efectos observables a largo plazo, lo que no implica que no ocurran efectos observables a corto plazo; en este sentido, creemos que el método empleado a nivel macro cognitivo no permite su identificación.

Un método complementario, para el estudio de los efectos de la escritura epistémica a corto plazo, debe considerar las propiedades intrínsecas de la cognición y el aprendizaje desde una perspectiva psicológica y experimental. El aprendizaje pudiera ser entendido como un conjunto de cambios, relativamente permanentes, en la memoria de largo plazo (MLP) (Catania, 1998; O'Reilly & Munakata, 2000). Como resultado, otros autores podrían decir que ha ocurrido un cambio conceptual (i.e., cuando un nuevo concepto ingresa a la red permanente e integrada de conceptos y cambia los existentes a éste de ser necesario) (Hynd, 1998). Estos cambios ocurren en la escala de milisegundos. Pensamos, por tanto, que los resultados equívocos obtenidos con estudios a nivel macro cognitivo pueden ser resueltos con estudios a nivel micro cognitivo (Silva, 2016).

Así, pues, el desafío de evaluar los efectos directos de la escritura epistémica en el aprendizaje inmediato podría lograrse midiendo cambios en la memoria o en las huellas de memoria que registra un aprendizaje (Kandel, 2006). Pero, estas huellas solo pueden ser rastreadas siempre que se garanticen estrictas condiciones de control, registro e interpretación de indicadores psicofísicos del Tiempo de Respuesta (TR) y la Precisión (P) en laboratorio. Durante la ejecución de tareas específicas de memoria (Goldstein, 2011; Tulving & Craik, 2000). Nuestro grupo ha dado pasos iniciales en esta dirección (Silva y Limongi, En preparación) desde el Laboratorio de Lenguaje y Cognición adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, Caracas-Venezuela.

:: La modulación de los efectos de la escritura epistémica, por parte de variables psicoafectivas, ocurre a largo plazo y puede ser observada mediante métodos neurocientíficos

Como indicamos, coincidimos con Carlino (2006) en que hay efectos de la escritura que podrían ser solo evidenciados a largo plazo. Nuevamente, la investigación en la sala de clase nos permite proponer el efecto epistémico sobre la cognición podría estar modulado por variables afectivas entre las que cabe mencionar la ansiedad, el miedo, la incertidumbre, las creencias, el interés, y el autoconcepto del aprendiz y de sus habilidades (Camps & Castelló, 1996; Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2006; Castelló, 2007; Hayes, 1996; Shunk, 1984).

Adicionalmente, Castelló (2006, 2007) y Hayes (1996) han señalado que estados afectivo-motivacionales influyen directamente en la «calidad textual de la producción», en la comunicabilidad del texto, la recuperación del contenido conceptual, y la conceptualización general de la tarea.

En esta clase de efectos psicoafectivos consideramos en particular los efectos moduladores —positivos o negativos— de una variable global y orgánica como la ansiedad. Por ejemplo, Van Bockstaele et al. (2014) identificaron estados afectivos en los que existe básicamente ansiedad y la incertidumbre. Demostraron cómo el desempeño cognitivo general del sujeto se ve afectado al realizar alguna tarea que requiere control cognitivo (e.g., escribir). Estas variables orgánicas son neuro-moduladoras y afectan la consolidación de aprendizajes (Grupe & Nitschke, 2013; Hirsh, Mar, & Peterson, 2012). En particular, empleando métodos conductuales y de resonancia magnética funcional, nuestro grupo también ha identificado el efecto de la incertidumbre (estado cognitivo causal de la ansiedad) sobre el desempeño cognitivo (Limongi & Silva, en prensa; Limongi, Silva, & Góngora-Costa, 2015). Por lo tanto, estos elementos sugieren que los futuros estudios sobre los efectos a largo plazo de la escritura epistémica en el aprendizaje deben considerar conceptos y métodos de la neurociencia. Seguidamente, esbozamos algunos de estos conceptos y métodos.

Desde una perspectiva neurocientífica, el aprendizaje se manifiesta en el cerebro humano en términos de cambios en su integración funcional (Friston, 1994). La integración funcional es la interacción entre regiones cerebrales que tiene lugar cuando las personas realizan alguna actividad cognitiva. Modelos matemáticos, conocidos como modelos causales dinámicos (Friston, Harrison, & Penny, 2003), indican que existen dos tipos de estímulos que afectan esta integración funcional: estímulos conductores y estímulos moduladores. Los estímulos conductores afectan directamente a las regiones cerebrales, mientras que los estímulos moduladores regulan el efecto que una región ejerce sobre otra.

Desde la perspectiva de la integración funcional y los modelos causales dinámicos, hipotetizamos que la escritura epistémica constituye un estímulo conductor que afecta directamente la actividad de la corteza dorsolateral prefrontal (CDLPF)-región cerebral relacionada el aprendizaje abstracto- promoviendo cambio en las fuerzas de conexiones entre las neuronas de sus diversas sub regiones. De igual forma, hipotetizamos que neuromoduladores asociados con estados emocionales y de recompensa (e.g., la serotonina y la dopamina,) cuyos niveles cerebrales varían en función de los estados psicoafectivos de las personas (ansiedad ante el desempeño, motivación e incertidumbre), ejercerían una modulación -positiva o negativa- del efecto conductor que tendría la escritura epistémica sobre la integración funcional dentro de la CDLPF. Resulta interesante el hecho de que con la tecnología actual (e.g.,

resonancia magnética funcional) estos efectos pueden ser observados y modelados matemáticamente (Friston, 2007; Friston, Ashburner, Kiebel, Nichols, & Penny, 2007).

Basados en lo anterior, desde una perspectiva pluridisciplinar de la investigación en escritura académica, resulta un desafío futuro identificar cómo variables moduladoras psicoafectivas, que se manifiestan en la sala de clase, cuando el docente administra tareas de escritura a sus estudiantes, modulan el efecto directo que la escritura tendría sobre la integración funcional de la CDLPF.

Finalmente, una teoría integradora de la función epistémica de la escritura tendría el desafío de integrar, a partir de la identificación de regularidades estadísticas (e.g., correlaciones), los cambios en la integración funcional cerebral (e.g., efectos a largo plazo) asociados tanto con los cambios en la microcognición (efectos a corto plazo detectados en el laboratorio —tiempo de respuesta y precisión,) como con los cambios en la macrocognición (i.e., efectos a corto plazo detectados mediante métodos educativos en la sala de clases —registros textuales y protocolos en voz alta).

:: Conclusiones

El estudio de la escritura epistémica está representado por un ámbito de interpretación multitemático que articula un quehacer investigativo relativo a las ciencias del lenguaje, las ciencias de la cognición y la ciencia de la educación. Específicamente, las temáticas de la teoría de la comunicabilidad y la producción lingüística, la autorregulación del aprendizaje, la teoría del cambio conceptual, la metacognición y la neurociencia permiten armar un cuerpo de respuestas que propone a la comunidad académico-científica, en general, una línea de investigación experimental de la escritura y, en lo particular, un protocolo para la interpretación de los efectos de escribir epistémicamente en el plano microcognitivo y neurocientífico.

Pensamos que, en cuanto a la elaboración de un protocolo en escritura epistémica, su desarrollo nos permitiría aprovechar la plataforma experimental de la ciencia cognitiva y la neurociencia en un tránsito bidireccional de la sala de clases al laboratorio experimental, con el propósito de nutrir un nicho investigativo llamado escribir-para-aprender (Nückles, Hübner, & Renkl, 2009). También creemos que, desde esta mirada investigativa y plural del fenómeno de la escritura, se nutrirían las teorías lingüísticas, educativas, y cognitivas que bien aportan a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura académica en general.

REFERENCIAS

- **Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987).** The psychology of written composition. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- **Björk, L., & Räisänen, C. (2003).** Academic writing. A university writing course (3 ed.). Sweden: Studentlitteratur.
- **Camps, A., & Castelló, M. (1996).** Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. In C. Monereo & I. Solé (Eds.), El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional. Madrid: Alianza.
- **Carlino, P. (2002).** Enseñar a escribir en la universidad. ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? Revista Iberoamericana de Educación [versión digital], 1-16.
- **Carlino, P. (2006).** Presentación. Signo & Señal, 16, 11-14.
- **Caso-Fuertes, A., & García-Sánchez, J. (2006).** Relación entre la motivación y la escritura. Revista Latinoamericana de Psicología, 38, 477-492.
- **Castelló, M. (2006).** La escritura epistémica: Enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. Artículo presentado en el Congreso Internacional de Educación, Investigación, y Formación Docente, Medellín.
- **Castelló, M. (2007).** Los efectos de los afectos en la comunicación académica. In M. Castelló (Ed.), Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias (pp. 137-159). España: Graó.
- **Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010).** Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(22), 1253-1282. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>

- **Catania, A. (1998).** Learning. New Jersey: Prentice Hall.
- **Friston, K. J. (1994).** Functional and effective connectivity in neuroimaging: A synthesis. *Human Brain Mapping*, 2(1-2), 56-78. doi:10.1002/hbm.460020107
- **Friston, K. J. (2007).** Topological inference. In K. Friston, J. Ashburner, S. J. Kiebel, T. E. Nichols, & W. Penny (Eds.), *Statistical parametric mapping: The analysis of functional brain images* (pp. 237-245). Amsterdam: Elsevier.
- **Friston, K. J., Ashburner, J. T., Kiebel, S. T., Nichols, T. E., & Penny, W. D. (2007).** *Statistical parametric mapping: The analysis of functional brain images*. London: Elsevier.
- **Friston, K. J., Harrison, L., & Penny, W. D. (2003).** Dynamic causal modelling. *Neuroimage*, 19(4), 1273-1302. doi:S1053811903002027 [pii]
- **Goldstein, E. (2011).** *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience* (3 ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- **Graham, S., & Perin, D. (2007).** A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- **Grupe, D., & Nitschke, J. (2013).** Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488-501. doi:10.1038/nrn3524
- **Hayes, J. (1996).** A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). NJ: Lawrence Erlbaum.
- **Hirsh, J., Mar, R., & Peterson, J. (2012).** Psychological entropy: A framework for understanding uncertainty-related anxiety. *Psychological Review*, 119(2), 304-320. doi:10.1037/a0026767
- **Hofer, B., & Pintrich, P. (2002).** Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. En B. Hofer & P. Pintrich (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- **Hynd, C. (1998).** Learning from text across conceptual domains. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- **Kandel, E. (2006).** In search of memory: The emergence of a new science of mind. New York: W. W. Norton & Company.
- **Kellog, R. (1990).** Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *The American Journal of Psychology*, 103(3), 327-342.
- **Kellogg, R. (2008).** Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- **Kellogg, R., & Whiteford, P. (2009).** Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- **Limongi, R., & Silva, A. M. (En prensa).** Temporal prediction errors affect short-term memory scanning response time. *Experimental Psychology*.
- **Limongi, R., Silva, A. M., & Góngora-Costa, B. (2015).** Temporal prediction errors modulate task-switching performance. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2015.01185
- **Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M., & Cuevas, I. (2008).** Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347(255-274).
- **McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S., & Mildes, K. (1994).** Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 256-266. doi:10.1037/0022-0663.86.2.256
- **Miras, M. (2000).** La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89(65-80).
- **Mostacero, R. (2014).** La escritura en la investigación: Un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. In S. Serrano & R. Mostacero (Eds.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-228). Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- **Navarro, F., & Revel, A. (2013).** Escribir para aprender. *Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- **Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009).** Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259-271. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002

- **O'Reilly, R., & Munakata, Y. (2000).** Computational explorations in cognitive neuroscience: Understanding the mind by simulating the brain. Cambridge, MA: MIT.
- **Parodi, G. (Ed.) (2010).** Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas. Chile: Ariel.
- **Parodi, G. (2014).** Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad. Buenos Aires: Edeuba.
- **Perfetti, C., & Schmalhofer, F. (2007).** Editors' introduction: Mind and brain in higher level comprehension. In C. Perfetti & F. Schmalhofer (Eds.), Higher level language processes in the brain. Inference and comprehension (pp. 1-8). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- **Pipkin, M. (2008).** Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 37, 65-93.
- **Rosales, P., & Vásquez, A. (2006).** Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-118.
- **Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992).** Constructive activity in learning from text. *American Educational Research Journal*, 29(1), 97-118.
- **Serrano, S., & Mostacero, R. (2014).** La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- **Shunk, D. (1984).** Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(48-58).
- **Silva, A.M. (2016).** Efectos de la modalidad de producción lingüística La organización de los textos académicos: una evidencia experimental acerca del potencial epistémico-afectivo de la escritura. Trabajo de grado de doctor, no publicado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- **Silva, A.M., & Limongi, R. (En preparación).** Taking writing-to-learn into the lab: writing decreases long term memory retrieval time.
- **Singer, M., & León, J. (2007).** Psychological studies of higher language processes: Behavioral and empirical approaches. In C. Perfetti & F. Schmalhofer (Eds.), Higher level language processes in the brain. Inference and comprehension (pp. 1-8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- **Tulving, E., & Craik, F. (2000).** The oxford handbook of memory. New York: Oxford Univerity Press.
- **Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001).** Writing as a learning tool: An introduction. En P.Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), Writing as a learning tool. Integrating theory and practice (pp. 1-6). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- **Van Bockstaele, B., Verschuere, B., Tibboel, H., De Houwer, J., Crombez, G., & Koster, E. H. W. (2014).** A review of current evidence for the causal impact of attentional bias on fear and anxiety. *Psychological Bulletin*, 140(3), 682-721. doi:10.1037/a0034834

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Angélica M. Silva**

Investigadora en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" Caracas-Venezuela. Profesora en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctora en Lingüística (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Correo electrónico:

angelicasilvaq@hotmail.com

:: **Roberto Limongi**

Investigador en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Caracas-Venezuela. Profesor en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Chile. Doctor en Ciencias del Cerebro y de la Cognición (Universidad del Sur de Illinois).

Correo electrónico:

roberto.limongi@fullbrightmail.org

ENSEÑANZA DE LECTURA Y LA ESCRITURA EN COMUNIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

Fanny Ramírez

Universidad Católica Andrés Bello

:: Resumen

El objetivo de esta investigación es favorecer el aprendizaje de los estudiantes, a través de la apropiación competente y eficaz de la lectura, la escritura y la oralidad, como prácticas de circulación académicas. Se centra en el diseño de una propuesta de intervención didáctica que aporte a los estudiantes universitarios la formación por competencias (discursiva, comunicativa y pragmática) en lengua materna y en los campos específicos de la lectura, la escritura y la oralidad. Se basa en la revisión de algunas propuestas de investigación para mejorar el desempeño profesional del estudiante venezolano (Álvarez y Russotto, 1996; Arnáez, 1996; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992). Busca apoyo en Cassany (2003) en lo relativo a los enfoques de la enseñanza de la lengua y además privilegia los resultados de las investigaciones de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino y Martínez (2009), en lo referido a la alfabetización académica en el nivel universitario. Igualmente hace uso de la noción de competencia (Charaudeau, 2000, también Ramírez 2004). Se revisan experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, respecto de lectura y escritura de mayor calidad (Fracá, Maurera y Silva, 2002; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez, 1993; Serrano y Villalobos, 2008) y sus coincidencias en la

necesidad de desmontar las concepciones erradas del alumno sobre escribir y leer de forma competente en el contexto académico.

Este trabajo es producto de una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, consolidada en un proceso de más de veinticinco años de praxis docente y cuyas observaciones motivaron la formulación de un proyecto factible convertido aquí en una propuesta de intervención didáctica. Las conclusiones y las recomendaciones apuntan al reconocimiento de las prácticas de reflexión y uso de la lengua como medio para alcanzar la competencia comunicativa, por lo cual hay una necesidad inminente de la instauración de las competencias que los estudiantes requieren para acceder al mundo letrado. Ello hace impostergable la acción de un docente inclusivo que elabore una propuesta de intervención didáctica como La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica que aquí presentamos.

Palabras clave: lengua materna, competencia comunicativa, herramientas pedagógicas.

:: Abstract

The objective of this research is to promote students' learning through the competent and effective appropriation of reading, writing and orality as academic circulation practices. It focuses on the design of a didactic intervention proposal that will provide university students with competency training (discursive, communicative and pragmatic) in the mother tongue and in the specific fields of reading, writing and orality. It is based on the revision of some research proposals to improve the professional performance of the Venezuelan student (Álvarez and Russotto, 1996; Arnáez, 1996, Páez, 1996; Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992). It seeks support in Cassany (2003) regarding the approaches of language teaching and also favors the results of the researches of Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino and Martínez (2009), regarding literacy Academic level at the university level. It also makes use of the notion of competence (Charaudeau, 2000, also Ramírez 2004). In this paper, we present a study of the teaching of the mother tongue at the national level, with regard to reading and writing of higher quality (Fraga, Maurera and Silva, 2002), and Sanchez de Ramírez (1993) and Serrano and Villalobos Their coincidences in the need to dismantle the student's misconceptions about writing and reading competently in the academic context.

The work presented is a product of a field research, framed in the interpretative paradigm, with a qualitative approach, consolidated in a process of more than twenty five years of teaching praxis and whose observations motivated the formulation of a feasible project turned here into a Proposal of didactic intervention. The conclusions and recommendations point to the recognition of the practices of reflection and use of language as a means to achieve communicative competence, which is why there is an imminent need to establish the competences required by students to access the literate world. This makes the action of an inclusive teacher that prepares a proposal for a didactic intervention as the academic academic competence in reading and writing: a challenge of didactic intervention presented here.

Key words: mother tongue, communicative competence, pedagogical tools.

:: Résumé

Le but de ce travail de recherche est de favoriser l'apprentissage des étudiants à travers de l'appropriation compétente et efficace de la lecture, l'écriture et l'oralité comme pratiques de circulation académique. Il se centre sur la conception d'une proposition d'intervention didactique qui fournisse aux étudiants universitaires la formation par compétences (discursive, communicative et pragmatique) en langue maternelle et dans les champs spécifiques de la lecture, l'écriture et l'oralité. Il est basé sur la révision de quelques propositions de recherche pour améliorer la pratique professionnelle chez l'étudiant vénézuélien (Álvarez et Russotto, 1996; Arnáez, 1996, Páez, 1996; Sánchez de Ramírez et Barrera, 1992). Il s'appuie sur les travaux de Cassany (2003) en ce qui concerne les approches de l'apprentissage de la langue et en plus il privilégie les résultats des recherches de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino et Martínez (2009), en ce qui concerne l'alphabétisation académique au niveau universitaire. De la même manière, il fait usage de la notion de compétence (Charaudeau, 2000, aussi Ramírez 2004). Des expériences didactiques sont analysées pour l'enseignement de la langue maternelle dans le domaine national, en ce qui concerne la lecture et l'écriture de qualité (Fracá, Maurera et Silva, 2002; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez,

1993; Serrano et Villalobos, 2008) et ses coïncidences dans le besoin de démonter les conceptions erronées de l'élève sur la lecture et l'écriture de manière compétente dans le contexte académique.

Le travail présenté est le résultat d'une étude de camp, encadrée dans le paradigme interprétatif et l'approche qualitative basée sur un processus de plus de vingt-cinq ans de pratique enseignante dont ses observations ont motivé la formulation d'un projet réalisable, traduit ici par une proposition d'intervention didactique. Les conclusions et les recommandations visent la reconnaissance des pratiques de réflexion et l'usage de la langue comme moyen d'atteindre la compétence communicative. Ce qui explique le besoin imminent d'instaurer les compétences que les étudiants requièrent pour accéder au monde illustré. Ceci fait non ajournable l'action d'un enseignant inclusif qui fasse une proposition d'intervention didactique comme La compétence académique universitaire en lecture et écriture: un défi d'intervention didactique, que nous présentons ici.

Mots-clés: langue maternelle, compétence communicative, atouts pédagogiques.

:: Resumo

O objetivo desta pesquisa é promover a aprendizagem dos alunos através da apropriação competente e eficaz de leitura, escrita e oralidade como práticas acadêmicas pendentes. Centra-se na concepção de uma proposta de intervenção didática que contribuem para a faculdade de treinamento de habilidades alunos (discursiva, comunicativa e pragmática) em língua materna e nas áreas específicas de leitura, escrita e oralidade. É com base na revisão de algumas propostas de pesquisa para melhorar o desempenho profissional do aluno venezuelana (Alvarez e Russotto, 1996; Arnáez de 1996, Paez 1996, Sanchez Ramirez e Barrera, 1992). Busca apoio no Cassany (2003) no que diz respeito a abordagens ao ensino de línguas e também favorece os resultados das investigações de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino e Martinez (2009), no que diz respeito à alfabetização acadêmica em nível universitário. Também faz uso da noção de concorrência (Charaudeau de 2000, Ramirez também 2004). Eles são experiências de aprendizagem para o ensino da língua materna a nível nacional, para leitura e escrita de maior qualidade (; Paez, 1996; Sanchez Ramirez, 1993; Fraca, Maurera e Silva, 2002 Serrano e Villalobos, 2008) são revistos e suas partidas sobre a necessidade de remover os equívocos dos es-

tudantes sobre como escrever e ler com competência no contexto acadêmico.

O trabalho apresentado é o resultado de uma pesquisa de campo, parte do paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa, consolidado em um processo de mais de vinte e cinco anos de prática de ensino e as suas observações levaram ao desenvolvimento de um projeto viável desenvolvido aqui em um proposta de intervenção educativa. As conclusões e recomendações apontam o reconhecimento de práticas reflexivas e uso da linguagem como um meio para alcançar a competência comunicativa, portanto, há uma necessidade iminente para o estabelecimento das habilidades que os estudantes precisam acessar o mundo letrado. Isso torna imperativo ação de um professor inclusive para desenvolver uma proposta de intervenção educacional, como universidade de proficiência acadêmica em leitura e escrita: um desafio de intervenção educativa apresentada aqui.

Palavras chave: lingua materna, competencia comunicativa, ferramentas pedagógicas.

:: Problema

Para nadie es desconocido cómo la escuela se ha desgastado en una improductiva dedicación a “enseñar” la lengua como un sistema abstracto, desde paradigmas dedicados e interesados a la descripción de su sistema formal, ligado a una teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas (Avendaño, 2006a). La importancia de la lengua es su condición de instrumento de comunicación en el contexto social, por ello conduce a la práctica, como una “realización”. Es el producto de una actividad que se adecúa a disímiles situaciones comunicativas; así, sobre la base de esta visión, se va desplazando la concepción de la lengua como abstracción y nuevas perspectivas y en ella inciden en la didáctica, lo que lleva a un cambio en la enseñanza de la lengua hacia los enfoques comunicativos-funcionales que entienden la coexistencia de otros lenguajes (icónico, gráfico, proxémico, sonoro), con lo cual se produce una mudanza en las prácticas discursivas. Dichas prácticas franquean los límites canónicos, para centrar la atención en cuatro procesos psicosociolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir y, con ello, dirigir la atención a situaciones comunicativas concretas que originan un nuevo saber didáctico: los alumnos aprenden a comprender y a expresarse de manera oral y a través de la escritura cuando:

- Están en contacto con tipos de textos heterogéneos que presentan propósitos diversos,
- Producen textos variados, para que circulen en distintos ámbitos, cumpliendo su cometido comunicativo,
- El usuario de una lengua se posee de una actitud reflexiva y crítica ante los hechos del lenguaje; por ello la relación entre aprendizaje significativo y prácticas comunicativas se convierte en una ecuación ineludible.

Ahora bien, se ha concebido por largo tiempo que la lectura y la escritura (prácticas de la lengua escrita) son habilidades generalizables, técnicas que se aprenden separadamente y no dentro de una disciplina. Además, se cree que el estudiante universitario ingresa con la lectura y la escritura como algo definitivamente adquirido. Sin embargo, al observar este espacio de desempeño escritural y de comprensión, se percibe que no es sólo ello el problema. Éste estriba en que los modos de lectura y escritura esperados en las comunidades académicas discursivas de las universidades no evidencian una prolongación natural de aprendizajes previos.

Al adentrarse en la realidad venezolana (de la que no queda exenta la global y latinoamericana) se conoce del insuficiente tiempo invertido en la producción escrita y la lectura en los cursos de lengua, tal vez porque la práctica docente se ha centrado en una didáctica expositiva. También se encuentra que es poca o nula la práctica de actividades básicas del pensamiento (e.g., observar,

describir y comparar) (Kabalen y de Sánchez, 1998), a lo cual se suma un frágil desarrollo de estrategias inferenciales para la comprensión de textos (Parodi, 2005a).

La pesquisa de un investigador en el área del contexto universitario suele arrojar como resultado la evidencia – en lo concerniente a los estudiantes- de un limitado manejo de las características lingüísticas y discursivas de los textos que fundamentalmente transmiten el saber de las especialidades –los llamados textos disciplinarios o de especialidad (Ciapuscio y Adelstein, 2010), como en los textos académicos que divulgan un saber técnico (Battaner, Atienza, López y Pujol, 2009; Mateos y Solé, 2009).

Todo esto ha dado pie al estudio del fenómeno de la escritura como proceso, donde se cita la obra de Flower y Hayes (1981). Desde un enfoque inicialmente cognitivo, han podido constatar diferencias entre las distintas culturas escritas y variadas comunidades discursivas que comparten quienes ya pertenecen a éstas. Culturas con lenguajes, convenciones especiales, formas de argumentar, supuestos, a las cuales se enfrentan quienes llegan a la vida universitaria. Flower (1979) ha valorado dentro de la escritura el proceso de revisión, no sólo en el campo que implica la mejora del propio escrito, sino que le adiciona la importancia de tal revisión en el desarrollo del saber del escritor quien produce un texto desde la perspectiva y el contexto del destinatario.

En el campo de la escritura, señalemos además, la diferenciación que los autores hacen de dos formas de redactar: a) “decir del conocimiento”, en donde la memoria recupera saberes sobre un tema y los expresa en el escrito y b) “transformar el conocimiento”, en donde quien redacta se coloca frente a la situación retórica de la composición, pues analiza lo que quiere decir con el texto y lo que anticipa como expectativas del posible destinatario (Bereiter y Scardamalia, 1992); por ello, en el despliegue escritural interactúan dos problemas: el retórico; es decir, la comunicación efectiva con el lector y el semántico; referido al contenido. Así, cuando se escribe con conciencia retórica se lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar el escrito en función del destinatario involucra el cuestionamiento del conocimiento del cual se dispone.

Estos planteamientos hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento y en un proceso de metacrítica, favorecen el análisis crítico sobre lo que se sabe; toda vez que se asuma el escrito con un alcance mayor a la sola transcripción de lo que se conoce sobre determinado tema. Ello implica la recursividad.

De igual forma, en esta concepción de la escritura como proceso, se trae a la discusión el planteamiento de que la revisión que hacen los estudiantes de

sus escritos no alcanza a una mirada del texto en su conjunto, sino que suele pasar por la simple revisión de errores, pues los jóvenes presentan dificultad en considerarla como una actividad que permite modificar y desarrollar perspectivas y nociones (Sommers, 1882). Es justo ahí donde se inserta el papel preponderante del docente en el necesario cambio de perspectiva y, para que esto sea así, se debe comentar las producciones escritas, motivando al estudiante escritor a cambiar sus ideas, para que la revisión de sus textos no sea línea a línea y presente solo modificaciones superficiales. Desde esta perspectiva, resulta central la labor docente, para que el estudiante alcance la escritura disciplinar que junto a la lectura, ha de ser vista como proceso complejo, no sólo de orden individual, sino social, cognitivo y también cultural.

Otro elemento a tomar en cuenta es el fenómeno de la lectura y sus exigencias en el nivel universitario: a la lectura se llega con un dominio insuficiente o, en el peor de los casos, sin ese conocimiento; se sabe que los estudiantes portan, desde el nivel educativo anterior, una formación que sólo ejercita y no cuestiona ni analiza. Una lectura que borra o desdibuja la polémica, donde no se argumenta el conocimiento, se expone a secas el saber y el conocimiento se aborda de manera ahistórica, sin polémica, y su tratamiento lleva a considerarlo como definitivo. Donde se exige aprender qué dicen los libros y no el porqué y cómo se justifica lo que se dice en ellos, pues en el imaginario social se sigue representando la lectura y la escritura “como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones (Marín, 2006).

Se suma a lo planteado la persistencia de la lectura “por encargo” (Carlino, 2011), en la universidad. No obstante, hay que entender la producción discursivo-textual como un proceso que implica comprender la lectura y, cuando esta no se asume desde estrategias cognitivas y metacognitivas, se limita la lectura comprensiva que le exige al estudiante lector la jerarquización, selección y focalización de determinados contenidos en función de sus intereses como lector, sobre la base de lo que desconoce. En definitiva, cómo alcanza el estudiante lector el verdadero proceso de comprensión de la lectura, en una interacción real con el texto; cómo reconstruye el sentido de lo leído en determinada disciplina, si no aprende por la práctica constante y orientada, que leer es rehacer sentidos; y, cómo la lectura no es solo una actividad receptiva, sino que debe operar sobre el texto en la búsqueda de significados coherentes, aceptando que estos van tanto del lector al texto, como del texto al lector.

Lo planteado lleva a sostener la necesidad de desplegar una acción que sobrepase la estrategia “estructural” de recurrir a los descubrimientos de las teorías de lectura y de la lingüística del texto, en la universidad. A ello ha de sumársele estrategias de lectura y escritura que tomen en cuenta –prioritariamente– los aspectos composicionales del texto. Es evidente que ello deriva en una estrategia

productiva, pero insuficiente en relación con la interpretación de los matices retóricos propios de los complejos textos académicos del ámbito universitario. Se necesita tener presente la obligación de trabajar por procesos; la lectura y la escritura lo son. Leer y escribir representan, en consecuencia, dos procesos interdependientes.

Pues bien, en lo concerniente a la lectura, en la universidad es habitual la presencia de estudiantes que leen sin un objetivo propio y hacen una lectura mecánica, lo que trae como consecuencia que, difícilmente perciben la comprensión como un proceso en donde se debe seleccionar lo relevante y desechar lo irrelevante, lo cual se logra al actuar de forma estratégica. De la misma manera, se observa en los estudiantes dificultad para conseguir y seguir las pistas que los mismos textos ofrecen; más aún, se percibe la existencia de un lector desconocedor de la relación directa con lo que él busca y sabe.

Frente a esta situación, el docente debe apoyar el proceso ayudando a la lectura comprensiva como práctica social. Vista así, la lectura se inserta en una "comunidad textual" con variaciones, según el momento y situación en que se lee, los objetivos propuestos y el contenido a trabajar; leer es encontrar, pero para ello el lector necesita poseer los marcos cognitivos. No obstante, la realidad demuestra que los estudiantes no traen elaborados dichos marcos y quienes se inician, para conseguirlos, necesitan desplegar determinada actividad cognitiva sobre el texto, desde la posesión de particulares categorías de análisis propias de esta nueva y desconocida comunidad lectora. En consecuencia, resulta central el papel que ha de jugar el docente al apoyar a este lector y escritor en formación, *quien accede a comunidades discursivas que inicialmente les resultan inhóspitas*.

:: Leer y escribir en el contexto universitario venezolano

La enseñanza de la lengua en los años 70, punto de partida que interesa a esta investigación, buscó conciliar teoría lingüística y práctica pedagógica. Lo hace a partir de los planteamientos de dos disciplinas: la Pragmática, con su aporte sobre el estudio de los actos de habla, contenido proposicional y estructura temática, pero más aún por su insistencia en "...la importancia de la relación entre el sistema lingüístico, la interacción social y los procesos sociales y psicológicos que tienen lugar durante la comunicación" (Páez, 1996) y la Sociolingüística, al liderar la importancia teórica que pasa a dársele a la comunicación: "los valores comunicativos de los actos comunicacionales y la vinculación de la actuación lingüística contextualizada con el estado y evolución de los sistemas lingüísticos" (Páez, 1996).

Con el paso del tiempo y con la indagación sobre experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, se puede confirmar

la preocupación de los docentes por hacer del aula un lugar propicio para la realización de actividades (Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992; Sánchez de Ramírez, 1993; Páez, 1996; Serrano y Villalobos, 2008); se corrobora la existencia de una mayoría significativa de autores en el área de la lengua y su enseñanza, que opinan sobre la necesidad de derribar los juicios errados acerca de escribir competentemente en el contexto académico (Jáimez, 2004); se evidencia una actitud crítica frente al manejo de ejercicios de redacción, ortografía, acentuación, y comprensión de la lectura descontextualizados y empleados en textos fragmentados y no reales (Martínez, 2001; Sánchez de Ramírez, 2002).

Además, dentro de las preocupaciones de los investigadores venezolanos, se aprecia la existencia de acciones concretas como el esfuerzo explicativo de los elementos constitutivos del texto, realizado a partir de las experiencias vividas y recogidas en el aula universitaria, así como el examen del fenómeno de la insuficiente coherencia en los escritos. Un buen ejemplo de ello es ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? (Sánchez de Ramírez, 1990), donde se razona la situación a partir de teóricos, quienes ayudan a dilucidar el camino a seguir para superar los escollos en el ámbito de la escritura. Señala la autora el fenómeno de la coherencia, bajo el concepto de “textura” (Halliday, 1986), en la que se hallan implicados factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica (Sánchez de Ramírez, 1990):

La progresión temática es la continuidad de un tema a lo largo de una secuencia de enunciados (...) una estructura temática que consta de un tema, que es de lo que se habla, y un rema, que es lo nuevo que el hablante aporta sobre el tema (...) se va originando una progresión o constante temática que permite la emergencia de un discurso coherente. La cohesión (...) se refiere a los recursos léxico-gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro (...). En cuanto a la estructura genérica, es éste un mecanismo que opera ya no en el nivel de los enunciados individuales, sino en el nivel global, el del texto como un todo, y tiene que ver con la adecuación de la pieza discursiva al formato característico de cada género (pág. 88).

Tal precisión de la autora hace innegable el camino del docente frente a las debilidades que descubre en los textos producidos por los estudiantes universitarios, para lo cual puede apoyarse en la teoría de la coherencia. La incoherencia de los ensayos estudiantiles parte desde el momento en que no se ajustan a las macroestructuras, propias de la modalidad expositiva conocida como ensayo escolar, el cual no posee una única estructura. Dado que la coherencia, en tanto textura, tiene que ver con lo macro, super y microestructural, un texto puede ser o no coherente, atendiendo a cada uno de estos niveles. El problema radica en que la escuela no enseña tal tipología textual. En consecuencia, el problema

de la incoherencia que se detecta en los ensayos elaborados por los estudiantes es producto de la poca interacción con este tipo de discurso (Sánchez de Ramírez, 1990):

Se olvida, (...) el hecho de que la adquisición de competencias está ligada no sólo a lo psicológico sino también a lo social: si no hay suficiente exposición a situaciones discursivas, el proceso de adquisición, simplemente se inhibe. Por mucha madurez cognoscitiva que tenga un individuo, no podrá dominar las estructuras sintácticas complejas, por poner un caso, si nunca ha entrado en contacto con ellas, ya sea leyéndolas o escuchándolas (pág. 91).

Lo señalado permite corroborar la insoslayable responsabilidad del docente frente al desarrollo de las competencias lecturarias y escriturales de los estudiantes, pues la única posibilidad de adquirir el dominio de las estructuras sintácticas complejas, es tener contacto permanente como lector y como productor de textos. Asuntos que justifican todo interés de intervención didáctica por parte del docente.

Hay poca lectura de textos expositivos en el estudiante venezolano: dicha lectura se reemplaza por apuntes inconexos extraídos del aula en el momento en que el profesor explica. Sin embargo, en aquellas circunstancias en donde la escuela ha puesto en uso las pruebas de desarrollo y el escritor viene de una experiencia lectora, se revierte la situación, por lo que el problema estriba en que estamos pidiendo que sepan lo que nunca les hemos enseñado.

El fenómeno detectado (Sánchez de Ramírez, 1990) sirve de base a esta propuesta de investigación y corrobora la experiencia aquí señalada, pues en las aulas venezolanas se detecta la práctica de ejercicios descontextualizados, la separación de lectura y escritura como si fuesen procesos independientes, la práctica repetitiva de ejercicios que no llenan el vacío de la expresión oral y escrita que adolecen los estudiantes venezolanos.

En el campo de preocupaciones compartidas por los docentes venezolanos en torno a la enseñanza de la lengua, también hoy se cuenta con obras de gran importancia: Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela (García, 2008. Coord.), a cargo de profesores de la Universidad de los Andes, cuyo interés se centra en la solución de los problemas que evidencian los estudiantes y deben afrontar los docentes que los evalúan. Y de data más reciente (Serrano y Mostacero, 2014. Coord.), la obra La escritura académica en Venezuela y que centra su interés, justamente, en la alfabetización académica, toda vez que ella permitirá a los estudiantes participar en la cultura oral y escrita de las diversas disciplinas. En dicha obra se recogen no solo investigaciones (en donde participamos junto con la Dra. Angélica Silva en una experiencia investigativa

sobre la escritura), sino que además se incluye reflexiones teóricas y propuestas en el campo de la lectura y la escritura universitaria.

Todo lo anterior sobre la base de una legítima preocupación, sobre este campo en las aulas venezolanas, que lleva a la conclusión de la necesidad de una “discusión permanente y la consideración minuciosa por parte de aquellos profesionales comprometidos con el desarrollo de la lectura y la escritura como herramientas para fomentar el pensamiento y el aprendizaje” (Serrano y Mostacero, 2014). Ambas obras son de las primeras ediciones que abren la discusión sobre el tópico que marca ambas publicaciones: *la literacidad, alfabetización académica o cultura escrita*.

Antes de extendernos en algunas consideraciones a la primera obra, debemos señalar que el texto coordinado por Serrano y Mostacero (2014), introducido por una entrevista hecha a la especialista que quizás ha dedicado mayor esfuerzo y tiempo en América Latina, la argentina Paula Carlino, centra su interés en el deseo de llamar la atención sobre la implementación de programas sobre alfabetización académica, en las universidades venezolanas, toda vez que este no se ha iniciado como un proceso de innovación curricular, como precisan sus coordinadores. Es, en tal sentido, una voz de alerta para tomar decisiones inmediatas, dada la complejidad y lentitud que implica enseñar a leer y escribir en la universidad, una tarea de resultados impredecibles por los cambios que amerita una práctica consuetudinaria percibida como normal; de allí que la obra se produzca como un aporte a los docentes, a fin de crear conciencia en ellos “sobre la importancia que tiene la escritura en la elaboración conceptual, en la construcción de representaciones y en la explicación de hechos y fenómenos, inherentes a la construcción del saber” (Serrano y Mostacero, 2014: 13).

Retomando la discusión, debemos señalar que, ciertamente, no está muy lejano en Venezuela el nacimiento de la inquietud de los especialistas por la escritura de los estudiantes universitarios. De hecho, es sólo en los 70 cuando aparecen los primeros diagnósticos y en la década de los 80 -bajo los nuevos métodos funcionales comunicativos- cuando se inicia una propuesta de solución a los problemas detectados a finales de la década anterior. En el siglo XXI los esfuerzos aumentan por conseguir un usuario competente en el uso de su lengua materna, y en los trabajos antes citados presentan los intereses investigativos de profesores que, con fundamento formal sobre las competencias de los estudiantes y un acopio bibliográfico de total provecho para futuras investigaciones, expresan en tales libros un desarrollo investigativo importante en la materia, que se origina en una coordinación en la Universidad de los Andes (Venezuela), y sus núcleos de los estados Táchira y Mérida, respectivamente.

No se descarta aquí la importancia que tienen y la atención que merece las propuestas de los distintos colaboradores, profesores universitarios investigadores,

pero se resalta de la primera obra la oferta de la profesora Stella Serrano, quien valora una apuesta pedagógica de acompañamiento a los estudiantes en su incursión en el mundo de la escritura, al atender los textos académicos que comunican saberes específicos en la universidad.

El proceso de investigación referenciado por la autora (García, 2008 Coord.), arrojó como resultado la dificultad comprobada en los textos de los estudiantes que ingresan respecto del dominio de los niveles discursivos y, en particular, el de la superestructura argumentativa, así como las dificultades para la elaboración de un texto a nivel macroestructural, consecuencia notoria de la carencia de orientación argumentativa global, lo cual trae como resultado textos incoherentes (tesis, argumentos y conclusión desorganizados). A estos hallazgos se suman los de investigadores de otras latitudes (Parodi y Núñez, 1999).

En lo tocante al empleo de diferentes estrategias argumentativas, los textos comprueban la poca o nula utilización de las mismas o, una capacidad deficiente en su activación; es decir, son textos que revelan el pobre empleo de descripciones, comparaciones, refutaciones, definiciones, analogías, ironías, acusación a los oponentes (Serrano y Villalobos, 2008). Todo ello en concordancia con el poco dominio del tema y la escasa familiaridad de los estudiantes con las secuencias argumentativas, lo cual incide en que no se posean los recursos retóricos para convencer o persuadir con argumentos adecuados. Habría que preguntarse de qué manera esto evidencia el poco contacto de los estudiantes con la lectura y escritura de este tipo de textos.

Estos hallazgos se suman a otros fenómenos escriturarios relacionados con el uso de conectores. Lo arriba planteado permite suponer que el empleo de conectores presentará deficiencia y muestran la incapacidad para marcar la orientación pragmática discursiva del texto (Portolés, 1998), así como el hacer explícito el punto de vista de quien escribe para evidenciar la subjetividad en el desarrollo del tema que se trabaja. Hay, por tanto, un precario empleo de conectores y marcadores discursivos que hacen inobjetable la percepción de una dificultad real para conectar enunciados, por medio de relaciones de oposición, causalidad, aditividad, entre otras.

Lo expuesto exige acompañamiento al escritor en formación, y lectura de textos argumentativos como modelo para los jóvenes universitarios en el conocimiento específico del género argumentativo y, en el acercamiento a la comprensión de la superestructura del texto que se va a producir, para lograr un nuevo texto, cuyas ideas estén cohesionadas semántica y sintácticamente. (Serrano y Villalobos, 2008).

:: Cambio de paradigma y alfabetización académica

Los textos científico-académicos que sustentan la vida letrada de las universidades -lo sabe quien participa y convive en dichas comunidades discursivas- requieren de procesos cognitivos complejos, en diferente grado. Estas comunicaciones presentan una intencionalidad diferente a la exigida en los escritos a los cuales vienen acostumbrados los estudiantes (lectura de cuentos, en ocasiones textos periodísticos, entre otros) y ellos necesitan ahora comprender -como lo precisan los autores que a continuación se glosan- enunciados abstractos, conceptos, explicaciones causales complejas y además aprender a manejar la “polifonía enunciativa” propia de los textos de estudio con recursos sintáctico-semánticos, pertinentes a la retórica del discurso científico-académico universitario, con sus concernientes “obstáculos microdiscursivos” para la comprensión. Entre tales dificultades están: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, así como relaciones de causalidad poco evidentes, subordinadas concesivas iniciando párrafos, cláusulas aclaratorias imbricadas, argumentaciones no explícitas, entre otras (Marín, 2006).

La vida académica, por su parte, implica el aprendizaje de los contenidos de las materias. Para esto el estudiante precisa apropiarse del sistema conceptual y metodológico que las explican y, simultáneamente, de sus particulares prácticas discursivas, porque para aprehender e internalizar los contenidos necesita reconstruirlos permanentemente, en un proceso de asimilación y transformación del conocimiento y justamente allí, la lectura y la escritura, devienen en herramientas imprescindibles para comprender, pensar, integrar y desarrollar todo un nuevo conocimiento.

Pues bien, las complejas actividades de lectura y escritura requieren esfuerzo, tiempo, práctica, y no se producen de manera natural; en consecuencia, deben concebirse como “conocimientos procesuales y crecientes como construcciones cognitivas que crecen constantemente y cambian y se modifican según las discursividades y contextos en que se ejercen” (Marín, 2006); es decir, en el caso de la lectura, es el lector quien busca el significado sobre la base del propósito de la misma y los conocimientos anteriores sobre el tema. Esto implica que toda lectura es indudablemente “interpretativa”, al depender del propio texto y de forma simultánea del aporte del lector para descomponerla (Lerner, 2003); por consiguiente, se requiere trabajar en pro de estrategias eficaces en la interpretación de los textos e ir mucho más allá de la transcripción de la información que ellos contienen.

Otro asunto de constatación indiscutible, es que los estudiantes al ingresar a la universidad, en el momento de construir sentido a lo que escriben, deben hacerlo con un cierto nivel de eficacia; no obstante, hay dificultades evidentes

en ello. Similar situación se genera en el proceso de interpretación de las lecturas exigidas; seguramente por los insuficientes conocimientos básicos sobre el lenguaje, pero además porque las conductas de entrada son testigos de un frágil contacto de los estudiantes con la cultura escrita. Es por tanto necesaria la intervención del docente como facilitador de aprendizajes.

La lectura es un proceso donde el lector necesita compartir códigos propios de la comunidad científica de inserción, para acceder a lo imprescindible. El logro de ello depende de la omisión de lo no relevante, la selección de lo importante, generalización, construcción e integración, de quien ejerce el rol de lector activo. Pero, inicialmente, para lograr el objetivo de lectura, el estudiante lector inexperto necesita la asistencia orientadora del docente que enseña la disciplina, tanto en el acercamiento a los textos académicos (los empleados para enseñar y aprender en el ámbito universitario), como en el relacionado con los textos científicos; elaborados por los investigadores y que circulan dentro de las comunidades discursivas (Carlino, 2005).

Los docentes (...) disponemos de 'repertorios' bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas (...) [ya que] la necesidad de que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los universitarios podrá ser reconocida si se toma conciencia de que esta lectura no es natural sino propia de las culturas disciplinares (pág. 71-72)

Señalemos que actualmente se conocen corrientes y autores de gran importancia, a saber: "Escribir a través del curriculum" con Bode, en Estados Unidos; "Alfabetizaciones Académicas", en Australia, por Bod, Chaalmers y Fuller, entre otros (Carlino, 2005); textos que están proveyendo nuevas contribuciones al estudio de la problemática en cuestión, cuyos aportes precisan que lo difícil del asunto está en el hecho de que el estudiante se enfrenta a la necesidad de un cambio de identidad, como sujeto que piensa y analiza textos. Para tal logro, el docente también necesita movilizarse, a fin de descartar una arcaica concepción de las prácticas lectoras como procesos naturales, a objeto de asumirlas como experiencias culturales (Carlino, 2011).

...las "prácticas discursivas" (...) son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo como leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos (pág. 4).

Como vemos, una revisión de lo que ha venido acaeciendo en el mundo respecto de las investigaciones sobre la lectura y la escritura en las universidades, muestra la contextualización y enfoque inicial centrados en los procesos cognitivos, para conseguir posteriormente un desplazamiento del interés hacia las prácticas sociales e institucionales donde tales procesos acontecen.

Al glosar en extenso y referenciar los autores (Carlino, 2007), se constata que en el campo de la lectura se pasa del interés en los procesos cognitivos y la resolución de problemas (Estados Unidos: Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980. Canadá: Scardamalia y Bereiter, 1985) a la importancia del contexto (cuáles eran los tipos de tarea, cómo se representan los estudiantes y cómo ello afecta lo que hacen), a lo que producen los estudiantes en la universidad (Flower 1987, 1989; Flower y Higgins, 1991) (Carlino, 2007). Posteriormente, se incorpora una concepción de la escritura como práctica académica, con variaciones según las culturas institucionales donde se produce; enfoque que se distancia de una visión “autónoma” de la escritura, para comprenderla como parte de los diferentes usos discursivos que se generan en cada campo del saber. De allí que en Australia e Inglaterra se haya examinado las perspectivas de lo que se exige, aun cuando no se enseñe, con lo que se hizo visible cómo no se atiende explícitamente los géneros académicos o, de hacerse, le da poca atención.

Al mismo tiempo, se van produciendo cambios en el campo de la pedagogía de la enseñanza de la lengua. Surgen movimientos como “escribir a través del curriculum” y “escribir en las disciplinas” (Carlino, 2003), con objetivos como enseñar la escritura incorporada a las materias; tanto en lo concerniente a dar herramientas para pensar los contenidos conceptuales, como en lo tocante a la enseñanza de las especificidades discursivas de los variados campos del conocimiento. Por su parte, en las universidades inglesas ha surgido el movimiento “Nuevos estudios de las culturas académicas”, donde destaca Street en 1999 (Carlino, 2003), interesado en la identidad social y el poder institucional. Desde allí se analiza la fisura conseguida entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, así como el perjuicio existente con respecto a los estudiantes, frente a la relación de poder asimétrico entre ambos actores (estudiantes y profesores). Además, en Australia Chanock en el 2001, centra su interés en analizar la correspondencia entre responsabilidad y autonomía en la población estudiantil, y precisa que el solo hecho de ser adulto no implica autonomía; por el contrario, los jóvenes necesitan -como todo principiante- orientación de sus profesores para escribir desde las convenciones discursivas a las que están llegando y a las cuales aún no tienen acceso (Carlino, 2003).

Igualmente, con Biggs en 1996 y 1998 ha hecho aparición una corriente que vincula evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Desde allí se señala la relación entre el curriculum real (lo que aprenden los estudiantes) y los esfuerzos de estudio, puesto que es común que los estudiantes escriban para

ser evaluados (Carlino, 2003). En este sentido, en investigaciones australianas y estadounidenses, a cargo de diversos autores, se ha señalado el efecto de los comentarios evaluativos en la formación de los estudiantes, en lo relativo a no valerse del potencial que tales comentarios poseen en la enseñanza, o en el aprovechamiento de ellos en la reescritura de los textos estudiantiles.

Tales tendencias también se localizan en Europa; allí, desde los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica, la creación de centros de escritura han sido un dato importante a registrar, dadas las reformas gubernamentales para la educación superior. Suele haber coincidencia entre las investigaciones, en lo relativo al papel epistémico de la escritura; sin embargo, se señala la débil ocupación en la enseñanza de esta, a lo que se suma la opinión de quienes sostienen que de la escritura no debe ocuparse la universidad.

En nuestro continente también han surgido movimientos al respecto. En el caso de Argentina, Carlino declara que desde el año 2000 se constata la presencia de cursos, talleres y foros, con el fin de analizar y detectar los cambios operados en las universidades. La autora observa la documentación de las prácticas académicas de los docentes universitarios, en donde se han ido describiendo los diversos géneros académicos y la manera en que la universidad debe ocuparse de la enseñanza de la escritura académica y de la lectura, pues estas se asumen como prácticas naturalizadas al suponer, como en otras regiones, que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por el solo hecho de ser adultos.

Los autores, en consecuencia, permiten esgrimir razones en apoyo a un cambio en la práctica docente, en el sentido de favorecer una transformación en los modos de enseñanza de la lectura y la escritura; en consecuencia, es la universidad no sólo a quien corresponde fomentar una cultura compartida, sino que además le incumbe ser la primera responsable en lograrlo. Para ello requiere implementar políticas adecuadas que permitan al estudiante la obtención de patrones de lectura, escritura y estudio a través de una verdadera puesta en escena de la alfabetización académica. Todo esto sostenido por docentes que buscan neutralizar la hendidura que separa lo deseado -como logro en los estudiantes- y los productos concretos que ellos presentan; de allí que la práctica de acompañamiento al estudiante, desde el rol de experto, así como el seguimiento del proceso de escritura y lectura que despliega cada estudiante durante su formación, son fundamentales. Docentes, en definitiva, responsables de apuntalar en el estudiante la necesidad de forjar un "uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto" (Carlino, 2005). Estas ideas hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento, al estimular el análisis crítico sobre lo que se sabe, al asumir el escrito más allá de una simple transcripción de lo que se conoce sobre determinado tema y en donde está implicada la recursividad.

Similar situación se evidencia con la lectura, lo que hace indiscutible el apoyo al estudiante en el logro de un cambio del modelo lector para que asuma el rol de un lector activo. Con ello podrá internalizar los requerimientos de la universidad, al saber identificar en los textos que lee la postura del autor, la ponderación de las razones esgrimidas, el diálogo evidente entre los otros autores citados, la identificación de la polémica presente y la relación de lo que allí lee con lecturas previas, las inferencias a las cuales llega; esto es, que evidencie operaciones cognitivas desde este nuevo rol de lector que logra conseguir y emplear nuevos marcos cognitivos.

Dicho lo anterior, conviene algunas precisiones sobre el concepto de *alfabetización académica*. Veamos entonces:

En *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica (Carlino, 2005) se discute cómo la alfabetización implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (pág. 15). Estudiantes -en resumidas cuentas- que requieren del aprendizaje de procesos y prácticas discursivas de dichas disciplinas de mano de expertos formados a lo largo de los años. Docentes que estén en condiciones de integrar a los estudiantes a través de actividades que conlleven al acceso y reelaboración del conocimiento, así como en la valoración del cambio que se ha operado en los saberes y su inobjetable influencia en la naturaleza del conocimiento.

Al estudiar tal noción constatamos que el término proviene del entorno anglosajón (donde *literacy* va más allá del sólo aprendizaje de las “primeras letras”). Su marco de comprensión se inserta en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del contexto universitario. Gracias a su dominio se logra la inclusión en una comunidad científica, toda vez que hay una asimilación de las formas propias de razonamiento que tal comunidad emplea (Carlino, 2005), por lo cual dicha alfabetización...

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas (págs.13- 15).

Lo destacado sobre el concepto, evidencia la responsabilidad directa del docente inclusivo (según esta nueva concepción), en cada una de las disciplinas que componen la formación universitaria de los estudiantes. Docente que desde su rol de guía, de facilitador de aprendizajes, asuma al estudiante como un aprendiz al que hay que guiar. En este sentido, es crucial aceptar que los problemas para comprender y elaborar textos, van más allá de la sola incompetencia que traen los estudiantes de su “formación” previa. Aquí también entra en juego lo relacionado con los retos que implica aprender en el nivel superior, por lo cual, se logra percibir con otra óptica el rol docente; ahora como docente inclusivo y como sujeto perteneciente a una determinada comunidad disciplinar, podría ayudar a que los estudiantes asimilen el cambio necesario en su rol de lectores y productores de textos, en una comunidad académica que demanda un tránsito particular, específico, como consumidor de la lectura y la escritura pues estos docentes (Carlino, 2003)...

(...) entienden que leer es un proceso de resolución de problemas
(...) ofrece categorías de análisis para interpretar los textos enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar (...) ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva (...) que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje (...) se esfuerza en hacer explícitas las expectativas (...) y propone caminos (...). Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural (pág. 20).

Por ende, es necesario un docente que comprenda como hecho real, que los estudiantes enfrentan el aprendizaje de nuevas prácticas letradas complejas, propias de discursos altamente especializados; por lo tanto, demandan saber construir significados de una particular manera y de acuerdo con una tradición existente, lo cual evidencia un imperativo: descartar el rol docente centrado exclusivamente en la transmisión de la información, a fin de que sea el alumno el protagonista de la acción cognitiva que se despliega en el aula y que ha de rebasar el solo escuchar y leer una bibliografía que se le asigna.

El concepto se emplea y está manejándose frente a la falta de habilidades de los estudiantes para interpretar y/o producir textos académicos, y por ello la necesidad inminente de la “alfabetización académica” que cubra esas insuficiencias (Marín, 2006), toda vez que,

“alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica”, alfabetización permanente”, “alfabetización avanzada”, “alfabetización académica” que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización

misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan [por lo que podría verse] como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita (págs. 30-31)

Si entonces se juzga la alfabetización académica como el camino por construir en las universidades venezolanas, resulta evidente una primera tarea: preguntarse qué hacer con los formas de estudio y con lo que conciben los estudiantes como expresión directa de lo que leen, producen, comprenden y aprenden. Cómo ocuparse de la solución de esos problemas; de qué manera orientar y reorientar las prácticas escriturales y de lectura necesarias para que los estudiantes ingresen con buen pie a la nueva cultura académica que deben enfrentar.

En definitiva, la universidad venezolana debe repensar los problemas que ella enfrenta, para lo cual es útil conocer lo que se hace en sus universidades y en otras latitudes en el campo del aprendizaje de la lectura y la escritura. Atención que debe concentrarse en los mecanismos de comprensión – alejada de la percepción existente hasta ahora sólo como repetición mecánica de contenidos; a la escritura, que con dificultad alcanza los niveles mínimos de explicitación de sus propósitos y al aprendizaje fútil que se exhibe en nuestras aulas, a fin de actuar en la solución de dichos problemas.

Todo lo bosquejado lleva a concebir como tarea inexcusable la generación de la propuesta de intervención didáctica que persiga orientar las prácticas escriturales y de lectura a fin de apoyar la mejora en la competencia académica que corresponden a los estudiantes en estas áreas, toda vez que son imprescindibles para su inscripción en la cultura académica universitaria.

En resumidas cuentas, la lectura y la escritura son hoy preocupaciones presentes en investigadores y centros de educación superior. Con variadas intenciones y acciones concretas individuales, de equipos o desde políticas institucionales, el mundo universitario en general está atendiendo un problema que requiere solución y es un asunto de todos (Carlino y Martínez, 2009.Coord.), y como tal implica no preocuparse, sino ocuparse. Por lo tanto, desde una individualidad preocupada y ocupada, se intenta con la propuesta de intervención didáctica, aportar a la discusión en curso y al hacer académico de docentes universitarios en ejercicio, las inquietudes y derivaciones de un hacer pedagógico desde ideas sobre la lectura y la escritura de los estudiantes en las universidades venezolanas, donde la autora ejerce la docencia.

REFERENCIAS

- **Ausubel, D. (1978).** Desde y hacia la construcción de los aprendizajes significativos. Barcelona: Gredos.
- **Avendaño, F. (2006a).** “El sistema de escritura y las dificultades ortográficas”. En: Didáctica de las ciencias del lenguaje. Argentina: Homo sapiens Ediciones.
- **Avendaño, F. (2006b).** “Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información. En N. Desinano y F. Avendaño (Cords.). Didácticas de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje (pp.129-142). Rosario: Homo Sapiens.
- **Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009).** Características lingüísticas y discursivas del texto académico. En Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos. (pp. 47-67). España: Graó.
- **Bereiter, C. y Scardamilia, M. (1987).** The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- **Carlino, P. (2003a).** Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere: Investigación, 6(20), 409-419.
- **Carlino, P (2003b).** Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En Uni-pluridiversidad, Vol. 3, Nº 2.
- **Carlino, P. (coord.) (2004).** Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: IRA.
- **Carlino, P. (2005).** Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- **Carlino, P (2007).** ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, organizado por ASCUN, Red nacional sobre Lectura y Escritura en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, abril 26 y 27 de 2007. Cuadernos de Psicopedagogía N° 4.
 - **Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009).** La lectura y la escritura. Un asunto de todos/as. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue.
 - **Carlino, P. (2011).** XXIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la literatura (XXIXENDIL). Universidad de Oriente, Guatamara, Isla de Margarita, Venezuela, 17-21 octubre de 2011.
 - **Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2003).** Enseñar lengua. España: Graó.
 - **Charaudeau, P. (2000).** De la competencia social de la comunicación a las competencias discursivas. Caracas: ALED- UCV. Traducción de Jean Louis Rebillou.
 - **Ciapuscio, G. y Adelstein, A. (2010).** El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. CIDEPD (s/f) Criterios de análisis y evaluación de los materiales didácticos presentados por PROVIVE. Centro de investigación, desarrollo y experiencia en la praxis docente.
 - **Díaz, F. y Hernández, G. (2001).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Colombia: MCGRAW HILL.
 - **Escandell, M. (1993).** Introducción a la Pragmática. Barcelona: Ariel.
 - **Flower, L. (1979).** Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. College English, 41 (Illinois), pp. 19-36.
 - **Flower y Hayes (1981).** La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Nacional de Lectura. Lectura y vida.
- García, M (2008).** (Coord.). Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela. Universidad de los Andes: Táchira-U.L.A.
- **Grice, H. P. (1975).** «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.) Syntax and Semantic. Speech Acts. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

- **Fraca de Barrera, L., Maurera, S. y Silva, A. (Comp.) (2002).** Estrategias metalingüísticas I y II. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Cuadernos Pedagógicos 6 y 7. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Caracas: CILLAB.
- **Halliday, M.A.K. (1986).** El lenguaje como semiótica social. México: F.C.E.
- **Hymes, D. (1972).** On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds). Sociolinguistic. Penguin, Harmondsworth.
- **Jáimez, R. (2004).** ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? En Textura, 3(6), 85-95.
- **Kabalen, D y de Sánchez, M. (1998).** La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.
- **Lerner, D. (2003).** Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: F.C.E.
- **Lerner, D. (1996).** "¿Es posible leer en la escuela?". Lectura y vida. Año 17, N° 1 (marzo, 1996)
- **Martin, J. (1989).** Factual writing. Oxford: Oxford University Press.
- **Marin, J (2006).** Alfabetización académica temprana. En: Lectura y vida, 4; 30-47. Buenos Aires.
- **Martínez, M^a C. (2001).** Análisis del discurso y Práctica pedagógica, una propuesta para leer y escribir y aprender mejor. Bogotá: Homo Sapiens.
- **Mateos, M. y Solé, I. (2009).** La lectura de textos académicos en la universidad. En Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos (pp.12-20). España: Graó.
- **Páez, I. (1996).** La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral (2 ed.). Lucía Fracca (Coord.) Caracas: UPEL.
- **Parodi, y Núñez (1999).** En búsqueda de un modelo cognitivo / textual para la evaluación del texto escrito. M. C. Martínez Solís (Ed). Comprensión y producción de textos académicos (pp. 83-115). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- **Parodi, G. (2005a).** Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA.

- **Parodi, G. (2005b)(Ed.).** Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas (pp. 317-346). Chile: Ariel.
- **Sánchez de Ramírez, I y Barrera, L. (1992).** Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. En: Tierra Nueva. Año I, 4 (50-60). Caracas: Trophykos.
- **Sánchez de Ramírez, I. (1993).** Coherencia y órdenes discursivos. Letras 50 (61-82), Caracas: CILLAB.
- **Scrdamilia, M. y Bereiter, C. (1985).** Development of dialectical rocces in composition. En: D Olson NTorrace y A Hildyard (Eds.) Literacy, lenguaje and learning. Cambridge, Cabridge Universitty Presss, 307-329.
- **Serrano, S. y Villalobos, J. (2008).** Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. Letras 77, 99-132.
- **Serrano, S. y Mostacero, R. (2008).** La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas. Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes-Venezuela. Vicerrectorado administrativo.
- **Tusón, A. (1997).** Análisis de la conversación. Barcelona, Ariel.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Fanny Ramírez**

Profesora Especialista en Enseñanza de la Lengua. Magister en Literatura Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar). Doctora en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela). Se desempeña en la Universidad Católica Andrés Bello, como profesora de pre y postgrado. También desarrolla funciones como investigadora.

Correo electrónico:
zerimar52@gmail.com

2

Tema 2: **Investigación**

- **La investigación y el conocimiento constituidos desde la praxis docente universitaria**

Betsi Fernández

Coord. Nacional Comisión Central de Currículo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Daisy Calzadilla Valdivieso

Docente, Universidad de Oriente, Núcleo Monagas

- **Observatorios de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y sus desafíos de gestión institucional**

Débora Ramos

Docente, Universidad Nacional Experimental

“Simón Rodríguez”

LA INVESTIGACIÓN Y EL CONOCIMIENTO CONSTITUIDOS DESDE LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA

Betsi Fernández

Coord. Nacional Comisión Central de Currículo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Daisy Calzadilla Valdivieso

Docente, Universidad de Oriente, Núcleo Monagas

:: Resumen

El presente estudio tiene como propósito: Develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores. Metodológicamente se enmarca en una modalidad de investigación de campo, descriptiva y documental, derivada de la tesis doctoral: Modelo teórico emergente en la praxis investigativa del docente universitario, así como de la revisión de la literatura existente y la experiencia de las investigadoras. Se empleó el análisis de contenido y la matriz de análisis de contenido. Los resultados se analizaron cualitativamente, aplicando la triangulación de fuentes y obteniendo así las categorías fundamentales: concepción de la investigación, compromiso académico y conocimiento entre otras, llegando a concluir que la investigación es una actividad eminentemente humana, generadora del conocimiento instituido a partir de la praxis docente.

Palabras clave: investigación, compromiso académico, conocimiento.

:: Abstract

The present study has as purpose: Reveal the importance of research in the construction of knowledge, from the academic activity carried out by the teachers, with the aim of contributing to the integral management of the training process of the citizens, professionals and researchers. Methodologically fits in a mode of field research, descriptive and documentary, derived from the doctoral thesis: Emerging theoretical model in the investigative practice of the university lecturer, as well as the review of the existing literature and the experience of the researchers. It was used the analysis of content and the matrix of the analysis of content. The results were analyzed qualitatively, by applying the triangulation of sources and thus the fundamental categories: conception of the research, academic commitment and knowledge among others, concluding that the research is an activity eminently human, generating of the knowledge instituted from the teacher's praxis.

Key words: research, academic commitment, knowledge.

:: Résumé

La présente étude a pour but: révéler l'importance de la recherche dans la construction des connaissances, à partir de l'activité académique réalisée par les enseignants, afin de contribuer à la gestion intégrée des processus de formation des citoyens, professionnels et chercheurs. Sur le plan méthodologique s'inscrit dans un mode de recherche sur le terrain, descriptive et documentaire, dérivé de la thèse de doctorat: Modèle théorique émergent dans la pratique d'enquête de l'enseignant, ainsi que l'examen de la littérature existante et l'expérience des chercheurs. Analyse de contenu et le tableau d'analyse de contenu ont été utilisés. Les résultats sont analysés qualitativement, appliquant la triangulation des sources et obtenir ainsi les catégories fondamentales: conception de la recherche, l'engagement académique et la connaissance parmi d'autres, venant de conclure que la recherche est une activité éminemment humaine, générant des connaissances mis en place à partir de l'enseignant de la praxis.

Mots-clés: recherche, implication scolaire / connaissances

:: Resumo

O presente estudo tem como propósito: revelar a relevância da pesquisa na construção do conhecimento, a partir da atividade acadêmica realizada pelos docentes, com a finalidade de aportar à gestão integral do processo formativo dos cidadãos, profissionais e pesquisadores. Metodologicamente, o trabalho enquadra-se dentro de uma modalidade de pesquisa de campo, descritiva e documental, derivada da tese doutoral: Modelo teórico emergente na prática investigativa do docente universitário, assim como da revisão da literatura existente e da experiência das pesquisas. Foram utilizadas a análise de conteúdo e a matriz de análise de conteúdo. Os resultados se analisaram qualitativamente, aplicando a triangulação de fontes e obtendo assim as categorias fundamentais: concepção da pesquisa, compromisso acadêmico e conhecimento, entre outras; concluímos que a pesquisa é uma atividade puramente humana, geratriz do conhecimento instituído a partir da prática docente.

Palavras chave: pesquisa, compromisso acadêmico, conhecimento.

:: Introducción

La investigación entendida como acción humanizadora y como vía para alcanzar el conocimiento, se plantea hoy una nueva visión en los aspectos fundamentales y filosóficos que la rodean: el siglo XXI se caracteriza por intensificar las interconexiones a nivel global de fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales que la permean y que la ciencia en su concepción tradicional no podría responder, ni entender plenamente si no fuera por procesos investigativos que desde lo social, requiere del surgimiento de una nueva visión de la realidad que depure los caminos trillados en la búsqueda de saberes y en consecuencia, en la construcción de conocimiento, es decir, un nuevo paradigma científico para la transformación esencial, que vislumbre las relaciones fundamentales entre el conocimiento instituido y los actores involucrados en su conformación.

Las nuevas miradas investigativas pasan, necesariamente, por reconsiderar la responsabilidad que poseen los catedráticos de ver la realidad social desde múltiples ópticas, pues el quehacer del docente universitario es muy extenso; de hecho, en éste se destacan tres funciones fundamentales a las que se debe atender, como son docencia, investigación y extensión, funciones propias de la educación superior, en las cuales, el rol del docente como investigador implica un conjunto de actitudes ante la vida e involucra cualidades de carácter intelectual y afectivo que se traducen en aportes socialmente significativos; para ello se requiere ser innovador y creativo, ver la realidad de forma diferente a los demás, para así transformarla de acuerdo a las exigencias del mundo contemporáneo.

Desde este planteamiento, se desprende la valía que tiene el docente universitario, como preceptor, en la búsqueda de nuevos conocimientos científicamente relevantes para la sociedad, donde se incluya la pertinencia social que atañe a dichos trabajos bajo un nuevo paradigma. Resulta oportuno referir que frente a la crisis derivada de lo que muchos investigadores llaman agotamiento de paradigmas, se hace preciso profundizar sobre este tema y analizar la significación del docente investigador, en contribuir con develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento.

El gran cúmulo de información que caracteriza este cambio societal, propicia la innovación en el ámbito de la investigación universitaria, de ahí que sea menester distinguir las funciones relacionadas con el quehacer del docente, especialmente el de investigador, a fin de lograr una praxis exitosa. La innovación en la investigación resalta la esencia del conocimiento al considerar las relaciones entre éste y su validez en la realidad y desde este ángulo permitir al docente hacer un flexible análisis, para saber si el conocimiento obtenido es realmente relevante y pertinente en el contexto social.

En la normativa de cada institución de educación superior existe la intención de mejorar los procesos formativos de sus investigadores; pero, poseer un excelente propósito no es suficiente si no se lleva a la práctica. De allí la inclinación de estas instituciones a generar cambios renovadores en cuanto a la producción de conocimientos socialmente significativos. Desde esta óptica, se justifica el abordaje del tema por la relevancia del mismo y porque con ello se intenta encaminar la reflexión del docente, a fin de promover investigaciones socialmente pertinentes que fortalezcan su formación y enriquezcan el conocimiento.

Así, el propósito de este trabajo está centrado en develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes universitarios, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores.

Epistemológicamente, este trabajo está entrelazado al paradigma de corte cualitativo y, debido al objeto de estudio, se enmarca en el método fenomenológico-interpretativo. Para ello se expone de manera clara y sencilla una realidad ontológica presente en las investigaciones docentes, centrada en la pertinencia social de las indagaciones realizadas por estos en el sector universitario y en la necesidad de develar la relevancia que tiene la investigación universitaria, cimentada en las experiencias colectivas narradas por dichos docentes, las que fraguarán el propósito del estudio.

Además de la comprensión de la situación problemática de investigación, se exponen los referentes teóricos complementados con estudios relevantes relacionados, que anteceden a la misma, para conformar un marco referencial e interpretativo que de explicación a supuestos, creencias y experiencias expresadas por los docentes. Por otro lado, se destaca la relevancia de la investigación como acción humana y humanizadora dentro del contexto universitario, así como las dimensiones o criterios que caracterizan a la investigación en el sector universitario a partir de los datos suministrados por los informantes. Finalmente, se detallan las consideraciones conclusivas, producto del análisis, que configuran el aspecto procedimental por el cual se rigió y desplegó, sistemáticamente, el trabajo realizado.

En tal sentido, se considera necesario recalcar la importancia de la innovación en la búsqueda de saberes contextualizados, escrutando para ello otras vías de información, que permita conformar el resultado en la investigación universitaria. En líneas generales, se plantea una transformación, un cambio en la posición tradicional, conducente al encuentro de nuevas ideas que puedan potenciar a las instituciones universitarias, ante las necesidades de cambios que atraviesa el país, a través del modelo generado desde la interpretación del corpus teórico de la información suministrada.

:: La investigación como acción humana en la construcción del conocimiento

La investigación como una acción humana, propia del docente y fundamentalmente del docente de educación superior, se considera exitosa si éste interviene constantemente sobre ella para mejorarla y adaptar sus habilidades a las exigencias del ámbito social y/o a la factibilidad de aplicar los resultados a la realidad; todo ello desde de la necesidad de promover experiencias en la búsqueda del conocimiento a partir de la autoconciencia reflexiva y crítica, a manera de provocar una ruptura con los modelos investigativos prescritos y dar oportunidad al desarrollo de la creatividad y la innovación, con rigor metodológico. Por otro lado, también se estima que las investigaciones realizadas puedan responder de manera asertiva a las necesidades de cambio que la sociedad requiere, unificando dialécticamente teoría- práctica, educación y acción social, para que su eficacia pueda ser discutible desde la praxis y la reflexión como acción consiente.

Hay que tomar en cuenta que una investigación puede ser apreciable didácticamente, pero si se restringe su carácter crítico y pertinente en la sociedad pierde el verdadero significado, lo que impide que se pueda dar respuestas a necesidades emergentes. La investigación no generará conciencia crítica real si se desvincula del contexto social, por lo que es válido lo planteado por Cáceres (2011), cuando señala que debe haber una política investigativa orientada hacia líneas de investigación con pertinencia social.

Lo planteado anteriormente, distingue al docente universitario como ente transformador de la realidad y de su desempeño docente, de esta manera se concibe además, como sujeto ético, reflexivo de su propia praxis investigativa, crítico, consciente y cambiante de la sociedad, lo que hace necesario enfatizar la definición de Martínez (2004), quien, a todo grupo de transformación social lo precisa como movimiento social bajo una perspectiva global sobre el sistema educativo que debe ir más allá del concepto de renovación.

Para este autor, existe una urgente necesidad de un cambio fundamental en la concepción de la investigación, que permita integrar en un todo coherente y lógico el creciente flujo de conocimiento procedente de las más diversas disciplinas, que entran en conflicto irreconciliable cuando son procesados e interpretados con viejos modelos. Lo que reafirma el planteamiento de las investigadoras, de que la alternativa de modelos de investigación universitarios podría darse por medio de la consolidación de grupos emergentes, que apunten hacia verdaderos cambios tanto en lo educativo, cultural, social y personal, permitiendo que todos los participantes del sector universitario se conviertan en protagonistas de investigaciones socialmente pertinentes, luego de un proceso de reflexión crítica.

El concebir la investigación como acción humanizadora y su aplicación inmediata -la investigación en la acción-, teoría y práctica parecieran articularse, pues ambas se justifican y aisladas no tendrían sentido, lo que indica que se requiere de correspondencia y factibilidad. Ante estos supuestos, es necesario repensar la responsabilidad de los catedráticos universitarios frente a la crisis influida por el agotamiento de paradigmas de investigación señalados por Martínez (2002). De esta manera se exhorta a los generadores de conocimiento a optimar los procesos formativos en investigación, de allí la importancia del surgimiento de un modelo emergente en la praxis investigativa del docente, pertinente socialmente, que permita instituir el conocimiento como producto legitimador de la acción investigativa.

Lo expresado deja ver que la crisis investigativa en las instituciones universitarias es universal, se siguen replicando modelos experimentales desactualizados -que algunos docentes adoptan-, lo que trae como consecuencia lo rutinario, el estancamiento, convirtiéndolo fundamentalmente en un ejecutor de prácticas investigativas en menoscabo del desarrollo de su creatividad. Es necesario que se asomen a la realidad del desarrollo, para ello es imperioso que las instituciones de educación superior busquen en los docentes sus aliados y así juntos poder invertir en investigación para beneficio mutuo.

Autores como Figueroa (2006), confirman lo planteado al manifestar que a nivel mundial, el quehacer de las instituciones universitarias ve afectada su productividad investigativa y en especial las contextualizadas socialmente; de allí que se pueda inferir que los conocimientos generados para responder satisfactoriamente a los requerimientos de la colectividad son bajos, en comparación con la demanda, siendo éstas algunas de las razones que justifican la aplicación de la concepción de otros paradigmas que den respuestas sociales.

En los países latinos, la situación pareciera no estar distante de lo que ocurre mundialmente, pues se continúa en los ciclos de reciclaje de modelos investigativos que se han venido dando en décadas anteriores. Conviene citar a Páez (2010), quien señala quien preocupado por la producción y la difusión de conocimientos en América Latina indica que en estos países, la investigación... "es motivo de una revisión profunda, desde una perspectiva cualitativa y desde la óptica de sus actores, ya que esta solo contribuye con el 1% de las publicaciones, investigaciones e investigadores de reconocimiento mundial". Estos planteamientos develan que aunque las instituciones de educación superior siguen siendo los principales centros de acción para el conocimiento, pareciera que muchos docentes universitarios no están lo suficientemente conscientes de este hecho y hasta consideran la investigación como una sobrecarga.

Venezuela, inmersa en esta situación, también muestra su cuota de responsabilidad ante esta debilidad mundial, aunque en las últimas dos décadas se ha

podido observar cierto desarrollo en aspectos de la investigación científica y humanística de sus instituciones universitarias. Para representar esta situación se encuentran afirmaciones, como la de Márquez (2009, p.29),...“Venezuela apenas cuenta con un 20% del promedio de investigadores que tienen los países de Latinoamérica, sostiene que para que esté a la par con sus vecinos de Latinoamérica debe tener activos hoy día a casi 20.000 investigadores”, de lo cual se puede comprender que existe un déficit de investigadores nacionales, al comparar su número con los existentes en otros países de América Latina.

Se observa que el panorama nacional está en desventaja, de allí la necesidad de fortalecer las instituciones universitarias para hacerlas sólidas y competitivas, en un escenario mundial donde la interacción universidad y entorno extra universitario sea el medio para alcanzar conocimientos pertinentes en y para los dos ámbitos, por medio de una praxis adecuada, tendiente a generar conocimiento como hecho y necesidad, que responda a la conformación social en la que están inmersas estas instituciones.

Es importante señalar que en las instituciones de educación superior, denominada en Venezuela educación universitaria, convergen docentes investigadores en diferentes categorías y disciplinas del saber, adscritos a facultades, escuelas y departamentos de acuerdo a su área de formación profesional, quienes desempeñan funciones de docencia, investigación y extensión, destacándose en este aparte la de investigación, tema central de este estudio. Cabe agregar que a los docentes universitarios se les exige, a través la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), (art 102, 110), Ley Orgánica de Educación (2009), (art 05, 35), Ley de Universidades (1970), del Reglamento Interno de cada casa de estudio y Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (2006), hacer investigaciones, presentar trabajos de ascenso de acuerdo a las necesidades existentes, para alcanzar determinadas categorías dentro del escalafón y articular la docencia con la extensión.

Estas investigaciones, a las que obliga la normativa, son desarrolladas en solitario, con el tutor del trabajo de investigación, cuando se trata de obtener un grado académico (especialización, maestría, doctorado e incluso postdoctorado) y solo se permite investigar en forma compartida, colaborativa o cooperativa cuando se realiza la investigación como trabajo de ascenso en las primeras categorías académicas, dejando de lado la posibilidad de humanizar un proceso que por su naturaleza en el ámbito educativo, debe ser una acción humanizadora y como tal debe estar conectada con la realidad social en la que está inmersa.

:: Relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento

Existen investigaciones que permiten profundizar en el hecho de develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento; por ejemplo, en el año 2012, Picardo, en el Salvador, versó su tesis doctoral sobre la investigación en las universidades salvadoreñas, realizó un trabajo de corte cualitativo, se ubicó en el paradigma crítico, con contrastación de la realidad sobre la investigación y proyección social. Escogió al azar cinco universidades del país y el objetivo fue definir los aspectos constitutivos de la investigación universitaria, considerados desde la óptica Institucional, tomando como soporte la problemática de la no relación entre investigación y proyectos v/s el número de docentes, destacando que se hace poca investigación y, concluyó que existen dos etapas en la investigación, la investigación científica y la institucional, y que en ambas la producción fue muy escasa.

Así mismo, este referente permite ver la existencia de una diversidad de elementos asociados a la producción de conocimientos en la universidad que podrían ser utilizados como un llamado de atención positivo, por cuanto invita a revalorizar la acción investigativa, como vía fundamental para la construcción o producción de conocimiento.

Mientras, en Colombia, en el año 2010, Soto realizó una investigación titulada: *El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social*. El trabajo se apoyó en una investigación de campo de carácter descriptivo, en el mismo encontró que los dos ejes -profesores y Universidad-, se desarrollan separados, que la formación y la responsabilidad ético-científico-social del profesor universitario se han ignorado y sólo se cuenta con algunas reflexiones. Su propósito fue averiguar si la Universidad en América Latina ha formado y está formando su cuerpo docente con la capacidad profesional de liderar la transformación cultural educativa y de cambios científicos tecnológicos guiados desde la ética, la solidaridad, la inclusión en las sociedades del saber; concluyendo, finalmente, que la Universidad Latinoamericana ha estado alejada de la modernidad y de los estándares de investigación internacional. Además, encontró grandes falencias en el profesor universitario, producto quizás de la formación, pero esencialmente por las estructuras académicas legales existentes en Colombia, que dan prioridad al profesor didacta y no al investigador constructor de conocimiento.

El estudio en referencia permitió revelar la necesidad de fortalecer la praxis investigativa del docente universitario. La existencia de las grandes debilidades mencionadas por el autor, como los reglamentos internos y formación entre otros, concuerdan con el tema tratado en esta investigación, de igual forma se puede percibir que estos afectan la producción de conocimientos pertinentes socialmente y coherente con el entorno universitario y sus desafíos.

En Uruguay, Alfonso (2009), en su trabajo doctoral de corte cualitativo, basado en el paradigma crítico, titulado Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas, plantea que aunque es aceptado el papel relevante de la investigación en el progreso de las instituciones educativas, las relaciones entre investigación, aprendizaje, la propia práctica pedagógica y la investigación son difusas y, no siempre se les ha dado el papel que realmente les corresponde en la formación del docente, olvidándose que frecuentemente se puede enseñar porque existe conocimiento acumulado a partir de la investigación social. El propósito central de su tesis fue proyectar la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas, concluyendo que es urgente la necesidad de abordar la investigación cualitativa como atributo institucional para formar a los profesores. La investigación cualitativa debe apropiarse de la exploración, análisis e interpretación de la relación pedagógica como espacio que media la formación de sujetos.

En resumen, el estudio realizado aportó en la idea de que es la praxis investigativa, asumida desde la autorreflexión, la que permite concebir la búsqueda del conocimiento como medio para la formación óptima, alcanzar el saber y de esta manera ejercer adecuadamente esta función tan esencial en la docencia universitaria, así como la comprensión de los referentes teóricos que dan validez a la investigación de corte cualitativo.

Vale señalar que en Venezuela también existen reflexiones que apoyan lo planteado hasta ahora, tal es el caso de Bracho, quien en el año 2012, realizó un trabajo doctoral denominado: Cultura investigación y producción científica en universidades privadas del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, cuyo propósito fue relacionar la cultura investigativa y la producción científica, en el personal docente y de investigación del programa de postgrado, en universidades privadas del municipio Maracaibo del Estado Zulia. La metodología adoptada se fundamentó en la epistemología positivista, de tipo explicativo correlacional, con un diseño no experimental transversal de campo, utilizando para ello un cuestionario como instrumento de medición.

En este trabajo, Bracho (20), detectó la necesidad de atender la educación universitaria, íntimamente asociada con la práctica investigativa y la producción científica, afirmando que existe una cultura investigativa que no permite la obtención de nuevos conocimientos por parte de los docentes; con sus hallazgos pudo demostrar que a los sujetos se les dificulta poner en acción los conocimientos y destrezas frente a algún proceso de investigación, puesto que carecen de fundamentos para refutar teorías establecidas por la ciencia y no poseen disponibilidad para romper paradigmas.

Además, permitió ampliar la información sobre el tema de la praxis investigativa universitaria, porque evidenció su interés en buscar estrategias tendientes a

minimizar las debilidades existentes en esta actividad, tomando en cuenta que el ejercicio de una praxis investigativa adecuada permite y apoya el crecimiento personal y profesional de cada docente, de la universidad y de la sociedad.

Continuando con la revisión, también se encuentran las evidencias plasmadas por Mogollón en el año 2009, en su trabajo doctoral titulado *Formación del investigador universitario*, en cual trató la necesidad de diseñar propuestas para formar investigadores, cuyas contribuciones deban proporcionar elementos innovadores que favorezcan la formación del investigador, mediante el empleo de experiencias asertivas y éticas, a través de diversas actividades académicas que se ejecuten en el entorno universitario, para lo cual realizó una investigación documental en la que destacó que el profesor investigador acepta que la investigación forma parte de la profesionalización constante y que debe asumirla para desarrollar un trabajo de calidad; concluye que cuando un profesor observa continuamente su práctica, reflexiona sobre ella e interactúa sobre ella para realizar los cambios pertinentes.

Otro trabajo de interés para comprender la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores, es el realizado por Páez en el año 2010, en el Núcleo de Bolívar de la Universidad de Oriente, denominado *La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano*, cuyo objetivo fue develar aquellos aspectos relativos a la formación del docente que inciden en su función como investigador.

Para realizar el estudio se apoyó en la baja productividad científica existente en los países latinoamericanos, utilizó el enfoque de la Teoría Fundamentada y aplicó, como técnica de recolección de información, la entrevista. En el análisis de resultados afirmó que en la universidad el profesor está desvinculado de la función de investigación, aplicando sólo la docencia en sus actividades académicas.

Los hallazgos de este trabajo, permitieron profundizar y respaldar el abordaje de la realidad ya que coinciden en aspectos que afectan a una misma institución, aunque en espacios geográficos distintos, lo que permite confirmar una vez más la crisis que atraviesa la actividad investigativa del docente universitario.

En el año 2006, Flores, publica la investigación titulada *Gerencia del conocimiento alternativo para la transformación de la investigación universitaria en la Universidad de Oriente, en el Núcleo de Monagas*, cuyo propósito se centró en diseñar alternativas para la transformación de la investigación universitaria, desde la gerencia del conocimiento, tomando como base el modelo de conversión del conocimiento presentado por Nonaka y Takeichi. Con un diseño de investiga-

ción documental y de campo de tipo descriptivo, utilizó una muestra estratificada de la población, de acuerdo a su categoría o escalafón académico.

Este autor releva el bajo nivel investigativo en los profesores y la poca pertinencia social en los trabajos realizados, concluyendo que la docencia prima sobre la investigación y la extensión, y que es necesario promover la gerencia del conocimiento como nueva ruta de acceso al mismo, además, coincide en los elementos planteados por los investigadores mencionados anteriormente.

Continuando con la descripción de la situación evidenciada en la actividad investigativa, se tiene el trabajo realizado por Fontainez en el año 2006, titulado *Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar*, en el mismo destacó que existen ciertos imaginarios, en grupos que manejan una reveladora cuota de poder, e inciden de forma significativa en el curso de los aprendizajes y la aprehensión de vías para llegar a descubrir la esencia de la investigación, de allí que indagó acerca de la percepción epistemológica, sobre investigación, que tenía el personal docente que imparte clases de investigación en el Programa de Educación Integral de la Universidad de Oriente, Núcleo de sucre, extensión Carúpano. Esta investigación la llevó a cabo mediante un diseño de campo de carácter descriptivo, aplicó un cuestionario a una muestra de 24 sujetos, caracterizados por ser docentes de cursos de naturaleza investigativa; concluyó que existe una inclinación del docente a implementar sus rutinas operativas de orden empírico.

Hasta aquí, se puede afirmar que los resultados presentados en las investigaciones enunciadas, constituyen evidencias de la necesidad de reorientar y repensar la investigación en las instituciones de educación superior, ya que persiste la resistencia a romper paradigmas tradicionales y en su lugar, se mantiene la inmutabilidad y anacronismo del conocimiento.

La eficiencia en investigación es más que producción de nueva información, por lo que se requiere de un proceso de acciones manifiestas en el ámbito de la búsqueda científica universitaria a fin de articular la cotidianidad investigativa con las nuevas exigencias sociales. Las tendencias en la indagación en las instituciones universitarias requieren vínculos que fortalezcan el conocimiento y favorezcan la actividad investigativa a través de la humanización, reorganización, flexibilización y gestión integral de la investigación.

La investigación en las instituciones universitarias requiere de cambios sustanciales que la redimensionen y configuren, con miras a revalorizar su desarrollo como acción humanizadora, sensible a la dinámica social, espiritual y emocional de los actores, sin perder el rigor y la experticia en su ejecución. En tal sentido, se puede señalar que hoy prevalece la necesidad de enfrentar la investigación como acción humanizadora, que impacte en el día a día a todo hecho

social. Todo ello, desde el desempeño coherente de posiciones integradas y complementarias, que utilicen para investigar metodologías cualitativas, como estudios de casos, investigación en la acción, observación participante, entre otras, hasta metodologías cuantitativas, que respalden la realidad objeto de estudio; apostando a abordar la realidad social de manera más integral y cuyo producto sea la reflexión constante que realiza el docente universitario, como parte de su quehacer profesional o académico.

De allí la necesidad de acentuar la promoción de la investigación desde la capacidad innovadora de los actores y reorientar el proceso investigativo, tomando en cuenta la relación entre el conocimiento y praxis del docente en contextos diferenciados, sin excluir la criticidad y la factibilidad de aplicación de dichos conocimientos en la realidad social auténtica, lo que significa tratar de influir en el entorno universitario bajo nuevos paradigmas investigativos, que revaloricen sustancialmente la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento instituido en las instituciones universitarias.

Cabe destacar que son los actores del hecho investigativo quienes conocen sus acciones, necesidades, carencias y consecuencias. Ante esta premisa, corresponde asegurar la adecuada orientación del quehacer sobre las bases de la innovación, atendida por el docente investigador de manera contextualizada a través de indagaciones válidas, efectivas para la sociedad; por ello se considera importante la reflexión en y sobre la praxis investigativa, la cual implicaría el análisis y la interpretación de la misma investigación para dar respuestas certeras, coherentes y pertinentes a una realidad social, urgida de una claridad epistémica adecuada al grado de complejidad que surge de la interrelación del investigador con los portadores de la acción. Por todo esto se afirma que estas visiones van conduciendo gradualmente hacia la manera de construir el conocimiento bajo una perspectiva epistemológica plural, libre, autónoma y en consecuencia democrática, producto de la reflexión.

En tal sentido, se devela que el investigador no se limita solo a tratar de explicar o comprender una situación problema, sino que se esfuerza también por contribuir a modificarla en una dirección consensualmente acordada con los actores involucrados en una realidad social y, a partir de allí, generar la teoría o el conocimiento fundamental para promover los cambios indispensables; brindando desde esta perspectiva, un amplio margen de libertad fundado en la posibilidad de disponer de una gran gama de métodos, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos que contribuyen a lograr equilibrio entre el rigor científico y la pertinencia social de la acción Investigativa.

De lo expuesto hasta aquí, se puede comprender la realidad investigativa de las instituciones universitarias de manera diferente a la que expresan indicadores de calidad, eficacia y eficiencia, que reflejan cuantitativamente los niveles de

desarrollo de este sector, pero no los indicadores cualitativos de ese proceso desarrollo, por lo que se reafirma la necesidad de recuperar la dimensión humana, el patrimonio investigativo intangible y el sistema de valores existente, como formas de expresión de las condiciones, propósitos y alternativas que estas instituciones ofrecen a la sociedad.

Así, resulta prioritario describir y analizar la práctica situada de la investigación desarrollada en las instituciones de educación superior, relevantes para los actores y significativas para las propias organizaciones, bajo la premisa de contribuir con el desarrollo de las competencias ciudadanas, profesionales e investigativas, que como lo indica De Zubiría (2006), se expresan en un modelo de gestión integral de la cultura organizacional de la universidad, postura compartida por Esteves (2013), y Fernández (2007) y (2013).

:: Pertinencia social de la investigación en el sector universitario

La búsqueda de conocimiento en el sector universitario puede ser concebida como el proceso de construcción, prueba, deconstrucción y reconstrucción de la acción que gobierna el comportamiento de un investigador; lo que significa que los procesos de búsqueda de conocimientos o de nuevas erudiciones, debe abarcar objetivos tendientes a la conformación de un modelo de conocimiento flexible bajo nuevos paradigmas investigativos, con el fin de alcanzar una praxis investigativa oportuna y actualizada, pero, que a su vez de cabida a la pertinencia social.

En coherencia con lo planteado, se destaca que los valores asociados a la generación del conocimiento requieren de un nuevo tipo de acción, por lo que es indispensable revisar el estado de desarrollo académico del conocimiento en una sociedad que demanda que el mismo sea recreado constantemente, a fin de relacionarlo con factores reales de productividad y competitividad, tomando en cuenta la congruencia de dichos elementos en la sociedad para poder ser utilizados, razón por la cual requieren de pertinencia, factibilidad y viabilidad.

La pertinencia social, según Padrón (2008, p.54), se asume como "sistemas de parámetros operacionales cuyos indicadores permiten decidir si un determinado producto de investigación universitario guarda relación científica, ética, cultural y política en un contexto social determinado". Lo señalado revela que una investigación es socialmente pertinente si epistemológicamente cubre la posibilidad de interacción con las necesidades sociales, de esta postura se infiere que está en manos del docente universitario producir cambios, al aportar conductas de búsqueda de conocimientos que los involucren en lo novedoso, pero a la vez acertado socialmente.

En esta dirección, Drucker (2004), manifiesta que desde la dialéctica social se pueden evidenciar las demandas de celeridad en la transformación de los paradigmas investigativos predominantes en las instituciones universitarias, las cuales deben comportarse de manera más flexible, a fin de permitir la formación de capital humano, identificado en el sector universitario con la denominación de talento humano, que es como se le llama en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Este mismo autor ha insistido en la necesidad de atender a la productividad del conocimiento, llegando a considerar que éste constituye la única ventaja competitiva real en toda organización, fundamentalmente en la universitaria, razón por la cual se puede sostener que el aporte más importante que el docente necesita hacer es elevar la productividad del conocimiento acertado socialmente; éste, en las instituciones de educación superior, según Tedesco (2000, p.10), constituye ...“ la herramienta principal de la sociedad que se está conformando porque sus funciones sustantivas están directamente relacionadas con la generación, la transmisión y la transferencia de conocimientos”. Ésta afirmación pareciera reflejar que, a través de investigaciones pertinentes, el docente universitario podría desempeñar un papel crucial en la innovación, debido a los nuevos significados y valores asociados a la búsqueda de saberes y a los requerimientos de un nuevo tipo de acción en investigación.

Desde esta óptica, las instituciones de educación superior se consideran un marco eficiente para el uso compartido del conocimiento con la sociedad en general; de allí que los cambios en los procesos investigativos del docente universitario deban darse con la intención de lograr nuevas estructuras tendientes a permitir una oferta de conocimientos al sector social, educativo, cultural, político, económico y productivo, entre otros, por lo que cabe acentuar la idea de Ugas (2005, p.137), quien plantea que “Hay que repensar la investigación universitaria desde la epistemología de la complejidad.”(P 137). Según el autor se requiere de este conocimiento para analizar, por ejemplo, lo pedagógico en su materialidad (económico-social), en sus niveles de significación (político-ideológico) y como elemento diferenciador que opera al interior del sistema cultural.

En este sentido, se puede afirmar que el hecho investigativo juega un papel relevante en el proceso de toda transformación social, de allí la necesidad de su pertinencia.

En consecuencia, cabe el primer llamado a la pertinencia social en el campo universitario, iniciado en la Reunión Preparatoria de Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO, (1988), celebrada en Toronto; en este encuentro se destacó la necesidad de involucrar a las universidades en temas cruciales, como el desarrollo sostenible y la democracia y, en relación a

la pertinencia social, Tunnermann (2004, p123), indica que la misma "...supone un mayor acercamiento entre la sociedad civil, las empresas, los gobiernos y las universidades en la búsqueda de mejores condiciones de desarrollo local..."

En referencia a lo expuesto, se podría añadir que la pertinencia social representa para las instituciones universitarias un compromiso de involucramiento de mayor grado de sus comunidades científicas con la sociedad, con el propósito de disminuir los problemas esenciales que ésta pudiera confrontar.

En la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, según lo afirman Garrocho y Segura, (2012), se ha propuesto que la pertinencia social sea considerada un factor vital y un nexo indisoluble de la misión de las instituciones de educación superior con las necesidades y expectativas de la sociedad. Lo proyectado indica que en la investigación universitaria es menester reconocer que el acto investigativo es un proceso social y no individual, que para realizar el análisis social pertinente el investigador debe aportar sus hallazgos a los otros, de lo contrario, contribuirá al estancamiento o al aislamiento del conocimiento y por ende, a imposibilitar la construcción de nuevos saberes; de allí la insistencia de las investigadoras en definir la investigación como una acción humana y humanizadora.

De tal forma, considerar el factor de pertinencia como elemento de análisis implica advertir necesidades, objetivar una condición real y resolverla en lo concreto, constituye además, dentro de la conciencia e intencionalidad en los actos humanos, un referente valorativo que favorece a la colectividad. Por tanto, la pertinencia social instituye prudencia de la razón práctica sobre la situación que confronta la voluntad humana con la realidad colectiva, ésta depende de la conciencia de los individuos involucrados, de la inteligencia creativa que permite tomar conciencia de la situación y superar la misma a través del aprovechamiento de los recursos de que disponen, haciendo uso consciente de la razón teórica.

:: Aproximación inclusiva

Las instituciones universitarias comprometidas éticamente con la investigación deben estar sustentadas en la tolerancia y en las libertades propias de la vida personal, social e institucional, proyectada desde el reconocimiento de la investigación como acción humana-humanizadora, y desde el respeto por aquellos grupos que por su ideología, creencias o situaciones especiales puedan asumirla de manera distinta, actuando con equidad y justicia social.

1. La responsabilidad de todo actor social, vinculado a la investigación y a la construcción de conocimiento, implica el uso consciente y reflexivo

de la libertad individual para asumir el compromiso de participar activamente en dicha construcción, permitiendo el desarrollo integral y la ubicación contextual necesaria para la consolidación del conocimiento constituido en las instituciones universitarias.

2. La investigación, como acción humanizadora, orienta en el establecimiento de relaciones flexibles, dinámicas y dialécticas entre los fines que persigue el sector universitario en esta materia.

3. La pertinencia social de la investigación, implica advertir necesidades, así como objetivar una condición real y resolverla en lo concreto y generar impacto en las situaciones encontradas, todo ello, hasta alcanzar la conciencia e intencionalidad de los actores involucrados, convirtiéndose en un referente valorativo que favorezca a la colectividad en forma abierta y flexible, viabilizada por el compromiso académico.

4. Por ser los actores del hecho investigativo quienes conocen las acciones, necesidades, carencias y consecuencias de la investigación propiamente dicho, es necesario asegurar la adecuada orientación de ese quehacer sobre la base de la innovación, atendida por el docente universitario, que como investigador la contextualizará a través de indagaciones válidas al proceso mismo, logrando así instaurar un nuevo conocimiento.

5. La relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes universitarios radica en el hecho de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores necesarios en y para la promoción del talento humano.

REFERENCIAS

- **Alfonso M. (2009).** Investigación de la Práctica Pedagógica Desde Diversas Perspectivas Metodológicas. Espacio Latino. Disponible en : http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/.htm. [Consulta 2013 Diciembre 16]
- **Bracho, K. (2012).** Cultura, Investigación y Producción Científica en la Universidades Privadas del municipio Maracaibo del estado Zulia. www.publicaciones.urbe.edu/index.ynp/REDHES.
- **Cáceres, A. (2009).** Gestión Rectoral. Revista impresa. III, número 8, 2009.
- **Calzadilla, Dayci. (2014).** Modelo teórico emergente en la proxis investigativa del docente universitario. Tesis doctoral, sin publicar. Caracas,
- **Constitución Bolivariana de la República de Venezuela. (1999).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 54 53, marzo 3, 2000.
- **De Zubiría Samper, Julián (2006).** Las Competencias Argumentativas. La Visión desde la Educación. Editorial Magisterio. Colombia.
- **Drucker, P. (2004).** La Sociedad Post-Capitalista. Décima novena edición. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- **Esteves Moraima (2013).** Las redes académico-investigativas. Ponencia. Caracas.
- **Fernández, Betsi (2007).** Sistematización de la investigación y su impacto en el currículo de formación docente. Vía para la integración en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Cumaná. Semana aniversario del Departamento de Curriculum y Administración. Universidad de Oriente.

- **Fernández, Betsi. (2013).** Investigación, innovación y emprendimiento: Categorías emergentes en la Dinámica Curricular de América Latina Ponencia. IV Congreso internacional la educación en América Latina: Creatividad, innovación, investigación y emprendimiento. Un reto para la educación del siglo XXI. Siso Martínez. Nov.
- **Figuroa, G. (2006).** 'Responsabilidad profesional: máximos, mínimos, excelencia y veracidad', Revista médica de Chile, Vol.134, Núm. 2, pp. 251-257, disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872006000200017&script=sci_arttext [Consulta 2014 Mayo 15]
- **Flores, O. (2006).** Gerencia del Conocimiento Alternativo para la Transformación de la Investigación Universitaria. Tesis Doctoral. Monagas, Venezuela.
- **Fontainez, T. (2006).** Concepción Epistemológica Sobre la Investigación Del Personal Docente que Enseña Investigación. Tesis Doctoral. UDO. Venezuela.
- **Garrocho C. y G. Segura I. G. (2012).** La pertinencia Social y la Investigación científica. CIENCIA ergo sum, Vol. 19-1, marzo-junio 2012.
- **Ley de Universidades (1970).** Gaceta Oficial de la República de Venezuela. 1429 (Extraordinario), septiembre 8, 1970.
- **Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación. (2006).** Gaceta Oficial Nº 37.291 de la República Bolivariana de Venezuela, Ministerio de ciencia y Tecnología.
- **Ley Orgánica de Educación (2009).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 5929 (Extraordinario), agosto, 15, 2009.
- **Márquez, A. (2009).** 'El discurso científico humanístico de la investigación venezolana. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, Vol. 8. Núm. 2, Caracas.
- **Martínez, M. (2002).** Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. Trillas. México.
- **Mogollón, A. (2009).** Formación del Investigador Universitario. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo- Venezuela.
- **Páez, J. (2010).** La Investigación Universitaria y Formación del Profesorado Latinoamericano. Universidad de Oriente - Venezuela.

- **Padrón, G. (2006).** Notas sobre pertinencia social. IUTET. Boconó. Venezuela- Revista en Línea: Disponible en : [www: aprender21.com](http://www.aprender21.com)
- **Picardo, O (2012).** La investigación en las Universidades Salvadoreñas: Aproximación al Concepto y Perspectivas. Universidad Francisco Gavidia. El salvador.
- **Soto, D. (2010).** El profesor Universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad Ética, Científica y Social. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Rudecolombia. P 189-170.
- **Tedesco, JC. (2000).** Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá, Colombia. 8–12 de agosto de 2000. Disponible en [www///pe buenosaires.org.ar/pdf/Bogotá](http://www.pebuenosaires.org.ar/pdf/Bogotá).
- **Tunnermann (2004).** ¿Qué tipo de Universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina? Costa Rica. ILAEDES.
- **Ugas F. Gabriel. (2005).** Epistemología de la educación y la pedagogía. Ediciones Taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales. Táchira. Venezuela.
- **UNESCO (1998).** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Betsi Fernández**

Especialista en docencia en educación superior. Magíster en planificación educativa. Doctora en educación. Postdoctorado Internacional en Ciencias de la Educación. Profesora de Filosofía y Ética en pregrado, maestría y doctorado. Autora de múltiples artículos especializados.

Correo electrónico:
girlblue_15@hotmail.com

:: **Daisy Calzadilla Valdivieso**

Licenciada en Educación Mención Inglés, Magister Scientiarum en la enseñanza del Inglés. Doctora en Innovaciones Educativas. Docente de la Universidad de Oriente.

Correo electrónico:
day-sea@hotmail.com,
dcalzadilla@udu.edu.ve

OBSERVATORIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SUS DESAFÍOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Débora Ramos Torres

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

:: Resumen

Se presenta en este trabajo un análisis interpretativo acerca de los Observatorios como dispositivos o herramientas de intervención creados para recolectar y tratar la información y el conocimiento sobre diferentes temas, eventos y quehaceres, vinculados al desarrollo de los sistemas e instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Angulo, 2009; Romero Castillo y Otros, 2010; Correa y Castellanos, 2014; Natal y Díaz, 2014). Se aborda desde las concepciones y tipologías hasta las tendencias en esta área, las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, así como los desafíos de gestión institucional ante situaciones y condiciones que demandan conocer y aportar información actualizada para el uso de analistas y académicos, interesados en estudiar el rumbo y el progreso de las instituciones académicas en cada país, así como para quienes ven en estas instancias sus potencialidades como centro de estudio, de evaluación de impacto y referente de

gran influencia en la toma de decisiones para la formulación de políticas institucionales y públicas. Se pasa revista a la experiencia de conformación de un sistema de observatorios regionales adscritos y avalados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, identificando su concepción, importancia, objetivos, y aspectos característicos fundamentales, que les permiten configurar una experiencia de sostenibilidad como respuesta a los desafíos de gestión institucional.

Palabras clave: observatorios, evaluación de impacto, políticas públicas.

:: Abstract

This paper presents an interpretative analysis about the Observatories as devices or intervention tools created to collect and treat information and knowledge about different themes, events and tasks related to the development of Higher Education Systems and Institutions in Latin America And the Caribbean (Angulo, 2009, Correa and Castellanos, 2014, Natal and Diaz, 2014). From the conceptions and typologies to the trends in this area, the good practices and small and large reforms that are provoked, as well as the frequent conflicts that arise between the university institutions and different social expressions, in particular with the representatives of the State And with the executive power, to the challenges of institutional management that are presented to situations and conditions that demand to know and provide up-to-date information for the use of analysts and academics interested in studying the direction and progress of academic institutions in each Country and for those who

see in these instances their potential as a center of study, impact assessment and reference of great influence in decision making for the formulation of institutional and public policies. It reviews the experience of forming a system of regional observatories accredited and endorsed by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, identifying their conception, importance, objectives and fundamental characteristics that allow them to establish a Experience in response to an institutional management challenge.

Key words: observatories, impact evaluation, public politics.

:: Résumé

Il s'agit d'une analyse interprétative sur les observatoires en tant qu'outils d'intervention créés afin de collecter et de traiter l'information et les connaissances sur des thèmes, des événements et des tâches diverses en relation avec le développement des systèmes et des institutions d'éducation supérieure en Amérique latine et les Caraïbes (Angulo, 2009; Romero Castello et autres, 2010; Correa et Castellanos, 2014; Natal et Díaz, 2014). Ce travail est abordé depuis les conceptions et typologies jusqu'aux tendances dans ce domaine, les bonnes pratiques et les petites et grandes réformes suscitées, ainsi que les défis de gestion institutionnelle qui se présentent devant de situations et de conditions qui demandent une connaissance d'information actualisée pour l'usage des analystes et académiques, intéressés à l'étude des progrès des institutions académiques de chaque pays. Ainsi pour ceux qui pensent ces institutions comme des possibles centres d'étude, d'évaluation d'impact et de référence

pour la prise de décisions dans la formulation des politiques institutionnelles et publiques. L'expérience de création d'un système d'observatoires régionaux inscrit dans l'Institut International de l'UNESCO pour l'éducation supérieure en Amérique latine et les Caraïbes est aussi analysée, en identifiant sa conception, son importance, ses objectifs et ses aspects fondamentaux leur permettant de mettre en place une expérience de durabilité comme résultat aux défis de la gestion institutionnelle.

Mots-clés: observatoires, évaluation d'impact, politiques publiques.

:: Resumo

Uma análise interpretativa dos Observatórios como dispositivos ou ferramentas de intervenção criados para recolher e processar informações e conhecimento sobre diferentes tópicos, eventos e tarefas ligadas ao desenvolvimento de sistemas e instituições de Ensino Superior na América Latina é apresentada neste artigo e o Caribe (Angulo, 2009; Romero Castello e outros, 2010; Correa e Castellanos, 2014, Natal e Diaz, 2014). Ele é abordado a partir dos conceitos e tipos de tendências nesta área, boas práticas e pequenos e grandes reformas que foram aumentando, bem como os desafios da gestão institucional que se apresentam em situações e condições que exigem conhecer e fornecer informações atualizadas, para uso por analistas e acadêmicos interessados em estudar o curso e progresso das instituições acadêmicas em cada país e para aqueles que vêem nestes casos o seu potencial como um centro de estudos, avaliação de impacto e valor de referência de grande influência

na tomada decisões para o desenvolvimento da política institucional e público. Ele analisa a experiência de criação de um sistema ligado e aprovado pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe identificando sua concepção, importância, objetivos e características fundamentais que permitem a criação de observatórios um regionais sustentabilidade experiência em resposta aos desafios da gestão institucional.

Palavras chave: observatórios, avaliação de impacto, políticas públicas.

:: Introducción

En el contexto mundial existen muchos observatorios, cuyo principal elemento común es la diversidad y variabilidad conceptual y tipológica. Se encuentran -por una parte- que se les clasifica por ámbito sectorial y especificidad temática, teniendo esta última clasificación un importante impulso. Hallamos así, por ejemplo, los observatorios sobre la violencia, ambiente, empoderamiento de la mujer, derechos humanos, propiedad privada, propiedad intelectual, etc.; también, observatorios vinculados al sector educación, en general, o el Observatorio Fundapro (Fundación Propuestas) de Uruguay, que se preocupa de seguridad y mapas de delito.

También encontramos observatorios referidos a temas particulares de Educación Superior, como lo son: el Observatorio de Educación Superior de las Universidades del Estado (OBESUP, de Chile), el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV, también de Uruguay), el Observatorio de la Educación Superior del Programa de Políticas Públicas perteneciente a la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío-Bío en Chile, Observatorio de la Universidad Colombiana (que es una iniciativa privada), el Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OES-PU) de la Universidad Nacional de San Martín, en Argentina, que es un grupo de investigación, formación y gestión de temas vinculados a la educación superior y la política universitaria. Hallamos, además, el Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación, Graduados Colombia, que ofrece información acerca de cómo están distribuidos en el país los graduados de la educación superior y da conocer, a nivel nacional y departamental, cuántos graduados de la educación superior (2001-2013) y de las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (2010-2013) existen en esos sectores.

Por otro lado, encontramos otras propuestas de observatorios que apuestan por desarrollos de carácter internacional o regional; es decir, su alcance se suscribe a un tema que abarca, necesariamente, distintos ámbitos geográficos. En este ámbito de clasificación, se ubica la propuesta por la que el IESALC se inclina, es decir, observatorios que abarcan múltiples sectores y disciplinas, involucran en su accionar varios países de la región -aun cuando lo hagan desde un posicionamiento sectorial y temático-, y se ubican en el sector de la educación universitaria, terciaria o de la educación superior en general. El presente análisis interpretativo aborda estas cuestiones acerca de los observatorios. Para ello se ha estructurado en tres partes, en la primera, se esboza un breve análisis acerca de lo que son los observatorios, realizando un breve recorrido por la diversidad conceptual existente, haciendo énfasis en los de tipo académico. Se destacan sus funciones en tanto observatorios sectoriales especializados y como instrumentos o herramientas para facilitar el trabajo inter-agencial (especialmente entre organismo internacionales especializados y otros de financiación), emanados

muchas veces desde acuerdos de cumbres y otras instancias del más alto nivel o, como espacios de articulación y, eventualmente, de sistematización de experiencias y conocimiento.

Seguidamente se muestran algunas situaciones y condiciones que se esgrimen como razones por las que emergen los observatorios, siendo una de ellas la incorporación de nuevas tendencias en esta área: las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, así como los frecuentes conflictos que surgen entre las instituciones universitarias y diferentes expresiones sociales, en particular con los representantes del Estado y más específicamente con el poder ejecutivo. Situaciones y condiciones, las anteriores, que demandan conocer y aportar información actualizada sobre estos temas para analistas y académicos interesados en estudiar el rumbo y el progreso de las instituciones académicas en cada país y, para quienes ven en estas instancias sus potencialidades como centro de estudio, de evaluación de impacto y referente de gran influencia en las decisiones de formulación de políticas institucionales y políticas públicas.

Finalmente, se describe la experiencia de conformación de un sistema de observatorios regionales, adscritos y avalados por el IESALC-UNESCO, identificando la concepción, importancia, objetivos y aspectos característicos fundamentales que permiten develar algunos aprendizajes y definir a su vez aquellos aspectos que pueden ser considerados los desafíos a los que estos observatorios se enfrentan hoy.

:: **Concepciones acerca de los observatorios**

Diversas son las concepciones que acerca del concepto observatorio se tiene. Una revisión a la literatura disponible sobre el tema permite obtener un panorama acerca de esa diversidad conceptual.

Angulo M. (2009) realizó una revisión exhaustiva acerca del término Observatorio y advierte que ya desde 1962 Robert C. Wood, citado por Frausto, Martínez y González (2008), propone que las políticas urbanas sean tratadas como un fenómeno científico y sometidas a la observación. Wood definió a los observatorios urbanos como estaciones de campo, centros de información y áreas de monitoreo bajo supervisión de científicos y académicos. Pese a éste y otros antecedentes el concepto observatorio solo se vuelve tema de moda en la última década, así lo indica Téllez G. (2005), quien apunta a que diversas organizaciones sociales y académicas se han ocupado en crear espacios interdisciplinarios que posibiliten el seguimiento a distintos objetos de estudio.

De igual manera se ha expresado que el término observatorio es fiel a su etimología latina *observare*, que significa examinar o estudiar con atención, advertir

o darse cuenta de una cosa, hacer notar o señalar, y la definición literal describe un lugar apropiado para hacer observaciones. De allí que Prieto (2003), encuentra que este término evoca aquellas complejas instalaciones ubicadas en las montañas, dotadas de potentes telescopios para escudriñar el universo. Hoy el término se emplea para denominar a las entidades que se dedican a explorar la red, sumergirse y desentrañar sus dinamismos y misterios, alcanzando sus más recónditos escondrijos. Advierte el autor que la metáfora es pertinente, pues al igual que los observatorios astronómicos, los de internet también se dedican a realizar tareas de investigación o registro. Lo que explica que la mayoría de estos sean operados por organizaciones o instituciones con un interés especial en determinado tema, como son universidades, institutos de investigación, organismos públicos, agrupaciones gremiales, organismos internacionales y organizaciones sociales.

Desde hace algunos años la figura del observatorio surge para analizar diversos temas o problemas de la realidad social con diversidad de métodos, técnicas de recolección y análisis de datos, por ejemplo: inmigración, innovación, violencia intrafamiliar, delincuencia, entre otros (Angulo M., 2009).

El término también es empleado para referirse a un portal o un sitio web, un instrumento de análisis, un espacio de observación y, en algunos casos con fin de dar notoriedad, se asigna a cualquier actividad apoyada en las tecnologías de información y comunicación (TIC), como el seguimiento y evaluación (Phelan, 2007; Gegorio, 2007).

Ortuño (2006), señala que “el Observatorio es un punto de mira, un punto de enfoque, una atalaya digital desde la cual se observa un objeto o una situación. Al mismo tiempo, se le concibe como un mecanismo de monitoreo de tendencias detectables en su ámbito de observación” (p.3).

Romero Castillo, et al. (2010), concibe los Observatorios como una “Unidad de Investigación donde se estudia, analiza, propone y evalúa el comportamiento presente y futuro de un proceso determinado, a través de indicadores cualitativos y cuantitativos” (p. 202). Coincidiendo con Romero, respecto al uso de indicadores, están Correa Assmus y Castellanos Londoño (2014) quienes los consideran como espacios de reflexión basados en la realidad, que permiten alinear la información y su conservación en campos específicos, como son sus indicadores y resultados, abordando situaciones en contexto para comprenderlas mejor e incluso prever efectos futuros para bien de los interesados en su objeto de estudio o para la sociedad.

Todas estas conceptualizaciones acerca de lo que es entendido por observatorio, muestran de alguna forma la variabilidad conceptual del término y aunque no se logra el consenso sobre su definición, sí existe una comprensión tácita

del término que designa al “conjunto de actividades y procedimientos destinadas a identificar y evaluar aquella información que se produce en un contexto, como mecanismo para generar evidencia útil para la toma de decisiones en un ámbito de competencia” (Superintendencia Nacional de Salud, 2007 citado por Angulo M., 2009, p.8). Asimismo esa variabilidad conceptual permite destacar la vinculación entre los fines de un Observatorio y los conceptos que definen sus campos de observación, de los cuales se deben inferir los dominios o categorías específicas que se constituyen en el foco de su quehacer.

:: Propósitos y fines de los observatorios

Independientemente de su naturaleza, todo observatorio busca dos propósitos elementales: **investigar** —revisar, describir, caracterizar, evaluar, discutir, cuestionar, sugerir— los contenidos que aparecen en el espacio de observación pertinente a su área de interés e, **informar** a la comunidad los hallazgos que ocurren en ese proceso (Prieto, 2003). Esto es, la función de un observatorio es la de fungir de estrategia que hace posible acceder de manera confiable y oportuna a la información y al conocimiento disponible en el entorno respecto a un tema o fenómeno social. Así, información y conocimiento destinados a apoyar el análisis para la toma de decisiones en las instituciones, gobiernos, entre otros elementos.

En la gran mayoría de los Observatorios que Angulo M. (2009) ha estudiado, éstos establecen sus funciones de acuerdo con su área temática de interés, pero advierte que también es posible encontrar aspectos comunes que pueden ser de aplicación general a todos ellos. Así indica que quizás una de las funciones más importantes, no mencionadas de manera formal, sea la ubicación de otros observatorios afines con la temática de interés, tal como en el caso de Education-Observatories (2009), que si bien se encuentra en proceso de construcción, recopila y da acceso a información referente a los observatorios y proyectos europeos, sobre e-learning, realizados en el marco de la Red Menon. El objetivo de estos proyectos es mejorar el conocimiento acerca de las innovaciones que se dan en el sector educativo, como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías y del concepto de aprendizaje para toda la vida.

:: Tipos de observatorio

Como organizaciones, los Observatorios son formas asociativas de alta especialización, que buscan una cierta continuidad en el tiempo. La especialización de su personal es particularmente importante en aquellos Observatorios en los que debido a su materia de observación, el trabajo es interdisciplinario. De tal suerte que sus necesidades técnicas les llevan a tener un componente

importante de personal especializado pagado y, en menor, medida personal voluntario.

Es importante mencionar que hay muchos tipos organizaciones que no se nombran Observatorios y que realizan actividades de monitoreo, análisis, construcción de opinión pública e incidencia. Por el contrario, hay otros que llevan el nombre de Observatorios y que no son resultado de un ejercicio que permita caracterizarlos como tal. Asimismo, algunos Observatorios han tenido su origen en centros de investigación o universidades, mientras que otros son impulsados por instituciones públicas o por agencias internacionales, ya sea en asociación con organizaciones de la sociedad civil o la academia. Indicando esto que existen diferentes tipos de observatorios, de carácter temático y/o sectorial; algunos promovidos por la administración, otros por organizaciones sociales o empresas; de cobertura internacional, nacional, autonómico o locales.

Los fines de cada Observatorio van muy de acuerdo con la lógica de cada uno de los medios sistémicos en los que surgen. Reconociendo esta diversidad, y meramente para efectos de análisis, clasificándolos por origen, se introduce aquí la tipología elaborada por Natal y Díaz (2014) quienes los dividen en cuatro: los académicos, los públicos, los internacionales y los ciudadanos.

1. Observatorios académicos: buscan en general entender un fenómeno o evaluar los resultados de una política pública. Estos son en general Observatorios nutridos por una expertise importante ya que abrevan de profesores y estudiantes interesados en los temas en los que se realiza la observación y, en paralelo, se apoyan en las capacidades organizativas y tecnológicas de las Universidades. Uno de sus baluartes es que la autonomía universitaria los cobija y por ello pueden hacer un ejercicio de voz con mayor libertad que otro tipo de Observatorios.

2. Observatorios públicos: constituyen en sí mismos un reconocimiento de la creciente complejidad de los asuntos públicos y de la necesidad de dar seguimiento a una región determinada, una política específica, un fenómeno social, o la problemática, afectación o riesgo que enfrenta un sector de la población. En general, los Observatorios Públicos, buscan mecanismos para evaluar resultados y proponer estrategias de mejoramiento, o –en el peor de los casos– legitimar las acciones de gobierno.

3. Observatorios internacionales: se enfocan fundamentalmente en colaborar con las instancias gubernamentales y la sociedad civil en determinadas problemáticas. En especial, para el caso de los Observatorios Públicos y los internacionales, su estructura puede ser inter-agencias, cuando están conformados por distintas áreas de la administración pública; o intersectoriales, cuando –por ejemplo– están conformados por dependencias públicas, organismos

autónomos de la administración, instituciones académicas y/u organizaciones sociales y privadas. Cuando un Observatorio es compuesto por una red o grupo de actores, agencias u organizaciones éstos pueden ser sus stakeholders (partes interesadas) y, al mismo tiempo, su propia red de informantes.

4. Observatorios ciudadano: son en su mayoría autónomos e independientes, introducen una lógica muy distinta a la académica, gubernamental o internacional en el análisis de la realidad social; en consecuencia, sus productos son particularmente valiosos para reflexionar sobre la manera en que se implementan las políticas públicas o se entienden y atienden distintos fenómenos. En este sentido, es de esperarse que algunos Observatorios de este tipo tomen posiciones más críticas que otros.

Las diferencias fundamentales entre los distintos tipos de Observatorios estriban en los distintos niveles de autonomía de decisión y de independencia financiera. Otra diferencia, menos obvia, se encuentra en el objetivo de la observación, cuyo fin puede ser proponer acciones remediales para hacer más eficiente una política o programa o para atender una necesidad o problema, para el caso de los públicos o internacionales; o empoderar a los actores sociales, para el caso de los ciudadanos.

En cualquiera de sus tipos, los Observatorios pueden o no corresponder a un determinado entorno geográfico o territorio, y pueden observar fenómenos o políticas desde el nivel municipal hasta el nacional, aunque por su interés en participar en lo público generalmente están ligados a una delimitación político-administrativa. Clasificados de acuerdo a su alcance o escala geográfica de actuación estas organizaciones se pueden dividir en internacionales, nacionales, regionales y locales. Ejemplos de los internacionales serían Global Observatory for Environmental Change, EURO Citizenship; entre los nacionales tendríamos el Observatorio del Salario Mínimo; como regionales, el Observatorio de Violencia y Género de Yucatán; y un ejemplo de los locales sería, el Observatorio de Seguridad Pública de la ciudad de Chihuahua, por citar sólo unos cuantos.

Ahora bien, desde el IESALC, se considera que conocer profundamente la situación actual de la Educación Superior en la región de América Latina y el Caribe es fundamental para la planificación, elaboración e implementación de políticas públicas; para ello resultan necesarias investigaciones y trabajos de campo que, a partir de sus resultados, recomienden actividades y acciones de incidencia para la mejora de la Educación Superior.

Una manera de contribuir con esta labor es a través de la aplicación de distintas herramientas que facilitan la gestión y producción del conocimiento, siendo una de estas herramientas los Observatorios Regionales de la Educación Superior. Concibiendo así a los observatorios como herramientas de gestión y

producción de conocimientos que contribuyan efectiva y eficazmente a la generación de políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación, en América Latina y el Caribe.

:: **Observatorios regionales de educación superior**

En la plataforma Web del IESALC se lee que estos Observatorios se conciben como espacios virtuales donde convergen informaciones y conocimientos sobre un tema específico de educación superior.

Estos espacios contienen estadísticas, publicaciones, noticias, convocatorias, becas, eventos, iniciativas y otras informaciones del tema, además de permitir la articulación y colaboración entre grupos y personas interesadas. Con estos Observatorios Regionales se busca ampliar el conocimiento sobre temas estratégicos de educación superior a través de un trabajo colaborativo entre redes. Son regionales por abarcar en su accionar precisamente a dos o más países de la región de América Latina y el Caribe.

:: **¿Por qué los observatorios? ¿De dónde surgen?**

Surgen de la necesidad de ampliar el conocimiento y hacer seguimiento a un conjunto de fenómenos que se gestan y afectan la Educación Superior en nuestra región, a partir de los cambios recientes en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Los Observatorios Regionales vienen permitiendo la consolidación del conocimiento acumulado sobre esos temas, la ampliación del debate a partir de la colaboración de todos los interesados, la divulgación de las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, la construcción de consenso sobre los procesos concretos de intervención y la constitución de redes académicas de cooperación.

:: **¿Cuáles son sus objetivos?**

Cada observatorio tiene un conjunto de objetivos específicos, según el carácter/naturaleza y temática en particular que aborda; pero, en términos generales, los objetivos de un Observatorio Regional, a la manera de IESALC, son los siguientes:

- Recabar y difundir información actualizada de los avances o retrocesos que se experimente en los temas de los observatorios en los países de la región.

- Hacer un inventario de las diferentes modalidades de acción que se gestan en las universidades para afrontar distintos problemas abordados en los observatorios.
- Efectuar un seguimiento y desarrollo de las situaciones que comprometan un aspecto de la vida institucional tanto de los sistemas como de las Instituciones de Educación Superior de los países de América Latina y el Caribe.
- Divulgar experiencias académicas, sociales y culturales exitosas que realicen las Instituciones de Educación Superior.
- Conocer las tendencias de los Gobiernos de nuestros países y movilizarlos para tratar los temas propuestos.
- Sensibilizar a los ciudadanos de nuestros países acerca de la Educación Superior y su estrecha vinculación con las responsabilidades de la Universidad para con la sociedad en su conjunto.

:: ¿A quiénes están dirigidos?

Estos Observatorios están dirigidos a académicos, profesores, estudiantes, autoridades universitarias y otras Instituciones de Educación Superior, gobernantes, parlamentarios, periodistas y público interesado en general.

La información suministrada por un Observatorio resulta necesaria para quienes tienen en sus manos la toma de decisiones institucionales, para analistas y académicos, interesados en estudiar el rumbo y el progreso de la Educación Superior y sus instituciones en cada país y en la región.

:: ¿Cómo obtienen información?

Los Observatorios obtienen su información a partir de las siguientes fuentes:

- Investigaciones dirigidas a conocer situaciones relevantes relacionadas con la Educación Superior.
- Reportes originados en las Instituciones de Educación Superior por miembros de la comunidad académica.
- Informaciones obtenidas en la prensa de América Latina, a través del acceso a las páginas de Internet de los medios o a la adquisición regular de la prensa, según el caso.

- Información derivada de los organismos multilaterales que se ocupan de los temas seleccionados por los observatorios.

:: ¿Cuáles son los observatorios regionales adscritos y avallados por IESALC?

Actualmente el Instituto cuenta con cinco (05) Observatorios Regionales mencionados a continuación y son considerados por el IESALC como evidencias de una práctica exitosa de gestión institucional.

• **Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC):**

el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas en América Latina y el Caribe (OBSMAC) es un proyecto de alcance regional, acordado en la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 (CRES 2008), en Cartagena de Indias, y autorizado por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (2009, París, Francia). Fue puesto en funcionamiento en 2010, bajo la coordinación del IESALC, como respuesta a las preocupaciones manifestadas por las autoridades de educación superior así como de expertos e investigadores de la región, en relación con la movilidad académica y estudiantil, la fuga de cerebros y la integración universitaria. Está orientado al seguimiento de las acciones tendientes a la consolidación efectiva de un espacio latino-americano y caribeño de educación superior, al análisis permanente de la movilidad académica y científica y al robustecimiento de la cooperación entre el bloque América Latina y otras regiones.

Tiene su sede en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, en México D.F. y está coordinado por la Dra. Sylvie Didou Aupetit.

Este Observatorio evolucionó de tal modo que se ha constituido en una Red de Investigadores sobre Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC); su propio proceso evolutivo lo ha llevado a que, como Observatorio propiamente dicho, no esté operativo actualmente, sino que se encuentra en proceso de definición de su destino.

• **Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de América Latina:**

la creación de este Observatorio Regional fue recomendada al IESALC por los investigadores de once países de la región, representantes de más de 50 iniciativas en el campo de la diversidad cultural e interculturalidad, que participaron en el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (Belo Horizonte, Brasil, 6 y 7 de agosto de 2009). Tiene el propósito de contribuir con el avance, profundización y crecimiento

de las experiencias de educación superior intercultural actualmente existentes en América Latina y el Caribe, así como con los debates y reformas tendientes a lograr que toda la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural propia de cada país de la región. Para esto se constituye en una plataforma para la colaboración entre las instituciones interculturales de educación superior y, entre éstas y las instituciones que apoyan el desarrollo de programas académicos orientados a reconocer y valorizar la diversidad cultural y promover el desarrollo de IES y sociedades interculturalmente equitativas.

Institucionalmente el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, depende en forma exclusiva de IESALC y, aunque mantiene como coordinador al Dr. Daniel Mato, reconocido investigador experto en la temática, este Observatorio no se encuentra activo en este momento por escasez presupuestaria.

• **Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC):** fue un proyecto que nació en la Pontificia Universidad Javeriana como Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria y posteriormente fue ampliado a toda la región, a partir del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES); su coordinador es el Dr. Humberto Grimaldo Durán.

Magis vident oculi quam oculus. “Ven mejor más ojos que uno solo”. Es la frase milenaria con la que su coordinador quiso proponer a toda la comunidad académica así como al ENLACES, la responsabilidad social universitaria, como tema eje de este Observatorio, el que se propuso: definir, en consonancia con la Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009, las políticas y realidades concretas de la RSU en la región y recoger y ordenar acciones concretas de RSU en toda la región.

• **Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET):** este Observatorio ha sido concebido como un sistema de información virtual y un espacio de reflexión, estudio, debate y formación cuyo objetivo general es dar a conocer y analizar, en forma sistemática, los antecedentes, avances y limitaciones del proceso de internacionalización de la educación terciaria (ET) en América Latina y el Caribe (ALC). El Observatorio pretende ser una herramienta para la planificación, implementación y evaluación de las estrategias y los programas institucionales de internacionalización, así como para el diseño y la proyección de las políticas públicas correspondientes en la región.

A través de este Observatorio, IESALC cumple su función de articular los procesos del sector de educación superior con las necesidades de los

actores y grupos de interés involucrados, en concordancia con los mandatos emanados de la CRES 2008, de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 y de sus desarrollos posteriores. El OBIRET actúa bajo el amparo institucional de la Universidad de Guadalajara y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ambas con sede en México. La coordinación general del Observatorio está a cargo de la Dra. Jocelyne Gacel-Ávila, Profesora-Investigadora y Directora de la División de Estudios de Estado y Sociedad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

• **Observatorio Internacional de Reformas Educativas y Políticas Docentes (OIREPOD):** es un espacio de estudio, monitoreo, seguimiento, investigación, formación permanente, acopio y generación de información para la reflexión y debate sobre el presente y devenir de las reformas educativas y políticas docentes en el ámbito mundial, bajo la coordinación del IESALC–UNESCO.

Este Observatorio procura ser una herramienta útil para la comprensión de las tensiones que generan los procesos de reformas educativas y su impacto en los procesos de planeación, gestión, implementación, monitoreo y evaluación de las mismas.

El OIREPOD genera una estructura de consultoría accesible, para la formación, asesoría y potenciación de los procesos claves que demandan el diseño, gestión, valoración, transformación, comunicación de las reformas y políticas educativas internacionales. Para lograr esto cuenta con el apoyo institucional de universidades que cobijan a los investigadores asociados y fungen como centros nodales del Observatorio.

La coordinación general del Observatorio está a cargo del Dr. Luis Bonilla-Molina, experto en la temática, director del Centro de Estudios Internacional Miranda en Caracas, Venezuela, quien actualmente es Presidente del Consejo de Administración del IESALC.

:: **Característica fundamental de un observatorio sostenible: conocimiento para la acción y definición de políticas públicas**

Como puede apreciarse, las características de los observatorios varían de acuerdo a su campo de acción. Su alcance y cobertura también depende del fenómeno a observar, así como de las distintas dimensiones o facetas del objeto de observación.

Una característica de estos observatorios es la vinculación entre conocimiento y acción; esto es, su carácter instrumental en la definición de estrategias de

intervención o políticas públicas que orientan las acciones de las instituciones del sector público o privado. Es decir, que se ocupan no solo de la recopilación de la información a través de la realización de diagnósticos del fenómeno, problema o situación objeto de estudio, de la debida elaboración de la documentación y aún la comunicación y/o divulgación de sus hallazgos, sino que además, abordan un tema de gestión estratégica como lo es la conexión entre la mirada y la acción y, la articulación de sus acciones con proyectos y políticas más amplias.

Se considera que estos Observatorios tienen presente que el Observar no es el fin en sí mismo; pues no se limitan a presentar los hechos observados, sino que en su operar se encaminan hacia la *toma de decisiones y/o hacia el orientar acciones (incidencia)*. Es decir, *no observan solo por observar, sino que observan para algo*.

Esta intencionalidad constituye un factor propio, específico y diferencial de los Observatorios que, desde el IESALC, es promovida y apoyada. Observatorios que no se limitan a registrar información sino que aportan elementos para la decisión y la orientación de las acciones. En los encuentros con las Coordinaciones de estos observatorios se ha recomendado evitar confundir la gestión académica con el concepto de observatorio pues aunque, este último, se constituya en un soporte importante para la gestión académica su fin es diferente.

Aun cuando en su definición no aparece explícita la diferencia, estos observatorios no son concebidos como sistemas de información o como red, porque se considera que ambos aspectos están presentes en su operación, puesto que una de sus finalidades es operar como instrumento para captar información, reelaborarla e incorporarla al flujo interno de información, donde se incluyen las redes como uno de los vehículos para esa finalidad.

:: Evaluación de impacto en los observatorios regionales -una preocupación de gestión institucional-

Se aspira a que los Observatorios Regionales contengan la "evaluación del impacto" como estrategia fundamental de su constitución; esto es, impacto en dos direcciones, en la evolución o desarrollo del tema que le ocupa y en la utilidad de sus resultados o productos (aplicación y uso del conocimiento generado).

En efecto, una situación que complica la gestión institucional de las universidades, es que en la gestión institucional de los sistemas de educación terciaria, que son los institutos técnicos y en general, en todas las instituciones que están en el ámbito de la Educación Superior, es que desarrollan muy poca evaluación de impacto; es decir, hay pocos instrumentos y el nivel de desarrollo al respecto es

muy incipientes. Todo lo que vemos cuando evaluamos son cuestiones cuantitativas, que permiten según los analistas, señalar o posicionar a una u otra universidad en una u otra posición en los rankings, pero se requiere trabajar con otros instrumentos de evaluación que permitan generar un conocimiento más integral de cómo impacta el accionar de la institucionalidad de educación superior.

Entonces cuando se habla de generación de conocimiento, se acumula el conocimiento; se construye desde distintas modalidades, formulas o modelos; pero también consideramos que habría que hacer énfasis en la necesidad de evaluar el impacto de los programas y de políticas públicas o institucionales en estos temas que van en pro del fortalecimiento de la ES en la región.

:: A manera de conclusión

Al revisar los desarrollos de los 5 observatorios adscritos y avalados por el IESALC, vemos que los principales aprendizajes, en cuanto al funcionamiento de estos observatorios, son aspectos que se pueden clasificar en siguientes categorías:

1. Condiciones del contexto: esto es que los observatorios funcionan bien en condiciones normales o de estabilidad; pero, en situación de crisis, se dificulta su operación y funcionamiento. Por ejemplo, para el caso de Venezuela -independientemente de los juicios políticos e ideológicos, centrados sólo en el juicio técnico-, la situación de inestabilidad social, política y económica ha incidido en el desenvolvimiento del Observatorio Nacional Temático adscrito al Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas; se puede señalar, que los observatorios funcionan mejor en situaciones de estabilidad de los gobiernos.

2. Sostenibilidad financiera y disponibilidad de infraestructura y de equipamiento para operar y funcionar: como indicador de la capacidad de captación de recursos y aliados estratégicos, tanto institucionales como personales que aseguren viabilidad a los proyectos y acciones de los observatorios y por consiguiente los hacen sostenible en el tiempo.

3. Establecimiento eficiente y efectivo de redes comunicacionales: los observatorios se nutren de las redes de contacto y éstas a su vez de las redes de las comunicaciones; entendiendo como redes de comunicaciones a las que se establecen entre los propios investigadores, cuando aportan más de 2 o 3 investigadores por paper (o proyecto de investigación).

4. Los observatorios funcionan y operan mediante la realización de acciones investigativas formativas y de incidencia: esta es una categoría

en el nivel de los aprendizajes, y lo que varía es el énfasis que se le da a un u otro de estos dos campos de acción. Se observa que unos enfatizan en acciones de incidencia de tipo promoción/difusión, otros en el diseño, gestión e implementación de acciones de intervención, propiamente dicha, pero a todos les falta accionar más en la incidencia entendida como contribución a la formulación de políticas públicas o, al menos, no hay evaluación de cuánta ha sido esa incidencia.

Por esto último, finalmente, IESALC tiene un reto que superar en la Región, a saber: contar con *Observatorios que, además, de constituirse en depositario de conocimientos, sean instancias o herramientas a través de las cuales se realice vigilancia por el conocimiento de lo que está pasando en el sistema con el impacto del tema objeto específico de su quehacer y que, además, trabajen en función de constituirse en un referente de influencia determinante en las decisiones para la formulación de las políticas públicas de los países de América Latina y el Caribe.*

Como puede apreciarse las características de los Observatorios varían de acuerdo a su campo de acción y su alcance y cobertura también dependen del fenómeno a observar, así como de las distintas dimensiones o facetas del objeto de observación.

Una característica de estos observatorios es la vinculación entre conocimiento y acción; esto es, su carácter instrumental en la definición de estrategias de intervención o de políticas públicas que orientan las acciones de las instituciones del sector público o privado. Es decir, que se ocupan no solo de la recopilación de la información a través de la realización de diagnósticos del fenómeno, problema o situación objeto de estudio, de la debida elaboración de la documentación y aún la comunicación y/o divulgación de sus hallazgos, sino que además abordan un tema de gestión estratégica como lo es la conexión entre la mirada y la acción; la articulación de sus acciones con proyectos y políticas más amplias.

REFERENCIAS

- **Angulo Marcial, N; (2009).** ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, 9(47) 5-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895002>
- **Enjuto, N. (2008).** "Razón de ser de los observatorios", Jornada Observando observatorios: ¿nuevos agentes en el tercer sector?, <http://blog.plataformavoluntariado.org/category/general/actualidad-pve/observatorio-del-voluntariado/page/2>
- **Correa Assmus, G., y Castellanos Londoño, I. (2014).** Observatorios académicos: hacia una cultura en el uso de la información. *Revista Universidad de La Salle*, 0(64), 131-140. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3230/2574>
- **IESALC-UNESCO (2017).** Observatorios Regionales. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1193&Itemid=561&lang=es
- **Laviña, Bellido, Carmen, 2008.** Presentación de la jornada observando observatorios, <http://blog.plataformavoluntariado.org/2008/11/18/presentacion-de-lasjornadas-observando-observatorio-de-carmen-lavina/>
- **Natal Martínez, A. y Díaz Jiménez, O (Coordinadores) (2014).** Observatorios Ciudadanos: nuevas formas de participación de la sociedad. Ediciones Gernika, S.A., México, D.F.
- **Ortuño, Carlos, 2006.** "Observatorios: una mirada exploratoria", Primer taller El observatorio como herramienta para la gestión de la información y del conocimiento, Caracas, 22 de noviembre, 2006, www.sela.org/sela/docs/sela-iica/SELA_%20Observatorios%20una%20mirada_%20exploratoria_%20Carlos%20Ortu%C3%B1o.pdf

- **Patiño, F., y M. L. Peláez, 2006.** Índice anotado para el documento conceptual de los observatorios de la Secretaría de Gobierno del Distrito, www.gobiernobogota.gov.co/component/option.com_docman/task_doc_download/gid.6/Itemid,46/
- **Phelan, C., Mauricio 2007.** "La red observatorios locales de Barcelona, España: un estudio de casos para diseñar una propuesta nacional", Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol.17, núm. 48, 2007, pp. 96-122, www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-30692007000100006&lng=es&nrm=iso
- **Prieto, Rodrigo, 2003.** "Observatorios en internet", Servicio de observación sobre internet, boletín semanal, núm. 240, www.observatoriodigital.net/bol240.htm#observatorio
- **Romero Castello S, Parra Cervantes P, Soto Vázquez R, Xóchitl Herrera Márquez A, Malpica Botello AR. (2010).** Observatorio de propiedad intelectual universitario. *Ars Pharmaceutica*, 51(2), 201-208. Recuperado de <http://studylib.es/doc/7324277/ars-pharm-2010---facultad-de-farmacia>
- **Superintendencia Nacional de Salud, 2007.** "El concepto de observatorio", Observatorio de salud, www.supersalud.gov.co/observatoriosalud/index.aspx
- **Téllez G., María Patricia, 2005.** Los observatorios de medios de comunicación: lugares de construcción de ciudadanía, www.ucentral.edu.co/acn/obser/medios/pdf/TELLEZ.PDF

:: Débora Ramos Torres

Licenciada en sociología del desarrollo de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", Barinas, Venezuela. Tiene Maestría en ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia Universitaria y Doctorado © en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas, Venezuela, en donde es docente-investigador de Postgrado y miembro del equipo coordinador de la Línea de Investigación Educación, Democracia y Ciudadanía. Su área de investigación y publicación ha sido en el ámbito de temáticas sobre la educación superior, la sociología de la universidad, las redes universitarias y académicas, la producción de conocimiento, la productividad académica y el desarrollo regional.

Correo electrónico:
dramos@unesco.org.ve

3

Tema 3:

Desarrollo Epistémico

• **Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica**

Marlene Fermín González

Universidad Central de Venezuela

Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

DIVERSIDAD CULTURAL DE NIÑOS Y NIÑAS DEL AMAZONAS VENEZOLANO: ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA¹

Marlene Fermín González

Universidad Central de Venezuela,
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

:: Resumen

La educación en y para la diversidad, como tema de investigación, es un paradigma educativo de atención pedagógica que transforma las prácticas educativas convencionales, basada en el principio del hombre como sujeto de derecho en reconocimiento de sus valores culturales, religiosos, sociales y étnicos. Por esta razón se planteó la situación problemática para comprender la atención pedagógica ofrecida a la infancia indígena del Amazonas venezolano, desde la estructura estacional de tres dimensiones de análisis: etnocultural, normativa y pedagógica. En este sentido la investigación se propuso estudiar el tema de la diversidad cultural desde la fundamentación teórica y normativa a la luz de las prácticas educativas para contextos indígenas, en el nivel de educación inicial, desde una perspectiva cualitativa fenomenológica. Para ello se tuvo acceso al campo de estudio, con la implementación de diversas técnicas e instrumentos cualitativos para acceder a múltiples informantes, que ofrecieran una mayor complejidad del fenómeno en estudio.

En el proceso analítico se realizó un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa que se ofrecen actualmente en la capital del Estado Amazonas. De este análisis, emergieron dos alternativas de atención pedagógica vigentes en este contexto socioeducativo: la modalidad de educación intercultural bilingüe y el resurgimiento de los nichos lingüísticos, desde una mirada crítica de sus propios actores, quienes plantean nuevas propuestas que reconozcan la diversidad cultural propia de este contexto desde una mirada más inclusiva y respetuosa de la diversidad que caracteriza a todos los niños, familias y comunidades que conviven en este espacio geográfico.

Palabras clave: educación inicial, diversidad cultural, educación en y para la diversidad, infancia indígena.

1 Este artículo se basa en la investigación denominada "Atención pedagógica a la diversidad cultural en la educación inicial: una visión en el contexto amazónico venezolano", presentada por la autora, para optar al título de Doctora en Educación infantil y familiar: investigación e intervención psicopedagógica, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014. Financiamiento aprobado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Realizada entre febrero de 2011 y diciembre 2013.

:: Abstract

Education in and for diversity, as a research topic, is an educational paradigm of pedagogical attention that transforms conventional educational practices, based on the principle of man as a subject of law in recognition of their cultural, religious, social and ethnic values. For this reason the problematic situation was raised to understand the pedagogical attention offered to the indigenous children of the Venezuelan Amazon, from the seasonal structure of three dimensions of analysis: ethnocultural, normative and pedagogical. In this sense the research aimed to study the theme of cultural diversity from the theoretical and normative basis in the light of educational practices for indigenous contexts at the level of initial education, from a phenomenological qualitative perspective. To this end, the field of study was accessed, with the implementation of various techniques and qualitative instruments to access multiple informants, which offered a greater complexity of the phenomenon under study.

In the analytical process, a critical analysis of the various proposals of educational attention currently offered in the capital of the state of Amazonas was carried out. From this analysis, two alternatives of pedagogical attention emerged in this socio-educational context: the bilingual intercultural education modality and the resurgence of linguistic niches, from a critical view of their own actors, who propose new proposals that recognize the cultural diversity of This context from a more inclusive and respectful view of the diversity that characterizes all the children, families and communities that coexist in this geographical space.

Key words: initial education, cultural diversity, education in and for diversity, indigenous children.

:: Résumé

L'éducation dans et pour la diversité comme thème de recherche, est un paradigme éducatif d'attention pédagogique qui transforme les pratiques éducatives conventionnelles, basées sur le principe de l'homme en tant que sujet de droit reconnaissant de ses valeurs culturelles, religieuses, sociales et ethniques. Pour cette raison, la situation problématique a été proposée afin de comprendre l'attention pédagogique offerte aux enfants indigènes de l'Amazonie vénézuélienne depuis la structure saisonnière en trois dimensions d'analyse: l'éthnoculturelle, la normative et la pédagogique. Dans ce sens, cette recherche s'est proposée d'étudier le thème de la diversité culturelle depuis la justification théorique et normative à la lumière des pratiques éducatives pour de contextes indigènes au niveau initial, depuis une perspective qualitative phénoménologique. Pour ceci, nous avons eu accès à une étude de camp appuyée sur la mise en place des techniques et d'instruments qualitatifs afin d'accéder à des multiples informateurs, qui ont offert une majeure complexité du phénomène en étude.

Au cours du procès analytique, nous avons réalisé une analyse critique des diverses propositions d'attention éducative qui s'offrent actuellement dans la capitale de l'État Amazonie. De cette analyse, deux alternatives d'attention pédagogiques valides ont émergées: la modalité d'éducation interculturelle bilingüe et la résurgence des niches linguistiques, depuis un regard critique de leurs propres acteurs, qui ont établi de nouvelles propositions qui reconnaissent la diversité culturelle propre de ce contexte à partir d'une approche plus inclusive et respectueuse de la diversité qui caractérise tous les enfants, familles et communautés qui habitent ensemble cet espace géographique.

Mots-clés: éducation initiale, diversité culturelle, éducation dans et pour la diversité, enfance indigène.

:: Resumen

Educação e diversidade, como um tema de pesquisa é um paradigma educacional de atenção pedagógica que transforma as práticas educacionais convencionais com base no princípio do homem como sujeito de direito, em reconhecimento da sua identidade cultural, religiosa, social e étnica. Por esta razão, a situação problemática surgiu em compreender o cuidado pedagógico oferecidos às crianças indígenas da Amazônia venezuelana, a partir da estrutura sazonal da análise tridimensional: etno-cultural e política educacional. Neste sentido, o estudo foi examinar a questão da diversidade cultural desde a fundação teórica e legislação à luz de práticas educacionais para contextos indígenas no nível inicial da educação, a partir de uma perspectiva qualitativa fenomenológica. Para aceder a este estudo de campo foi realizada, com a implementação de várias ferramentas técnicas e qualitativas para acessar vários informantes, que ofereceu uma maior complexidade do fenômeno em estudo.

No processo de análise foi realizada uma análise crítica das diferentes propostas de serviços educacionais oferecidos atualmente na capital do estado do Amazonas. A partir desta análise surgiram duas alternativas de atenção pedagógica atual neste contexto sócio-educativa: a forma de educação intercultural bilingüe e o ressurgimento de nichos lingüísticos, a partir de uma visão crítica de seus próprios atores, que criam novas propostas que reconhecem a própria diversidade cultural neste contexto a partir de um olhar mais inclusiva e respeitosa da diversidade que caracteriza todas as crianças, famílias e comunidades que vivem nesta área geográfica.

Palavras chave: educação infantil, diversidade cultural, de educação e de diversidade, crianças indígenas.

:: Fundamentación

Entender que los seres humanos, son por esencia heterogéneos, y que ese es el trato que deben recibir, resulta central; dentro de este tratamiento de la heterogeneidad, es conveniente que se genere un ambiente de libertad en el aula, que propicie en niños y niñas la formulación de preguntas sobre las diferencias, a las que el docente infantil deberá responder en forma clara y sencilla, sin censuras, lo que exige un estudio teórico sobre el tratamiento pedagógico para trabajar la diversidad.

Educar en y para la diversidad, supera la posición, inicial de educar desde y para la homogeneidad. En cierta medida este comportamiento llevó a no compartir, a no interactuar, a no atender. En consecuencia, a excluir y a tratar desde la "misericordia". La escuela que pretenda atender bajo una concepción en y para la diversidad debe procurar integrar las diferencias legitimando así, la condición humana que nos caracteriza.

Educar en y para la diversidad, asume como principio fundamental a todos los grupos sociales estigmatizados como minorías, entre los que podemos contar a las personas de diferentes razas y etnias, en situación de discapacidad, a los practicantes de ciertas religiones, a quienes eligen libremente su sexualidad, a los que asumen posturas ideológicas y partidistas en algún momento histórico, es decir, a todos aquellos cuyas capacidades se ven disminuidas en determinadas situaciones sociales y culturales; situación de minoría en la que cualquiera puede verse en algún momento de su existencia (Fermín, 2006).

De acuerdo con estos planteamientos, se define que el ámbito temático de la investigación es la educación en y para la diversidad cultural, porque supone una transformación histórica e ideológica como valor significativo del ser humano. Expone oportunidades y apoyo para todos, supone un escenario de interacción para la construcción de conocimientos. Y parte del reconocimiento y aceptación propia y de los "otros", constituyendo de esta manera una línea de trabajo transversal para los enfoques curriculares propios de la sociedad contemporánea.

Esta propuesta temática asume una acción transformadora en el ámbito educativo y en el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, por lo que impone la definición de dimensiones de trabajo generadas por la autora, que provienen de naturalezas diferentes. La investigación ha permitido entrar y salir de ellas para identificar sus constructos, semejanzas y diferencias.

Se planteó a partir de la descripción, análisis y problematización de la situación desde tres dimensiones, que se confrontan y contraponen, se cruzan en algunos momentos se complementan o contraponen, es decir, que por un lado están los patrones y prácticas culturales y por el otro, las propuestas pedagógicas concebidas para contextos urbanos, trasladadas a estos escenarios sin ninguna adaptación, desconociendo así los principios de la educación intercultural.

Estas dimensiones serían:

a. Dimensión etnocultural: describiendo la cosmovisión de los pueblos indígenas sobre las pautas de crianza de sus niños; la revalorización de los padres y otros actores en la educación de los más pequeños como únicos actores responsables de la formación y la necesidad de permanecer juntos en el tiempo y el espacio para la trasmisión de valores y creencias, entre otros aspectos.

b. Dimensión normativa: revisión de las declaraciones internacionales (UNESCO, OEA, OEI, EPT, OIT) y nacionales (CRBV, LOE, Ley de los pueblos indígenas, Currículo de educación inicial) que demandan y exigen un reconocimiento, aceptación, valoración, respeto y atención de la diversidad que caracteriza a la infancia y sus contextos familiares, bajo los principios de equidad, justicia social e inclusión.

c. Dimensión pedagógica: revisión de los planteamientos pedagógicos para la educación de los más pequeños, desde el reconocimiento a los padres en su condición de permanentes en la vida de los niños y al descubrimiento de las potencialidades de aprendizaje desde la gestación, considerando los aportes de la neurociencia.

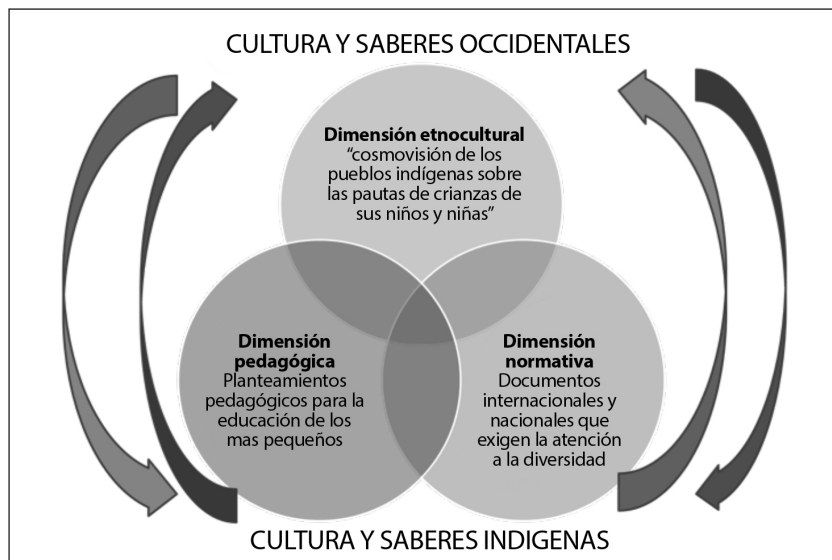


Figura 1. Estructura estacional de dimensiones de trabajo para una atención pedagógica basada en la diversidad (Fuente: esquema y propuesta de dimensiones producto de una construcción teórica de la autora).

:: Propósito de la investigación

La investigación fijó sus pilares en el propósito de responder al “deber ser” en la concepción de la educación inicial. No se puede dejar de reconocer que aún persisten en algunos centros escolares, en todo el país, prácticas homogeneizantes, invisibilización de las diferencias que caracterizan a los niños – a no ser que haya alguno con discapacidad – y la consideración de las pautas evolutivas como una propuesta rígida. La realización de las mismas actividades para todos los niños, al mismo tiempo, tales como actividades de apresto, entre otras estereotipadas, como juegos y canciones monótonas; en fin, actuaciones que desdican de un tratamiento educativo “en y para la diversidad”. Todo esto aun cuando sabemos que la discriminación y la exclusión en las aulas infantiles, siembra una mayor brecha entre los niños, limitando sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En el ánimo de dar respuesta a estos retos, han surgido diversas propuestas pedagógicas que pretenden atender las diferencias que caracterizan a los seres humanos, específicamente en el contexto venezolano, dichas propuestas se han denominado modalidades del sistema educativo, definidos en la Ley Orgánica de Educación (2009) como variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas como lo cultural, étnico, lingüístico, entre otras, requieren adaptaciones curriculares, bien sea de forma permanente o temporal, para garantizar el alcance de los objetivos establecidos por los diferentes niveles del sistema educativo. Una de estas modalidades es la que pretende dar respuesta a la manifestación de diversidad que ocupa a esta investigación. La diversidad cultural que caracteriza a los niños y familias indígenas, denominada: Modalidad de Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe:

“La educación intercultural transversaliza al sistema educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica(…) La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena (..)”(Artículo 27)

En respuesta a esta modalidad, las universidades formadoras de educadores, específicamente, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con sede en el Estado Amazonas, ha venido formando desde hace algunas décadas a docentes bajo los principios de Educación Intercultural Bilingüe (EITB); sin embargo, enfatizan en la formación para trabajar con el nivel de educación primaria y

media, y no así con la educación inicial, que requiere de la necesaria atención pedagógica que debe brindarse en los primeros años de vida. Podría asumirse, que esta formación para atender a partir de los 6 o 7 años de edad, que es cuando se da el ingreso a la educación primaria, está sustentada en las prácticas culturales y de crianza de los pueblos indígenas - en el caso de la madre indígena y su hijo, el mismo se convierte en una extensión del cuerpo de la madre, esta madre literalmente “carga con su hijo”-. Así como a la presencia de otros factores, tales como la desvalorización de la importancia de la educación inicial, y su incidencia en el desarrollo de potencialidades de los pequeños.

Es así como se destaca, que la mayoría de las personas responsables de la educación de los niños indígenas, desde la gestación hasta los seis años, está en manos de personas que no son profesionales del área o, en el mejor de los casos, son educadores egresados de los programas de educación intercultural bilingüe, sin conocimiento de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la educación inicial (Moreno, 2008). A partir de esto se evidencia el incumplimiento de lo exigido en las leyes citadas, (Ley Organica de Pueblos y Comunidades Indígenas, 2007), que en su Art 81, establece que en este régimen educativo los docentes deben ser hablantes del idioma, conocedores de su cultura y formados como educadores interculturales bilingües.

Todo lo mencionado hasta ahora, tiene implicaciones directas en un elemento de sumo interés, como es la formación docente, y de manera específica la formación de los educadores infantiles, para dar respuesta a las demandas de la sociedad y, específicamente, a la diversidad que caracteriza a la población infantil.

Esta realidad, no parece ser exclusiva de los indígenas venezolanos, pues en el encuentro denominado “Simposio Internacional y Taller para el Diseño de Innovaciones: Atención Integral a Niños y Niñas de cero a tres años de Comunidades Amazónicas e Indígenas”, realizado en Perú y patrocinado por la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2010), se observaron coincidencias interesantes, vinculadas con la formación de docentes, pues la Amazonía es una región con pueblos indígenas ubicados en zonas de difícil acceso y con docentes que no están profesionalizados. Por ello podríamos afirmar que la mayoría de las dificultades encontradas en la atención a la diversidad cultural que caracteriza a los niños indígenas tiene su base en la formación recibida por los docentes y en la necesidad de acompañar a los agentes educativos de éstas comunidades, de manera que podamos garantizar el derecho a un buen comienzo en la educación de esta población infantil.

Es desde la atención educativa que aspira brindarse en el primer nivel del sistema educativo venezolano de donde surge el planteamiento de que el docente que aspire desarrollar su acción educativa con los más pequeños debe tener las competencias necesarias para brindar una atención pedagógica apropiada

a todas las necesidades, interés y potencialidades de los niños, muy específicamente, las competencias para dar respuesta al reto educativo que se ha venido abordando: la atención a la diversidad cultural infantil.

Es por ello que la investigación se propuso estudiar la atención pedagógica que se brinda a los niños del contexto amazónico venezolano, a partir de un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa. Esto se hizo a partir del planteamiento metodológico descrito a continuación.

:: Abordaje metodológico

Esta investigación se llevó a cabo bajo la definición de la *investigación cualitativa de tipo fenomenológico*. Entendiendo la investigación cualitativa como una actividad rigurosa y sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a partir de la incorporación de la voz de los participantes, de sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones (Strauss y Corbin, 2003; Sandín, 2003; Valles, 1999).

Declaramos esta investigación como cualitativa fenomenológica, debido a la importancia que le conceden los fenomenólogos a la experiencia cotidiana de la persona humana. Siendo Husserl (1986) quien propone el análisis del que-hacer interno desde la conciencia, desde la propia subjetividad. Fue necesario considerar los planteamientos de la fenomenología social propuestos por Schutz (1932), debido a la importancia que concede a la intersubjetividad, en ese encuentro y reconocimiento con el otro; a la consideración del mundo social ordinario, en el que le otorga valor al mundo de la vida cotidiana, que finalmente se constituye en nuestra realidad y por contemplar la acción, como propiedad inherente a la conciencia, pues las acciones ejecutadas por los sujetos, están cargadas de significados. Todas las acciones tienen un sentido, aunque no sea intención del actor querer significar algo, su acción puede ser interpretada por otro.

Para Schutz las vivencias son interpretadas subjetivamente por los sujetos, condición que llevará al sujeto consultado a recurrir a su repositorio de conocimientos, para asociar lo conocido con lo desconocido. Es debido a este razonamiento, que no existe una única interpretación de las vivencias de un fenómeno, sino que variarán en función de la perspectiva desde la que son interpretadas, según el espacio y tiempo que esté experimentando el sujeto. Aquí se destaca lo importante de consultar a diversos sujetos, en diversos roles y con diversas funciones y en condiciones de cercanía a los fenómenos en la búsqueda de comprender un fenómeno en su mayor complejidad, consideración asumida en la investigación y que fue determinante para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Bajo estas consideraciones se seleccionó a un grupo de informantes de manera deliberada e intencional (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E., 1999), que respondieran a cuatro criterios que permitieron mirar el fenómeno en su mayor complejidad: a) Responsables del diseño y ejecución de políticas públicas educativas; b) Responsables de la ejecución de políticas públicas en el escenario objeto de estudio; c) docentes formadores e investigadores en el área y finalmente, d) a los propios actores educativos directamente involucrados, es decir sus beneficiarios: niños, docentes, adultos significativos y líderes comunitarios.

Para la comprensión de este hecho educativo, fue necesario recurrir a los conocimientos de las personas protagonistas, bajo el entendido que sus interpretaciones no responden a someras construcciones individuales. Sino que por el contrario están cargadas de la complejidad social en la que están inmersos, producto de la interacción constante entre los sujetos, el contexto y las estructuras sociales. Es entonces en la búsqueda de este conocimiento en el que debemos reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos, que contemple el contexto, lo global, lo local y lo complejo. Es decir debemos afrontar lo que Morin (2000) denominó “enfrentar la complejidad”.

Desde la perspectiva fenomenológica destacamos como características esenciales lo sugerido por Latorre, del Rincón y Arnal (1996):

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (p. 63).

A partir de estas características, en este estudio nos centramos en concederle voz a la intencionalidad de los actores, a partir de sus experiencias de vida, incluyendo el mundo de los individuos y las verdades individuales.

Esta revisión se llevó a cabo bajo un diseño de campo, entendiendo el campo como el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de la investigación. El escenario natural en el que se presenta el fenómeno, con sus actores claves, siendo éste la capital del Edo. Amazonas, como un escenario de convivencia entre los niños, familias y comunidades “criollas” e indígenas, con mayor diversidad de culturas en todo el territorio nacional, pues este Estado cuenta con la mayor cantidad de pueblos indígenas, de acuerdo a los datos arrojados por el Censo (Instituto Nacional de Estadística –INE–, 2011), en

él conviven doce (12) comunidades indígenas y otros pueblos no identificados. Asimismo dentro de esta Estado la población que se declaró como indígena respecto al total de la población general de la entidad federal corresponde al 53,9%, lo que significa que el mayor porcentaje de las personas que viven en el Estado Amazonas pertenecen a diversas etnias.

La selección de este escenario demandó de la investigadora su acercamiento e integración a la situación social estudiada, a través de su permanencia de forma prolongada, con varias visitas, en el contexto objeto de estudio, la convivencia con los protagonistas y colocarse en el lugar de las personas cuyas ideas buscó de comprender, por aquello de la necesidad de auscultar en sus conciencias. Este acceso al campo, lleva al investigador a confrontar su visión de la realidad con la que tienen quienes son parte de ella, así como de los factores que inciden en determinada situación.

Durante este trabajo de campo, fue necesario recurrir a la selección de la técnica que permitiera la recogida de los datos, bajo el entendido que las ciencias sociales privilegian el pensamiento, y la forma de acceder a ello, es fundamentalmente a través de la técnica de la entrevista. Específicamente se privilegió la *entrevista individual focalizada* (Casanova, 2007) estas entrevistas se realizaron utilizando un guion o pauta con algunos tópicos orientadores que guiaron la conversación con los informantes sobre los actuales programas de atención pedagógica dirigidos a la infancia y familia indígena, la pertinencia de los mismos, las propuestas prospectivas de los aspectos que deberían considerar programas dirigidos a esta población, bajo los principios de educación intercultural, en respeto a la diversidad cultural que los caracteriza. Cabe destacar que, en dos oportunidades, se implementó la entrevista colectiva a dos grupos de informantes, experiencia que fue aún más valiosa, puesto que se generó todo un intercambio de ideas y planteamientos.

Para la implementación de esta técnica, fue necesario emplear diversos *instrumentos* que permitieron sistematizar la problemática estudiada desde diversas miradas: *notas de campo, registros, guión de preguntas orientadoras y testimonios focalizados*. En el caso de las notas de campo, que naturalmente corresponden a procesos observacionales directos -siendo que esta no fue declarada como técnica de recogida de información- surgieron algunas notas en las conversaciones, entrevistas y visitas a las instituciones educativas que aportaron información de relevancia para el proceso analítico de los datos. Se evidenciaron las interacciones entre los diversos actores de las escuelas visitadas para entrevistar a algunos de los informantes seleccionados.

Finalmente, haremos mención a la *técnica de análisis* empleada, correspondiente a la hermenéutica-dialéctica, con el propósito de organizar, analizar y sintetizar la información, destacándose en este proceso la interacción entre la fase de

recolección de los datos y la del análisis de los mismos, enriqueciendo ambos procesos. Ahora bien, para llevar a cabo el examen microscópico de los datos que surgieron de los diversos instrumentos, se recurrió a dos herramientas de la investigación cualitativa: el Método Comparativo Continuo – MCC- (Glaser y Strauss, 1967), como una herramienta de carácter teórico - práctico y el programa computacional ATLAS-ti, de carácter práctico. Ambas herramientas se complementaron contribuyendo a la estructuración de un proceso analítico de alta rigurosidad metodológica, permitiendo la construcción de *redes del discurso de los informantes*.

:: RESULTADOS: alternativas de atención pedagógica en la diversidad cultural de los niños del Amazonas venezolano

Dentro de las alternativas de atención educativa a la diversidad cultural existente en el Estado Amazonas, nos topamos con dos propuestas, por un lado la modalidad de educación intercultural bilingüe y por el otro, el resurgimiento de los nichos lingüísticos. Ambos descritos a partir de lo indicado por los informantes consultados.

En esta categoría se evidencia la complejidad de la educación bajo los principios de esta modalidad educativa. Son múltiples los aspectos abordados, que responden a las representaciones y construcciones sociales de los informantes consultados. Aquí notaremos los conflictos epistemológicos existentes entre las dimensiones etnocultural, normativa y pedagógica.

En ella se hizo una evaluación de la oferta educativa que se ha ofrecido para atender la diversidad cultural de la niñez indígena, a través de la reconocida modalidad de educación intercultural bilingüe. En las conversaciones sostenidas con nuestros informantes pudimos conocer sus percepciones e interpretaciones de lo que ha sido la implementación de esta modalidad. A partir del principio de que la realidad se construye en interacción con ella, se registraron diversos significados y verdades, pues provienen de diversos informantes en los que producto de su experiencia cotidiana con este fenómeno ofrecen distintas interpretaciones del mismo.

Hubo un primer aspecto vinculado con la implementación de los programas “occidentales” o de educación regular en este contexto, sin ninguna adaptación que permitiera reconocer la diversidad cultural presente en este escenario. Todo ello se recoge en la expresión “se traen los programas ordinarios”, lo que refleja la inadaptación del currículo, el traslado de infraestructuras urbanas, el empleo de recursos didácticos que reflejan “impertinencia” cultural. “Se traen los programas ordinarios y se implementan sin ninguna adaptación, es así como vemos en el caso de los niños, los mismos simoncitos de Caracas en

• Visión e implementación de la educación intercultural

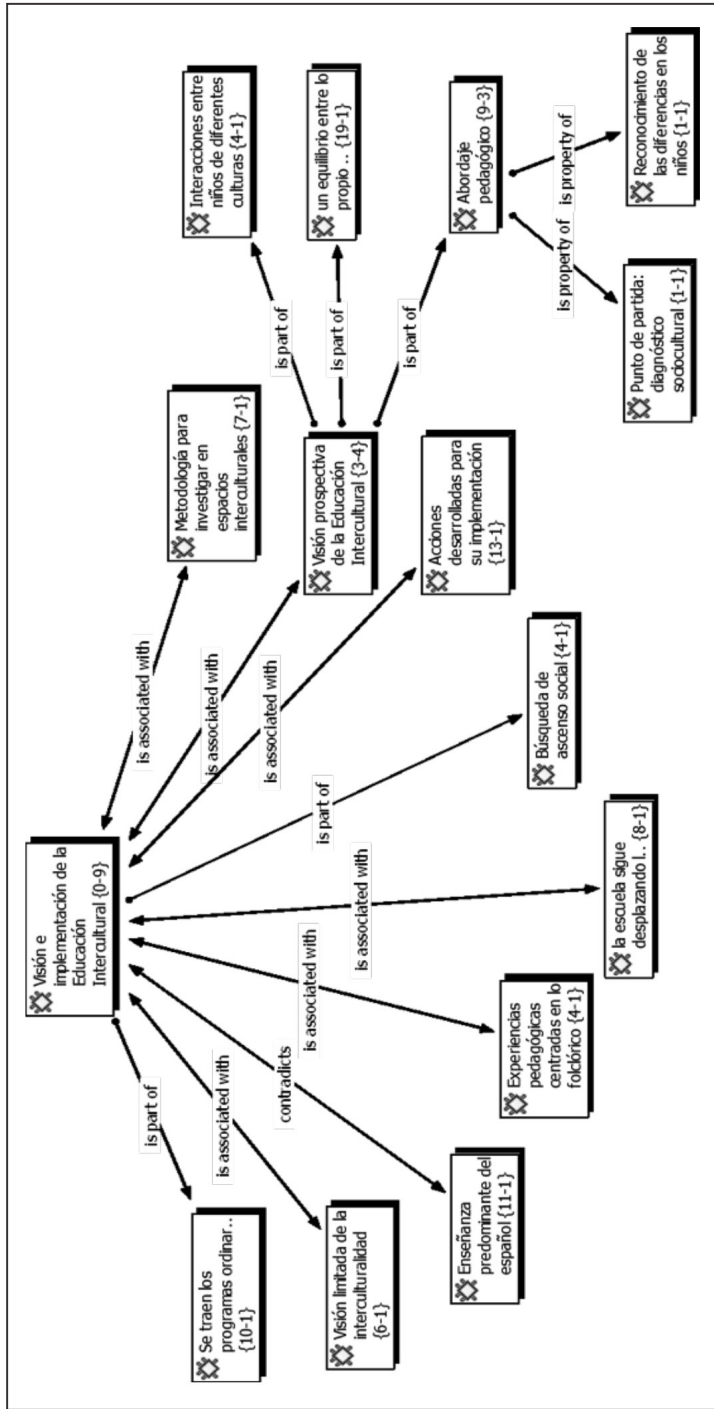


Figura 2. Representación de la categoría: Visión e implementación de la educación intercultural. (Fuente: Network elaborado por la autora)

Amazonas, a ¿eso le llamamos pertinencia cultural, n?. (E1², p. 9). Hay un cuestionamiento inicial al traslado de la programación curricular, infraestructura y evaluación y planificación de actividades, sin realizar adaptaciones al contexto: *“Los ambientes son iguales a los de Barquisimeto o Caracas, no hay grandes diferencias, ni en infraestructura ni en recursos didácticos”.* (E5³, p. 154).

Un aspecto interesante de este tópico está relacionado con las coincidencias entre varios de los personajes significativos consultados, maestros, coordinadores y hasta los mismos niños, que por ejemplo, en sus dibujos reflejan la inadaptación de la infraestructura. Sobre este particular surgieron múltiples miradas, pues no todos coinciden en que las infraestructuras deben responder al diseño arquitectónico de las comunidades indígenas, pues el contexto de Puerto Ayacucho, tiene otros tipos de vivienda que permiten el uso de la infraestructura urbana, que les es común y cotidiana a los niños. Así vemos quién señala que para recrear un ambiente que responda a la educación intercultural, en un contexto urbano como este, no pareciera necesario construirlas de ese estilo, pues no corresponde con su experiencia de vida:

...unos opinan que el chabono, pero lo que pasa es que el ambiente de aprendizaje ya está dotado. Parten de la realidad y ya han aprendido la pared de bloque, ya han entendido. Es buscar el sincretismo. Es decir, hay que mirarlo con cuidado, porque si concibo en la mente una churuata y cuando vienen para acá que estamos viendo, yo voy a conseguirme con distintos ambientes al mío. (E7⁴, p. 89).

Esta reflexión es de sumo interés por encontrarse en contraposición con las expuestas por los otros informantes. Su planteamiento responde al contexto inmediato de estos niños, el hacer uso de estructuras tipo chabono no hará que sea una experiencia más intercultural o no, sobre todo sí no responde a su contexto inmediato. Lo que sí debe ser importante es el equilibrio que debe existir en los contenidos occidentales e indígenas, las estrategias para atender todas las formas de aprender que caracterizan a los niños, el uso de recursos didácticos variados que exhiban las diversas culturas presentes y ayuden a fomentar valores de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias culturales.

También se evidenció una visión limitada de la interculturalidad, en la que se veía exclusivamente en la convivencia entre niños indígenas y criollos. Desconociendo así la realidad multiétnica y pluricultural que caracteriza al país y que está presente en sus aulas. Es común en nuestros espacios educativos y sociales,

2 Se refiere a la entrevista 1, correspondiente a la entrevista colectiva realizada al Nicho lingüístico Baré.

3 Se refiere a la entrevista 5, correspondiente a la Coordinadora de Educación Inicial de la Gobernación.

4 Se refiere a la entrevista 7, correspondiente al Coordinador del Programa de EIB de la UPEL Macaro.

la presencia de personas de culturas y contextos sociales diversos, realidad que amerita ser atendida desde la escuela. *“El problema es que la gran mayoría no está instruida de lo que es la interculturalidad ese es el grave problema que tenemos en esa dimensión... piensan que nada más interculturalidad es indígenas con criollos, la interculturalidad abarca muchas cosas.”* (E4⁵, p. 46). Sobre este particular también encontramos diversos significados, algunos entendían la interculturalidad desde una visión más amplia, que reconocía la presencia de niños provenientes de otras culturas en los espacios escolares, lo que les concedía mayor complejidad.

Seguidamente, una subcategoría que registró visiones contrapuestas y conflictos fue la vinculada con la enseñanza del idioma. Sobre el particular se ofrecen distintas interpretaciones, por un lado quienes cuestionan que en el proceso de enseñanza de los niños pequeños predomine el castellano como idioma dominante, pues eso invisibiliza la lengua materna y podría acarrear una pérdida cultural, y por el otro están quienes consideran que la lengua materna de estos niños (que viven en Puerto Ayacucho) es el castellano, y que por ende opinan que debe ser el idioma empleado en la escuela, visto como una oportunidad de ascenso social, ofreciendo otras posibilidades para la adquisición del idioma indígena. Se enfatiza en la importancia de la escolarización, los niños siguen yendo a la escuela para que se les enseñe el castellano. Así lo manifiestan los representantes cuando dicen: *“yo quiero que mi hijo sepa hablar y escribir, que se supere, que no se atrase; y que después al pasar a otros niveles educativos, se defienda bien”* (Padre⁶). Y lo expresan los propios niños, al señalar que: *“Yo estoy aprendiendo a leer... yo quiero saber leer muy bien... Es que mi hermana dice que primer grado es difícil, y yo quiero llegar lista”* (N3⁷, p22).

La situación es compleja y representa un dilema, que muchos han resuelto, dependiendo del contexto en el que viva el niño: *“se van a confundir. Porque las que viven en las comunidades si hablan su idioma, pero las que viven en Puerto Ayacucho, no. Ellas se desenvuelven en español, por lo que su educación debe ser en español”*. (E5, p. 40-41).

A partir de esta expresión se refleja el conflicto presente en el idioma que debe ser empleado. Hay coincidencia en que todo ello dependerá del contexto en el que viva la persona, pues sí vive en una comunidad indígena, la educación que reciba debe ser inicialmente en su lengua materna con la incorporación del castellano como segunda lengua; caso contrario para quienes viven en la capital del Estado, que su contacto directo y como escenario natural el castellano es el idioma dominante, lo que implica que la enseñanza sea en él.

5 Se refiere a la entrevista 4, correspondiente al equipo de la dirección de Intercultural Bilingüe del MPPE.

6 Se refiere a uno de los testimonios focalizados realizado a uno de los padres de los niños.

7 Se refiere a la tercera niña entrevistada, de 5 años de edad.

Adicionalmente, está el hecho de que en las propias comunidades se enseña exclusivamente en el idioma indígena correspondiente, lo que genera múltiples dificultades para comunicarse e insertarse en el mundo intercultural, de la capital y sus alrededores. Ambas posturas desconocen los principios de la educación intercultural bilingüe, en el que debe enseñarse en los dos idiomas para garantizar el intercambio. Sin embargo, se reconoce que la complejidad de las aulas escolares de la capital del Estado, registra mayor diversidad lingüística, lo que requiere otras medidas en su abordaje educativo.

Otro aspecto importante está relacionado con el desarrollo de experiencias pedagógicas centradas en lo folclórico. Este suele ser un aspecto común en el tratamiento pedagógico de la diversidad cultural en el nivel, producto de que se subestiman las capacidades de los niños para profundizar más en el tema de las culturas y sembrar tolerancia y respeto por cada una de ellas. Situación que debe superarse al incluir en las programaciones pedagógicas contenidos vinculados con valores, creencias, cosmovisiones, etc. Mientras que también podemos observar reflexiones de mayor complejidad, en el que se entiende que el trabajo educativo en y para la diversidad cultural es más que una estrategia de carácter netamente folclórico:

...el trabajo con la interculturalidad, no es decorar las aulas, el fin del recurso es otro, no es dar clases sobre la cultura, es vivir en la cultura, desde lo cotidiano, desde el ejemplo y el modelaje. Con los niños pequeños se puede hacer mucho, se tiende a creer que ellos son pequeños y no saben mucho, entonces no se profundiza en los patrones culturales, sino todo por encima.(E1, p. 42).

Asimismo se registró una subcategoría, asociada con las anteriores, en la que se declara a la escuela como un elemento de imposición cultural, que sigue desplazando los conocimientos propios. Lo que deja entrever el fracaso de la implementación de la modalidad de educación intercultural bilingüe, al no garantizar el equilibrio entre los conocimientos occidentales y la cultura y saberes indígenas. Sobre este particular, existe la opinión de que el programa en su implementación ha fracasado: “yo diría que ha fracasado o simplemente no hay suficiente voluntad política y comprensión del tema por parte de quienes emanan los lineamientos, es por eso que vemos como la escuela sigue desplazando los conocimientos propios”. (E1, p. 9). En el desplazamiento de los conocimientos propios destaca esta expresión, que no amerita explicación: “...yo me digo qué están haciendo los docentes, qué práctica, cual es la planificación que están diseñando y desarrollando. Entonces ¿qué están haciendo?, pues **matando la cultura**”. (E7, p. 58).

Producto de la reflexión que se hace con respecto a las acciones desarrolladas en su implementación, en las que se demanda un necesario equilibrio entre lo ajeno y lo propio y el fortalecimiento de interacciones entre niños de

diferentes culturas, aspecto este que es fundamental, pues el “aislamiento cultural” difícilmente puede llevarte a reconocer, respetar y valorar algo con lo que no convives cotidianamente. En una educación que se proclama como intercultural, debe prevalecer el respeto por las distintas formas de aprender, lo que implica distintas maneras de abordar las situaciones, de resolver los problemas, diferentes formas de enseñar y de aprender, permitir que todos muestren sus habilidades y destrezas: “yo quiero que aquí vayamos a pescar, así todos ven como lo hago” (N5⁸, p. 22). En fin, es fundamental que el maestro flexibilice su planificación y prácticas evaluativas de manera que respete la diversidad presente en su aula, se requiere amplitud.

A partir de lo planteado, surgió una subcategoría vinculada con una visión prospectiva de la EITB. Si bien es cierto son múltiples los inconvenientes que se registran en la implementación de la modalidad de educación intercultural bilingüe y de ello se han derivado diversas críticas, también lo es el hecho, de que ha llegado el momento de plantearnos una visión prospectiva de lo que debemos hacer para rescatarla, mejorarla y lograr concatenar lo establecido en la normativa con lo que ocurre en la práctica. En esta categoría nos topamos con miradas que se contrarrestan, situación que se refleja en la siguiente cita:

...Nosotros no compartimos la idea de algunos antropólogos, que aun con todos los descubrimientos del poder de este nivel, se niegan a aceptar que los niños indígenas preescolares, también deben recibir educación, pero sí creemos que debe ser con características que respeten y valoren su cultura, y no la imposición de la cultura occidental. Por eso creemos en la propuesta de educación intercultural bilingüe desde preescolar... (E1, p. 14).

Ello requiere “un equilibrio entre lo propio y lo ajeno...” una expresión que se comprende por sí sola. Es un llamado a garantizar una educación respetuosa de las culturas que conviven en la escuela. En el que ambos sobrevivan sin que ello implique la desaparición de una de las culturas, que la mayoría de las veces, suele ser la minoritaria: “lo primero es buscar de que exista algo así como un equilibrio entre lo propio y lo ajeno, por eso se habla de interculturalidad, que podamos preservar lo tuyo que sea bueno, pero también mantengo lo mío que, sea bueno...” (E1, p. 11).

Se muestra explícitamente una apertura al intercambio entre culturas, donde todos y cada uno de los involucrados resulte beneficiado: “Donde le demos la oportunidad a los indígenas que accedan también a las ventajas del mundo moderno criollo...” (E1, p.16).

8 Se refiere al quinto niño consultado, de cinco años de edad.

Se abre la posibilidad de que los niños desde sus primeros años de vida reciban educación, una educación que no sustituya el rol formador de su familia, sino que la acompañe:

...que las comunidades reflexionaran en torno al tema de educación inicial. para ello siempre enfatizamos dos características de la educación inicial: la primera que debe estar centrada en la etapa de cero a seis años, y la segunda, que debe buscar fortalecer las pautas de crianza de cada una de estas culturas indígenas, es decir, que no copie modelos exógenos. Se trata de la necesidad de atender a estos niños, la importancia de esta etapa para su desarrollo, y cómo ellos tienen una serie de herramientas pedagógicas propias, tradicionales, que se deben incorporar en la escuela para que sea una educación con pertinencia sociocultural. (E3⁹, p. 36).

Una acción educativa en la que se garantice el respeto por las prácticas ancestrales y que ellas logren insertarse y valorarse desde la escuela: “...ritos de iniciación de los niños, juegos propios o actividades como por ejemplo días de pesca, y dentro de esos contextos hay un proceso de formación, de transmisión de valores, de contenidos y de reconocimiento del entorno”. (E1, p. 43).

A partir de esta expresión es poco lo que puede agregarse, pues expresa una profunda reflexión de quien es parte de una comunidad indígena que ha recibido programas diseñados por voces de “expertos”, que muchas veces creen comprender el fenómeno más que quien lo vive. Se puede fomentar el orgullo étnico, sin tener que volver a las prácticas ortodoxas y “puras” de una determinada cultura. Los indígenas y ningún grupo cultural están exentos del contacto con otros grupos culturales, todo ello producto de la globalización, las migraciones, etc. lo que implica que han recibido aportes de otros grupos, y también han aportado conocimientos para ellos. Todo ello necesariamente implica una convivencia intercultural, un diálogo intercultural, un intercambio en el que debe privar la valoración, aceptación y respeto por el otro, sin obligar al abandono de lo propio, bajo los parámetros de la asimilación de la cultura dominante. En la convivencia entre diferentes culturas todos nos permeamos con otros grupos culturales, y ello se evidencia en el vestuario, en las actitudes, en la alimentación, en aspectos de mayor profundidad y arraigo como valores y creencias, en fin en las prácticas culturales.

Adicionalmente, se consideraron planteamientos en torno a aquello que se considera necesario para abordar pedagógicamente la diversidad cultural presente en las aulas. Un aspecto en el que hubo coincidencia tuvo que ver con la importancia de tener como punto de partida de la acción educativa, un diagnóstico

9 Se refiere a la entrevista 3, correspondiente al encargado del Proyecto de Niños y niñas del Amazonas (OEA).

de tu grupo, que dé cuenta de las habilidades y talentos de los niños, que caracterice su contexto cultural y socio familiar. Asimismo, el necesario reconocimiento de las diferencias que caracterizan al grupo de alumnos, para determinar la planificación pedagógica, con conocimiento de cada uno de los niños, vistos como seres individuales y sociales, con distintas capacidades, ritmos de aprendizaje y formas de aprender.

“Nuevos” espacios de socialización: reconocimiento a la diversidad cultural:

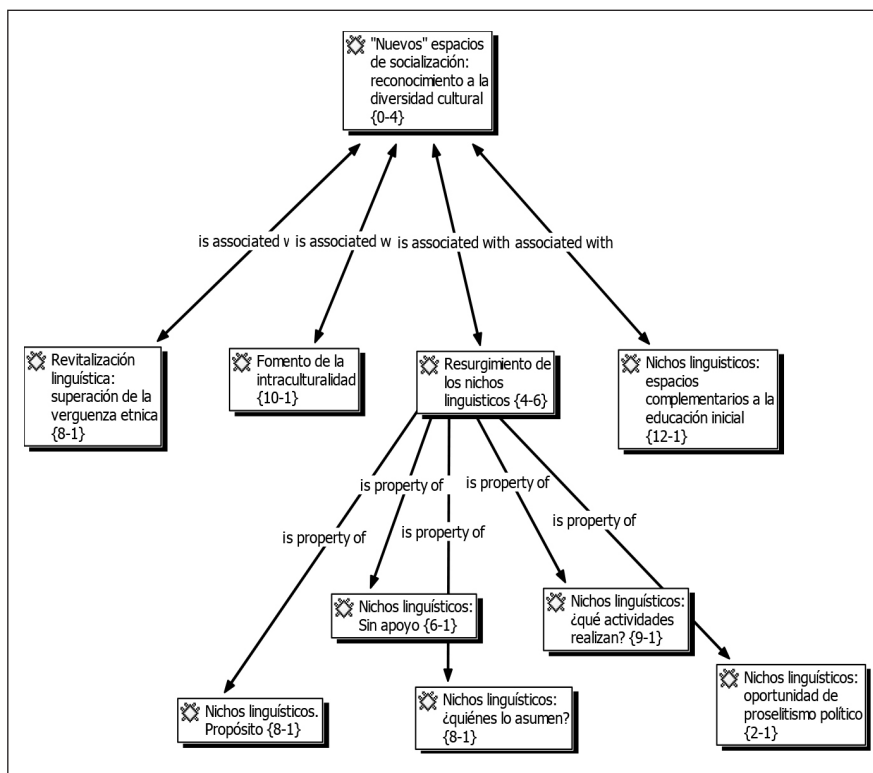


Figura 3. Representación de la categoría: “Nuevos” espacios de socialización: reconocimiento a la diversidad cultural (Fuente: Network elaborado por la autora).

Esta categoría estuvo relacionada con el conocimiento que tienen los informantes, de aquello que ocurre actualmente con la educación de la niñez indígena. En el proceso de inserción al campo, nos encontramos con la ejecución de una experiencia educativa que vuelve a implementarse, como mecanismo de preservación lingüística y cultural de los pueblos indígenas que están en

vías de extinción. En ella se registra lo que ha implicado su resurgimiento, qué propósito le asignan, la falta de apoyo por parte del ministerio de educación, los actores educativos que están asumiendo la función de desarrollar las actividades de enseñanza, el tipo de actividades que ahí se realizan y el reclamo a ser utilizados con fines políticos. Su fin último es la revitalización lingüística de los idiomas indígenas que están en riesgo de extinción: “...*el nacimiento de los nichos lingüísticos, vistos como una oferta de educación no convencional. Aquí ya no buscamos que sea la primera lengua, porque ya no la tenemos, pero por lo menos rescatarla como una segunda lengua, con todo el proceso de reivindicación que ello trae para nosotros...*” (E1, p. 15).

Se registra el impulso que está generando el Ministerio de Educación para la implementación de los nichos lingüísticos. Pareciera entenderse que el apoyo que debe ofrecer esta dirección al nivel de educación inicial, se hará a través de los nichos lingüísticos, siendo esta una propuesta educativa que responde a la educación no convencional. En ningún momento, se pretende desestimar las ofertas educativas de este corte, sin embargo, vale la pena recordar en el contexto venezolano experiencias similares desarrolladas en el nivel de educación inicial, que representan un rotundo fracaso, por haberse convertido en propuestas excluyentes, tal como lo plantea Aguerro, que finalmente carecen de calidad educativa, que ofrecen educación pobre para los niños “pobres” y menos favorecidos. Específicamente, nos referimos a los Hogares de Cuidado Diario, que nacieron con el objetivo de atender a la población infantil de bajos recursos económicos, cuyos padres trabajaban y requerían apoyo en el cuidado de sus hijos. Para ello se eligieron madres que ofrecieron sus casas como espacios para cuidar a estos niños. Madres cuidadoras, que debían recibir apoyo pedagógico de las universidades formadoras de docentes y de los equipos de capacitación del MPPE. Resultando que en la implementación del proyecto todo ello se diluyó, quedando las madres cuidadoras con la tarea de atender a los niños y ofrecer su ingreso a la educación básica. Es reconocido por todos, que esa atención quedó restringida a la satisfacción de necesidades vitales de los pequeños, sin contemplar el elemento pedagógico, para favorecer el potencial de aprendizaje de los infantes.

No se asume que con los nichos lingüísticos ocurrirá lo mismo; sin embargo, es interesante hacer historia de la implementación de nuestros proyectos antes de adentrarnos en uno de corte similar. Alrededor de este resurgimiento surgieron múltiples dimensiones, que es necesario detallar, la primera de ellas se corresponde con el propósito que le asignan los informantes a este espacio educativo, expresado a partir de la siguiente cita: “*De ahí la importancia del idioma, pues aquí se impone el español, que es el que domina, y eso lleva a que los niños obvien su lengua materna. Por eso nace esta propuesta (los nichos)*”. (E1, p. 12). Aspecto en el que coincide la docente responsable de otro nicho lingüístico, al señalar: “*nosotros ya estábamos iniciados como algo familiar, mi papá con unos*

niños tratando de revitalizar el idioma..." (E2¹⁰, p. 7). En ambas intervenciones se destaca que el propósito fundamental de los nichos es la revitalización y preservación de los idiomas indígenas.

Adicionalmente al proceso de revitalización lingüística, se le asignan otras funciones: *"...Aquí buscamos de ofrecer la oportunidad de ayudar a nuestro pueblo a que renazcamos, a que logremos recuperar nuestros valores, nuestro idioma, incluso nuestra autoestima, donde logremos finalmente superar la vergüenza étnica"*. (E1, p. 16).

Surge otra dimensión denominada, sin apoyo. Ahora bien, la iniciativa de resurgimiento de los nichos en el país, viene de un pequeño grupo de antropólogos venezolanos, que han trabajado en la dirección de educación intercultural bilingüe y que han ofrecido un apoyo personal a la conformación de estos ambientes de aprendizaje, lo que no implica que se esté ofreciendo el apoyo necesario desde el propio ministerio: *"No hay seguimiento, ni acompañamiento del ministerio..."* (E1, p.19). Expresión a la que se agrega el siguiente planteamiento: *"Son ellos (el ministerio) quienes deciden, generan sus lineamientos, sin preguntarnos, y si vienen a consultarnos, es desde una plataforma política, ahí nosotros vamos a hacernos escuchar..."* (E1, p.20). Esta falta de apoyo y acompañamiento está entorpeciendo la labor educativa que esperan desarrollar algunos de sus coordinadores. Teniendo que recurrir a sus propios recursos económicos para la dotación y elaboración de materiales didácticos.

La falta de acompañamiento pedagógico no ha sido un obstáculo para el desarrollo de actividades. Los responsables que apoyan a los ancianos en estos casos, son educadores, razón por la cual han planificado actividades con una incipiente intencionalidad pedagógica, pues no todos son maestros de niños en sus primeros años de vida. Pero también hay experiencias de nichos que no son coordinados por educadores, sino por personas de la comunidad (nos fue imposible desarrollar entrevistas y observaciones en estos espacios), reconocidos como adultos significativos, que tienen las mejores intenciones de implementar la propuesta, pero que adolecen de competencias pedagógicas para ello, y esto sumado a la falta de apoyo de los equipos técnicos del ministerio de educación, lo convierten en una situación de riesgo en la calidad académica de la educación ofrecida: *"...hemos podido adquirir algunos recursos didácticos, que faciliten las explicaciones, las narraciones, las vivencias de nuestra cultura..."* (E1, p.24). Esta expresión recoge fundamentalmente lo que hacen.

De lo observado, se interpreta que los nichos son pequeños centros de reproducción del idioma nativo amenazado. En tales lugares suele instalarse como mínimo una anciana o anciano, una abuela/o que trabaja con sus propios descendientes

10 Se refiere a la entrevista 2, correspondiente a una de las encargadas del nicho lingüístico Baré.

y también con otros niños de la comunidad, casi indistintamente. Esta abuela/o conversa con los niños como si fuera la propia progenitora de ellos; asume un papel de madre/padre con ellos, y les va enseñando e inculcando no tan sólo la lengua sino igualmente los cuentos, las manifestaciones culturales, los valores ancestrales, los juegos y todo lo propio de la formación tradicional. La abuela/o es auxiliada por facilitadores, por maestros y por dirigentes de la comunidad, que son quienes prácticamente asumen la "coordinación pedagógica". Es decir, habría siempre al menos un facilitador viendo y vigilando el funcionamiento del sistema. Esto es reproducción de la vida íntima en familia, como si fuera una prolongación del hogar, pero bajo la supervisión de ciertos maestros y otras personas capaces de lograr que este proceso se dé en la forma más apropiada (Mosonyi, 2006). Esto último responde al deber ser, pero como ya hemos señalado, no todas las experiencias así lo reportan.

En estos nichos, son muchos los aspectos positivos que pueden rescatarse, como el énfasis que le conceden a la revitalización lingüística, como mecanismo de preservación cultural y de fomento del orgullo étnico. Algo que preocupó a la investigadora fue el planteamiento de emplear los nichos como supletorios de la educación inicial, situación que fue expuesta y analizada por los propios informantes, quienes en un intercambio intersubjetivo, repensamos la propuesta y consideramos la pertinencia de visualizarlo como complementario de la educación inicial, de manera que permita atender la transmisión de costumbres, saberes ancestrales y sobre todo la enseñanza del idioma indígena a los niños desde tempranas edades.

:: A manera de conclusión

A partir de todo lo planteado, creemos que una propuesta para el desarrollo de alternativas en una educación inicial que reconozca y valore la diversidad cultural de los niños en sus primeros años de vida, bajo los principios de una educación en y para la diversidad, debe considerar los siguientes aspectos y partir de las siguientes *premisas*:

Es necesario distinguir entre una propuesta fundamentada en los principios de la educación intercultural que respete la diversidad cultural de los niños y familias indígenas que viven en la capital del estado - en el que conviven con múltiples culturas-, de una propuesta que vaya dirigida a los infantes indígenas que están asentados en sus comunidades, que perfectamente pueden seguir trabajando bajo los lineamientos de la educación intercultural bilingüe. Vale acotar que, producto de lo registrado y analizado, requiere una urgente revisión y mejora de la Educación Intercultural Bilingüe, para garantizar el cumplimiento de sus principios y una educación de calidad para las comunidades indígenas y sus habitantes.

Bajo estos planteamientos se pretende contribuir a la superación de los conflictos epistemológicos evidenciados entre las dimensiones etnocultural, normativa y pedagógica, en la búsqueda de un equilibrio que contemple los aspectos más importantes de cada una, de manera que logren articularse en una práctica educativa que garantice el respeto por la diversidad cultural de cada infante y su familia, desde la convivencia y no desde un decreto que obligue a ello.

a. Valoración de la acción característica de la familia

El trabajo pedagógico en este nivel exige una labor articulada que dé respuesta a la tríada entre la Escuela-Familia-Comunidad. Para el propósito que nos ocupa esto es indispensable, pues no puede concebirse el trabajo en respeto a la diversidad cultural de los infantes y a sus prácticas culturales, sí se desconoce a la familia. Se debe involucrar a las madres, padres, abuelos y a otros miembros de la familia y comunidad, como los ancianos.

Esto implica una reconceptualización de la escuela, en la que se deberá incorporar a los padres en la acción pedagógica, no como simples observadores o ayudantes en la realización de las tareas, sino como constructores del currículo escolar, pues participarán de las estrategias, selección de contenidos, desarrollo de actividades. Es importante recordar que el trabajo en este nivel será de acompañamiento a la familia en la educación y crianza de sus hijos, reconociendo el rol de transitoriedad que tiene el maestro en la vida del niño, y el carácter de permanencia que tienen los padres y sus familias en el resto de sus vidas, de ahí lo importante de acompañarlos y orientarlos en la formación de sus hijos e hijas.

Adicionalmente, es de suma importancia convocar a madres y padres para explicar y modelar la educación inicial que se les ofrecerá, específicamente en la etapa maternal, de manera que entiendan que no se pretende separarles de sus hijos, sino acompañarlos en su crianza desde una concepción de carácter pedagógico. Por estas razones, sería impensable una educación urbana con simples adaptaciones a este contexto tan culturalmente diverso.

b. Redimensionar la visión de los nichos lingüísticos como complementarios a la educación inicial

Tal como ya se había mencionado, el propósito de los nichos está más orientado a trabajar con los pueblos indígenas que están en riesgo de perder su idioma o bien en otras comunidades que presentan el mismo riesgo¹¹. Sin

11 De acuerdo a lo planteado por Mosonyi (2006), los nichos existen en otras partes del mundo (language nest), como una de las vías para impedir el debilitamiento y la extinción de los pueblos indígenas. Hasta el momento no se conoce de la existencia en otros países latinoamericanos. Sus ejemplos habría que ubicarlos entre Norteamérica y Oceanía.

embargo, el planteamiento de esta propuesta es superar esa visión inicial y reconocer la utilidad que tendrían en comunidades en las que los niños son educados por sus padres en el idioma dominante y según las pautas del contexto cultural en el que se desenvuelven. Como un mecanismo de revitalización lingüística y cultural para los idiomas correspondientes a su ascendencia y origen.

Desde este planteamiento tendrían que generarse nichos para cada uno de los grupos culturales de los niños que han perdido contacto con su cultura e idioma, como mecanismo de acercamiento a sus orígenes. Esto sería importante no sólo para la preservación de determinado idioma indígena, sino pensando en cada niño y su familia como una vía de rescatar sus costumbres, tradiciones y así preservar su arraigo cultural. Desde el contexto de la investigación es tan preocupante la pérdida cultural en las comunidades indígenas, como la pérdida y desarraigo de otra de las culturas que hacen vida en este escenario socioeducativo.

La generación de estos nichos no sería para todas las culturas presentes en el aula, sino para aquellas que han perdido contacto con sus tradiciones y costumbres. De esta manera, los niños podrán recibir una educación inicial que respeta su diversidad cultural y en actividad complementaria tener mayor contacto con su propia cultura.

Los nichos lingüísticos como complementarios a la educación inicial, permiten visualizar esta actividad de manera articulada con la educación formal, esto le concede mayores posibilidades de acompañamiento, seguimiento y control. Se convertirían en espacios para revitalizar las prácticas de crianza, las tradiciones, costumbres, valores, creencias y cosmovisiones de las personas y grupos culturales que así lo requieran. Por citar dos ejemplos sobre su pertinencia: el idioma jibi no está en riesgo de extinción, pero el hecho de que niños y familias jibi lo desconozcan, así como sus prácticas, tiene implicaciones en la construcción de su identidad y en la valoración por su origen étnico. De la misma forma, el mandarín no está en riesgo de desaparecer, pero sí una niña china y su familia han perdido contacto con su cultura e idioma, sería muy conveniente tener momentos de encuentro con otros chinos para socializar y compartir sus costumbres y prácticas.

Al evaluar la factibilidad de su implementación, no habría que pensar en uno por institución educativa, sino más bien por grupos culturales y sectores. De manera, que las familias se trasladen hasta donde ellos se encuentran. Lo que debe garantizarse es un acompañamiento de maestros que puedan ofrecer orientaciones pedagógicas, el respaldo desde las direcciones educativas estatales, la determinación clara de que no son experiencias que pueden reemplazar la educación inicial, sino que servirían como espacios de revitalización

cultural en aras de contribuir con la identidad cultural de los niños y sus familias.

Estos planteamientos son producto de la evolución histórica en la atención a la niñez y al reconocimiento de la diversidad sociocultural de todos los infantes en las instituciones educativas. Razón por la cual surge la necesidad de implementar prácticas educativas diversas, dirigidas a contextos heterogéneos, y por ende, complejos, que pretenden ser atendidas por la propuesta de educación en y para la diversidad cultural, que tiene como uno de sus principios la educación intercultural que estuvo fundamentada en la etnoeducación o educación propia. Esta propuesta educativa, en su implementación no puede quedar restringida a lo técnico tal como lo indicáramos, sino que debe contemplar los valores e ideologías de las diversas culturas.

Esta aspiración de construir una educación respetuosa de la diversidad cultural, no puede seguir siendo dirigida exclusivamente a los pueblos marginados o discriminados, sino debe ser fundamentalmente dirigida a quienes discriminan, sobre este particular destacamos los aspectos fundamentales desarrollados en el marco referencial, que deben contemplar de acuerdo a lo planteado por la UNESCO: la pertinencia, la convivencia y la inclusión. De ahí que se considere conveniente, que más allá de calificar la educación inicial como intercultural, se considere que la educación inicial debe respetar y atender la diversidad cultural en todas sus expresiones.

c. Valoración de las acciones cotidianas

Desde la perspectiva fenomenológica asumida, es fundamental valorar las acciones cotidianas y naturales que se desarrollan en cada contexto cultural. Ello implica reconocer las diversas prácticas culturales de cada uno de los grupos e individualidades presentes en el aula, y a partir de ella, determinar su potencial de enseñanza.

Adicionalmente es importante conocer sobre las prácticas de crianza en cada contexto familiar, ello permitirá comprender el tipo de vinculación con la familia, acompañar las acciones de formación y educación, orientar y corregir en caso de ser necesario, en fin valorar el papel que desempeña la crianza desde una concepción pedagógica. En el proceso de formación del niño, el papel de los progenitores es fundamental en todas las culturas, y de manera importante lo es el contexto indígena, razón que conlleva a apropiarse de este conocimiento.

Dentro de esas acciones cotidianas, es de suma importancia estar atento a las actitudes y palabras que emplean los niños para referirse a sus compañeros u otras personas, en ellas puede haber significados contruidos a partir del contexto en el que se desenvuelve, y bien podrían estar envueltas en comentarios

xenófobos y discriminatorios. Debemos tener presente que las palabras importan, y se convierten en una experiencia potencial de enseñanza y aprendizaje del respeto por los otros.

Asimismo, es prioritario rescatar en la acción pedagógica diaria del educador infantil, el papel de la intencionalidad pedagógica en las interacciones con los niños. Está más que demostrado el potencial de aprendizaje de los niños en este periodo de vida, producto de todos los aportes de la neurociencias y otras disciplinas, queda de parte del educador explotar esas potencialidades, para lo que será necesario planificar acciones pedagógicas de carácter significativo, que impliquen retos para su aprendizaje, que sean atractivos y motivantes, que se adapten a sus contextos culturales y escenarios de actuación.

d. Formación del profesorado y de otros agentes educativos para atender este reto educativo

A lo largo de las reflexiones y representaciones de los personajes significativos consultados, fue reiterado el reconocimiento a la ausencia de formación del educador para atender este reto. Este es un aspecto que amerita ser atendido de manera urgente, hasta ahora la incipiente experiencia que se reporta ha quedado restringida a la incorporación de ciertas asignaturas, unidades y contenidos en algunos planes de estudio. Es fundamental superar esta limitante y plantearnos la atención a la diversidad, enmarcada en una propuesta de educación en y para la diversidad, como un eje transversal del currículo.

En el contexto específico en el que se inserta esta investigación, se ofrecerá el apoyo para considerar estas acciones en el proceso de transformación curricular que se está desarrollando actualmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, casa formadora de docentes y responsable de los programas de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Inicial en el estado Amazonas, de manera que en ambos programas se contemple la atención a la diversidad, y de manera específica la diversidad cultural, entendida como una de las manifestaciones de diversidad que caracterizan a los seres humanos.

En el caso del primer programa hay dos aspectos que atender: el primero debe verse la diversidad cultural en su concepción más amplia y no sólo como una manifestación propia de los indígenas, y el segundo, la necesidad de articulación con el resto de los niveles del sistema educativo de manera que aborden el componente pedagógico del nivel de educación inicial, secundaria y universitaria.

Y en el caso del segundo programa, que a lo largo del desarrollo del plan de estudios se asuma la atención pedagógica a la diversidad desde la transversalidad de

contenidos en las distintas asignaturas. En las que se ofrezcan las orientaciones pedagógicas para evaluar los aprendizajes de todos los niños, en pleno reconocimiento del criterio de variabilidad individual; la planificación de actividades que atiendan la heterogeneidad presente en las aulas; la consideración del ambiente de aprendizaje desde todas sus dimensiones en las que se revalorice en el contexto cultural en el que está inserta la escuela, entre otros. En definitiva, lo que se pretende es que en las distintas asignaturas se contemple el criterio de la diversidad humana, sin pretender que quede rezagada a uno o dos cursos a lo largo de la carrera.

Lo anterior permitiría atender al grupo de docentes que están atendiendo a esta población infantil, sin embargo tenemos a otro grupo de actores significativos, que cumplen funciones de agentes educativos, que también demandan acompañamiento pedagógico, y posibilidades de acreditación por años de experiencia y rendimiento en programas de capacitación sistemáticos, organizados y que garanticen calidad y pertinencia cultural. En esta propuesta de acompañamiento y capacitación debe contemplarse el tema de la accesibilidad, razón que lleva a implementar modalidades mixtas de formación, con actividades presenciales y el uso de las tecnologías de información y comunicación.

En consonancia con esto y bajo el reconocimiento de que es importante formar profesionales de las propias culturas para que sean transmisores de las mismas, cabe considerar el planteamiento de López (s/f), quien exhorta a revisar que la preparación, específicamente del docente indígena, pero que bien es aplicable al de cualquier cultura minoritaria, que no se limite exclusivamente al desarrollo técnico y profesional del docente, en el que se descuiden durante el proceso los siguientes aspectos:

La reconversión subjetiva del docente indígena, la recuperación crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una visión crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como, junto a todo ello, el desarrollo de una conciencia política igualmente crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro o maestra, aún siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario del Estado-nación homogeneizador, sin contribuir significativamente y desde el privilegiado espacio escolar a la transformación del Estado, tal como hoy lo anhelan los líderes y organizaciones indígenas.

En este señalamiento se profundiza en la necesidad de cuidar que durante la formación del profesorado se contemple la arista vinculada con el componente personal, en el que afiance su identidad cultural, orgullo étnico, conocimiento

de las creencias y cosmovisiones de su cultura, el reconocimiento de sus derechos y reivindicaciones, de manera que al haber consolidado sus convicciones, llegue a la escuela con espíritu transformador de la realidad educativa, y no de sumisión para continuar desplazando los conocimientos propios y/o invisibilizando las diferencias de su grupo, a través del ofrecimiento de un trato homogéneo del alumnado.

Finalmente, es necesario enfatizar que será tarea del profesorado, la profundización en el conocimiento de la interculturalidad, educación intercultural, tratamiento heterogéneo en los entornos escolares.

REFERENCIAS

- **Casanova, R. (2007).** Cuaderno con apuntes etnográficos para repensar la escuela. Caracas: Cendes-UCV.
- **Fermin, M. (2010).** Atención a la diversidad en la infancia: una mirada desde la educación intercultural. En Cantón, I.; Valle, R.; Arias, A.; Baelo, R. & Cañón, R. Retos educativos en la sociedad del conocimiento (págs. 153-168). Barcelona, España: Davinci Continental.
- **Glaser, B. y Strauss, A. (1967).** The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Co.
- **Husserl, E. (1986).** Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Mexico: DF: Fondo de Cultura Económica.
- **Instituto Nacional de Estadística. (2011).** Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
- **Ley Orgánica de Educación (2009).** En Gaceta Oficial 5929, extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- **Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. (2007).** Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. Gaceta Oficial N° 38.659. Caracas, Venezuela.
- **López, L. (s/f).** Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina -pueblos indígenas, derechos y educación-. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>.

- **Moreno, D. (2008).** La formación de docentes indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva desde el Amazonas venezolano. *Raíces Ancestrales. Un espacio para la Educación Intercultural* (1), 12-13
- **Morín, E. (2000).** La mente bien ordenada. Editorial Seix Barral.
- **Mosonyi, E. (2006).** Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela. La Victoria, Edo. Aragua: Ministerio de Educación y Deportes.
- **Organización de Estados Americanos. (2010).** Simposio Internacional para el diseño de innovaciones "Atención integral a niñas y niños de cero a tres años de comunidades amazónicas e indígenas". Iquitos.
- **Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999).** Metodología de la investigación cualitativa. Malaga: Aljibe.
- **Schutz, A. (1932).** La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Ed. Paidós.
- **Sandin, M. (2003).** Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- **Strauss, A. y Corbin, J. (2002).** Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.
- **Valles, M. (1999).** Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Marlene Fermín González**

Profesora asociado en la Universidad Central de Venezuela. Ex profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctora en educación infantil y familiar, e investigación e intervención psicopedagógica (UNED). Magíster en Psicología del desarrollo humano (UCV). Autora de diversas publicaciones sobre la educación infantil y la atención pedagógica a la diversidad del alumnado. Investigadora acreditada por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación, categoría B.

Correo electrónico:
fermarlene@yahoo.com

:: Instrucciones a los autores

1. Enfoque temático y alcance

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una revista científica, semestral, arbitrada e indexada, cuyo objetivo de difundir resultados de investigación; identificar brechas de conocimiento y desarrollar tendencias temáticas; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas sobre Educación Superior; facilitar y estimular en el escenario académico internacional la discusión compleja, transdisciplinaria y de alto impacto social para el desarrollo efectivo de la sociedad, promueve el intercambio de ideas, de experiencias y el debate crítico; busca estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior. Su objetivo misional es constituirse en una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en América Latina y el Caribe.

En la conmemoración de los 25^a Aniversario de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, nos proponemos realizar una colección editorial, que aborde temas de investigación con resultados epistémicos y metodológicos que inicien la discusión continental sobre temas como aseguramiento de la calidad, responsabilidad social, diversidad cultural, internacionalización del espacio de la educación superior, investigación, conocimiento y desarrollo. Estas tendencias temáticas serán el contexto de la Conferencia Regional de Educación Superior, a celebrarse en junio de 2018, en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

2. Cobertura Temática

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una Revista en Ciencias sociales, especializada en temas relacionados con la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con énfasis en:

- Aseguramiento de la calidad de la educación
- Pertinencia y responsabilidad social
- Diversidad cultural e interculturalidad
- Integración regional e internacionalización
- Investigación y producción de conocimiento
- Contexto global y regional de la educación superior

La Revista Educación Superior y Sociedad está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo. A Investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de la región y del mundo, al público en general interesado en temas de reflexión y análisis sobre la Educación Superior.

3. Forma y preparación de manuscritos

3.1. El artículo debe contener información sobre:

- a) Título
- b) Nombre completo de autor o autora
- c) Resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). El tipo de letra o fuente a usar: Times New Roman 12 (excepto en el título principal del trabajo, el cual deberá ir en tamaño 16).

3.2. El interlineado será de 1.5 cm (excepto en el resumen, en donde el contenido de este deberá llevar un interlineado de 1 cm).

3.3. Entre párrafo y párrafo no deberá existir espacio libre.

3.4. El primer renglón de todo párrafo deberá llevar sangría de 0,7 cm, de esta manera se diferenciarán los párrafos sin la necesidad de dejar un espacio libre.

3.5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras clave o descriptores.

3.6. Deben enviarse en formato digital Word 2007. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 20 cuartillas incluyendo bibliografía.

4. Estructura del texto

En una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir la base teórica y metodológica; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

5. Citas textuales

Si son de menos de 40 palabras, se colocan dentro del texto entre comillas, al finalizar la cita se coloca la referencia entre paréntesis de autor, año y número de página. Si las citas son de más de 40 palabras se coloca en un bloque de texto separado, sin comillas, con sangría izquierda de 2,54 cm, 1,5 de interlineado. La referencia se coloca al finalizar la cita entre paréntesis. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

6. Lista de referencias

Se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo las referencias. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio.

Debe seguirse el sistema de la APA, véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- **Libro de un solo autor**

Páez, I. (1991). Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- **Libro de varios autores**

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). Psicolingüística y desarrollo del español. Caracas: Monte Ávila.

- **Capítulo incluido en un libro**

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad.

En M. Alvar (Dir.). Introducción a la lingüística española. Barcelona: Ariel.

- **Artículo incluido en revista**

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. Letras, (58), 21-53.

- **Tesis**

Jáimez, R. (1996). La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

- **Fuentes electrónicas**

Cabrujas, J. I. (1995, enero). La viveza criolla: destreza, mínimo esfuerzo o sentido del humor [Documento en línea]. Conferencia dictada en el Ciclo la Cultura del Trabajo, organizado por Fundación Sivenza, Caracas. Disponible: <http://www.analitica.com/bit.htm> [

7. Los trabajos serán arbitrados en Comité de Lectura, contando con la aprobación del Coordinador Temático.

8. Dibujos, gráficos, fotos y diagramas

Deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.