

scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



Depósito Legal: PPI 201302TA4311
ISSN 2343-645X
Índice Revencyt: RVS016
RNRC ONCTI: 2SC257





**Universidad Nacional
Experimental del Táchira**

Raúl Casanova Ostos

Rector

José Alexander Contreras

Vicerrector Académico

Martín Paz Pellicani

Vicerrector Administrativo

Elcy Yudit Núñez

Secretaria

Luis Villanueva Salas

Decano de Investigación

Silverio Bonilla

Decano de Docencia

José Andrés Molina

Decano de Extensión

Miguel García Porras

Decano de Postgrado

Lisett Santos Sánchez

Decana de Desarrollo Estudiantil



**Consejo Editorial
FEUNET**

Ildelfonso Méndez Salcedo

Director

Salvador Galiano

Ronald Angola

Representantes del
Decanato de Extensión

Jhon Amaya

María E. Porras

Representantes del
Decanato de Docencia

Blanca Figueras

María Roperó

Representantes del
Decanato de Desarrollo Estudiantil

Ildelfonso Méndez Salcedo

Juan C. Zambrano

Representantes del
Decanato de Investigación

Mary Bernal

Yennifer Rojas

Representantes del
Decanato de Postgrado

scitus

Revista de Investigación
en Ciencias Sociales

Comité Editorial

Salvador Villalobos

Editor Jefe

Jesús Darío Lara

Secretario

Norma García

Luz Ángela Cañas

Melissa Manrique

Editores

Comité De Arbitraje

Freddy Díaz

Damaris Díaz

Josefina Balbo

Equipo Editorial

Jesús Darío Lara

Corrección

Luz Ángela Cañas

Traducción

Dorkis Yamile Cárdenas

Diagramación, montaje y diseño
de portada

Imagen de portada

“**Ecce Homo**”,

Adonay Duque (1993)

Fotos de portada y galería:

Ricardo Ramírez



Criterios de reproducción
bajo licencia:



<http://investigacion.unet.edu.ve>

Correo Electrónico: scitus@UNET.edu.ve

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

MEDICIÓN DE PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA DEL PERSONAL DOCENTE DEL NÚCLEO MATEMÁTICA DE LA UNET 3
Cárdenas Colmenares, Yelitza Lubely

DESARROLLO INTERPRETATIVO EN LA MÚSICA DE CÁMARA 13
Medina López, Sara Trinidad
Rujano Guerrero, Jeismar Evanyelin

TRABAJO CRÍTICO

APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE INGLÉS APOYADA EN UNA ORIENTACIÓN NATURAL DEL CEREBRO PARA APRENDER 23
Cañas, Luz Ángela

ENSAYOS

CIENCIA COMO INSTITUCIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA 33
González, Yanireth
Díaz, Zirlis
Carrero, María

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL IDIOMA INGLÉS 39
Alviárez Parra, Enlinar

ENTREVISTA

MARISOL GARCÍA: "UN DOCENTE UNIVERSITARIO QUE NO INVESTIGA ES UN SIMPLE REPRODUCTOR DE LA INFORMACIÓN QUE OTROS PRODUCEN" 46
Martínez Guerrero, Christian Alexander



scitus

EDITORIAL

Hoy más que nunca la universidad es asumida como uno de los centros del pensamiento reflexivo, creativo y plural, bastiones de la libertad. Esto se debe tanto a la fuerza de empuje social originada desde las cruciales actividades de educación superior, investigación y extensión, como a la energía (en su sentido aristotélico: *energeia enérgeia*, 'lo que puede llegar a ser un hecho', 'la acción en potencia') contenida en cada uno de los miembros de su comunidad, y muy especialmente en los estudiantes, tal como ocurre en los jóvenes de la sociedad entera.

Precisamente, los trabajos recogidos en este número de *Scitus* estudian la universidad y la eficiencia de su labor, y desde la universidad proponen cambios positivos para el perfeccionamiento de la nación.

El artículo "Medición de la productividad académica del personal docente del Núcleo de Matemática de la UNET (investigación parcial)", de Yelitza Lubely Cárdenas Colmenares, determina los indicadores de productividad de los docentes del mencionado núcleo y distribuye tales indicadores en cuatro áreas: docencia, investigación, extensión y gestión. Ello, como un primer paso para la creación y aplicación de un modelo evaluativo que permita medir, diagnosticar y valorar el comportamiento de la productividad, lo cual propiciaría la renovación, mejoramiento y sistematización de la excelencia académica.

Al comprobar el número reducido de interpretaciones de música de cámara y el escaso cultivo de este género en la ciudad de San Cristóbal, Sara Trinidad Medina López y Jeismar Evanyelin Rujano Guerrero proponen con el artículo "Desarrollo interpretativo en la música de cámara" un programa de interpretación para ser aplicado en esta localidad de Los Andes venezolanos. Tal programa, dirigido a ejecutantes de canto lírico y de instrumentos, abarca piezas de diferentes procedencias geográficas y realza el valor de los compositores venezolanos de la colonia y del siglo XIX. En la investigación se hace manifiesto el interés de los músicos de la región por unirse a la propuesta.

Luz Ángela Cañas, en su trabajo "Aproximación teórica de la práctica pedagógica del docente de Inglés apoyada en una orientación natural del cerebro para aprender", interrelaciona los elementos de la práctica docente de Inglés con los postulados de la neurociencia, que toman en cuenta los procesos cerebrales activados por el entorno, las condiciones físicas y emocionales, las interacciones sociales y el significado otorgado a la nueva información recibida, y que pueden ser canalizados didácticamente mediante el aprovechamiento de vías múltiples de aprendizaje (multisensorialidad), la contextualización del conocimiento, el refuerzo, el aprendizaje cooperativo, un clima socio-afectivo positivo y la activación de las experiencias previas de los estudiantes.

El ensayo "Ciencia como institución en la sociedad contemporánea: organización social de la actividad científica", elaborado por Yanireth González, Zirlis Díaz y María Carrero, presenta un interesante recorrido a lo largo de las etapas de la ciencia moderna: institucionalización, profesionalización e industrialización, con la importantísima acotación de que los países en vías de desarrollo (a diferencia de los países desarrollados), debido muchas veces a su corta historia nacional, no han seguido esas etapas en el orden debido, y este hecho ha originado en ellos notables problemas para la consolidación y éxito de la ciencia. Otro aspecto al que las autoras dirigen la atención es el de las actitudes operantes en la comunidad científica, marcadas por la competencia y la necesidad de reconocimiento. Frente a esta realidad surge la proposición de valores como la solidaridad, el respeto a la vida, el universalismo y el desinterés.

Enlinar Alviárez Parra delibera sobre los beneficios del aprendizaje significativo en la didáctica del inglés como segunda lengua, argumentando que este proceso debe estar dirigido a satisfacer las necesidades e intereses del estudiante y que el conocimiento adquirido debería ser susceptible de aplicarse en cualquier circunstancia de la vida y mejorar sus oportunidades de éxito en el ámbito profesional. Ello supone trascender la mera competencia comunicativa y llevar la enseñanza del idioma hacia el dominio de la competencia sociolingüística. En correspondencia con el título de su ensayo: "Enseñanza y evaluación de los aprendizajes del idioma inglés", la autora resalta el potencial educativo de la evaluación formativa, o evaluación orientada al aprendizaje, con lo que reconoce una relación directa entre los objetivos de la asignatura, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación.

Finaliza esta serie de aportes con la entrevista realizada a la Dra. Marisol García, profesora de lengua española de la Universidad de Los Andes, núcleo Táchira, quien manifiesta la motivación personal como eje de su labor docente e investigativa, a pesar de los obstáculos que la situación social e institucional pueda oponer. Tal actitud aparece respaldada por una extensa producción de publicaciones, un amplio número de tesis tutoradas, decenas de participaciones en encuentros regionales, nacionales e internacionales (como ponente, conferencista u organizadora), y un continuo trabajo en el mundo editorial, entre otras actividades de gran impacto para la construcción y divulgación del conocimiento.

La sociedad toda está llamada al pensamiento autónomo y creativo para el disfrute, aprovechamiento y mejora de su entorno, y pocas esferas sociales tienen un papel tan importante como la universidad en esa tarea, que es la tarea de todo hombre libre, y de todo aquel que busca cultivar para sí mismo y para sus conciudadanos la libertad.

San Cristóbal, diciembre de 2017

Jesús Darío Lara
Secretario

MEDICIÓN DE PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA DEL PERSONAL DOCENTE DEL NÚCLEO MATEMÁTICA DE LA UNET

MEASURING ACADEMIC PRODUCTIVITY OF TUTORS TEACHING IN THE MATHEMATICS FACULTY AT TÁCHIRA NATIONAL UNIVERSITY

Autora: Cárdenas Colmenares, Yelitza Lubely
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: yelitzalubely@yahoo.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado Medición de Productividad Académica del Personal Docente del Núcleo Matemática de la UNET, tiene como objetivo generar indicadores adaptados a la medición de la productividad académica de las actividades realizadas por el personal docente del núcleo indicado, lo cual es la base de un sistema de evaluación en la universidad venezolana que permita su sustentabilidad y permanencia. Para ello, se realizó una revisión documental sobre la productividad académica y la función docente separando la misma en cuatro áreas prioritarias como son: docencia, investigación, extensión y gestión con la finalidad de identificar las actividades y variables del proceso en estudio. Usando una investigación cuantitativa, descriptiva y de campo se indaga a través de una encuesta tipo cuestionario a los profesores adscritos al núcleo; y según lo expresado por estos, se seleccionaron las variables más relevantes para la medición de su productividad. Posteriormente, con dichas variables se generaron los siguientes indicadores de productividad: estudiante por docente, índice de docencia en pregrado, índice de docencia en postgrado, perfil docente por dedicación, perfil docente por escalafón, atención académica en el núcleo, perfil docente por nivel académico, índice de trabajos de aplicación profesional, tasa de eficiencia en la investigación, índice de trabajos de ascenso o de grado, índice de artículos publicados, índice de producción bibliográfica, tasa de investigadores activos, índice de organización de eventos científicos o de formación profesional, índice de ejecución de cursos de formación continua, índice de proyectos de extensión, productividad docente en extensión y participación docente en gestión universitaria. Para concluir, los diecinueve indicadores de productividad generados en el estudio se clasificaron: nueve en docencia, cinco en investigación, cuatro en extensión y uno en gestión; los mismos deberán ser medidos en una investigación posterior a fin de establecer el comportamiento de la productividad docente del núcleo.

Palabras Clave: productividad académica, función docente, indicadores.

ABSTRACT

This research on Measuring Academic Productivity of tutors teaching in the Mathematics faculty at Táchira National University, UNET, aims at generating indicators adapted to measuring academic productivity of activities carried out by staff in this faculty. These indicators represent the basis of an evaluation system in Venezuelan universities allowing their sustainability and permanence. As for this, a literature review was conducted about academic productivity and teaching tasks based on four priority areas such as teaching, research, extension and management in order to identify the process activities and variables under study. Grounded on a quantitative, descriptive and field research through a survey questionnaire applied to faculty tutors, the most relevant variables to measure tutors' academic productivity were chosen. Subsequently, these variables generated a group of productivity indicators: student per tutor, undergraduate teaching, graduate teaching, tutor working time profile, academic position profile, faculty academic engagement, academic level profile, professional application duties, efficiency in research, promotion/graduate studies, published articles, bibliographic production, current faculty researchers, organization of scientific events or vocational training, scope of tutors' training courses and/or continuous development, extension projects, tutors' productivity in extension projects and participation in university managerial procedures. To conclude, the nineteen productivity indicators generated in this study were classified as: nine in teaching, five in research, four in extension and one in management. Based on these results such indicators should be measured on further research in order to establish faculty tutors' behavior on productivity.

Keywords: Productivity Academic, Teaching Function, Indicators.

INTRODUCCIÓN

La globalización de la sociedad se presenta como una realidad amenazante para la mayoría de los países. Según Camperos (1995, p. 97), “los países desarrollados creadores y patrocinadores de las tecnologías de punta no sólo son los dueños de la economía, sino los que manejan y controlan la política, la cultura y sus saberes”.

Este modelo de la economía, constituido en regiones de libre comercio y de alta competencia, como son la cuenca del Pacífico, Norteamérica y el mercado común europeo, plantea para Fernández, Landa y Santini (1991, p. 115) “la necesidad de cambios de carácter estructural y cultural para los países latinoamericanos; no solamente en cuanto al esquema de globalización de mercados, de liberación de aranceles y normas, sino también en cuanto a la productividad, competitividad y calidad.”

Es por ello que el Estado, las empresas de producción o de servicios y los profesionales deben estar interesados y preocupados por la productividad, la cual afecta a todos como consumidores, contribuyentes y ciudadanos. Cuando las personas se quejan porque no les alcanza su dinero para el pago de sus alimentos, sus viviendas o sus impuestos, están hablando de algo más que del simple dinero; están hablando de productividad: de la capacidad para utilizar los recursos existentes en satisfacer las demandas en constante expansión de los individuos.

Debe señalarse que el principal beneficio del aumento de la productividad es producir más en el futuro, usando los mismos o menores recursos, lo cual es importante para el cumplimiento de las metas nacionales, comerciales y personales; en tal sentido, ante la situación de crisis que vive hoy el país, es un imperativo del Estado y de los entes que prestan servicios optimizar los recursos en beneficio de un colectivo.

Parafraseando a Lebón (1992), en Venezuela, y específicamente en las empresas, la calidad y productividad son frecuentemente consideradas como dos

temas marcadamente diferentes. Pero, si se quiere mejorar la productividad, es necesario medir dónde se está hoy, establecer algunas metas y luego seguirles la pista para asegurarse de que se están produciendo efectos positivos sobre las mismas. Lo primero que salta a la vista aquí es el aumento de la productividad a través de la medición y la acción correctiva; luego el aumento de la calidad de vida del trabajo de la gente, es decir, cuando la productividad está allí, el logro también lo está.

Es entonces cuando la administración pública entiende la necesidad de mejorar la calidad de los servicios que presta el Estado, como paso previo para lograr la productividad. Por consiguiente, en el actual sistema educativo existe gran preocupación por alcanzar mejores niveles de desempeño de las instituciones que tienen como misión educar. Para lograr alto desempeño a fin de obtener mejores resultados con el menor esfuerzo se busca trabajar con productividad en la educación. La productividad es definida por Valle (1978, p. 9) como “la relación entre la producción cuantitativa y cualitativa de productos, valores y servicios y el trabajo humano empleado en producirlos”.

En consecuencia, en Latinoamérica, según Munévar y Villaseñor (2008, p. 62), “las instituciones de educación superior tienen que asegurar una doble meta: la producción de conocimientos y la productividad académica”.

Así pues es indispensable analizar la productividad académica de los docentes universitarios, definida por Munévar y Villaseñor (2008, p. 64) como “la relación que existe entre los insumos empleados en docencia, investigación y extensión y los resultados o productos obtenidos en cada una de estas actividades”.

Evidentemente, el mejoramiento de la calidad y productividad del servicio fomenta el desarrollo académico del docente, lo cual para Camperos (1997, p. 98): “constituye una manifestación de eficiencia institucional, debido a que el crecimiento profesional del personal docente tiene

implicaciones en la propia productividad de la universidad y está vinculado con la calidad de la docencia, lo cual tiende a reflejarse, en el rendimiento del estudiante, fundamentalmente en su arista cualitativa, la calidad del aprendizaje logrado”.

Se plantea entonces el problema objeto de estudio, el cual busca, con la utilización de un sistema de evaluación educativa y constructiva, generar los indicadores de productividad académica adaptados a las necesidades del docente universitario del Núcleo de Matemática en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela.

Marco Teórico

Los años más recientes se han caracterizado por la gran cantidad de cambios económicos, políticos, ambientales, sociales y tecnológicos ocurridos a nivel mundial, donde se han fortalecido tres bloques económicos: el americano, el asiático y el europeo; cada uno de ellos establece diversas y nuevas normas a todos aquellos que deseen vender bienes o servicios en sus mercados. Como dueños de la economía poseen influencia sobre el Fondo Monetario Internacional y presionan a los países latinoamericanos a privatizar sus empresas y abrir las fronteras comerciales sin ninguna restricción, lo cual favorece a los grandes inversionistas internacionales y perjudica a los pequeños empresarios nacionales.

En este orden de ideas, Blanco (1999) propone que las organizaciones deben buscar la incorporación de la productividad en el quehacer diario como una manera de producir mejores bienes y servicios a menores costos, de trabajar más inteligentemente con los mismos recursos y de cumplir a cabalidad los estándares de calidad.

Se puede precisar entonces, la definición de productividad según Stoner y Freeman (1994): “es una medida de la eficiencia de un administrador para usar los escasos recursos de una organización al producir bienes y servicios” (p. 674).

De lo anteriormente expuesto se puede deducir que para el logro de las metas de toda organización, como son rentabilidad económica y permanencia en el mercado, es indispensable maximizar la productividad. El primer paso para lograrlo es la planificación estratégica con el fin de obtener un sistema altamente productivo; para ello la organización debe responder las siguientes preguntas claves: ¿Dónde estamos?, ¿A dónde queremos ir? y ¿cómo llegamos? La primera respuesta proporciona un diagnóstico del entorno; la segunda brinda los objetivos claros, medibles y alcanzables que busca la organización; y la tercera ofrece la estrategia para el logro de los mismos.

Existen diferentes horizontes de tiempo dentro de los cuales se debe planear la productividad: la visión y la misión se establecen a largo plazo; los programas se elaboran para el corto plazo, mientras que los objetivos, estrategias y políticas pueden plantearse para el corto, mediano o largo plazo, según los requerimientos del sistema operativo.

Universalmente no existe una única manera de medir la productividad, ya que esta depende de los objetivos del evaluador. Dicho de otra manera, “existen diferentes formas de medir la productividad, según la complejidad de la operación y el tipo de negocio” (Blanco, 1999, p. 73). Para esta medición, comúnmente se utilizan los índices de productividad parcial y global. Por lo tanto, un índice de productividad parcial normalmente compara el nivel de producción con la cantidad empleada de trabajo, ignorando las conexiones existentes con otros outputs o con otros inputs, y un índice de productividad global contempla todos los outputs e inputs implicados por el sistema operacional.

Cabe considerar, por otra parte, que “la producción de servicios, por su característica de intangibilidad, tiene condiciones muy especiales y diferentes respecto a la producción de bienes tangibles” (Blanco, 1999, p. 93). Por ello, se debe estudiar la productividad desde una perspectiva diferente, donde el grado en

que se satisfacen las necesidades del cliente (*efectividad*) es importante, a veces incluso más que la utilización de los recursos (*eficiencia*). Los aspectos del servicio están delimitados por el contacto con el cliente, unos que se pueden realizar sin la presencia del mismo (*operación interna*) y otros que requieren su presencia (*operación externa*), y la separación entre ellos se indica por medio de la línea de visibilidad; todas las actividades que se realicen en presencia del consumidor son para la organización momentos de la verdad, donde una insatisfacción puede conducir al abandono del servicio o pérdida del cliente.

En educación, como en cualquier otra área, la productividad puede reflejar mejores resultados con un esfuerzo menor. De esta manera, se requiere evaluar las dimensiones de eficiencia, efectividad y adaptabilidad en el uso de los recursos humanos, técnicos, financieros y de infraestructura para la prestación del servicio (formación y desarrollo de habilidades en los educandos) y la generación de los productos (científicos, tecnológicos, filosóficos o artísticos). Dicho de otro modo, para Valle (1978) la productividad en la educación se refiere a la producción cuantitativa y cualitativa de productos, valores o servicios entre el trabajo humano utilizado para obtenerlos.

Tenemos entonces que, al medir la productividad en la educación, se debe combinar relaciones cuantitativas y cualitativas que faciliten el análisis del sistema educativo para realizar en el momento oportuno los ajustes necesarios. Como en todos los servicios, se presenta una gran influencia originada por el recurso humano, lo que conduce a que el estudio de la productividad se enfoque especialmente en el comportamiento de las personas y sus relaciones con el sistema operacional.

El cambio de las políticas universitarias debe realizarse, según Mendoza (1993), en cuatro aspectos: primero, evaluar las operaciones, es decir, crear un sistema de retroalimentación que permita a la institución observar qué se hace, para garantizar el mejoramiento continuo; segundo, diversificar las fuentes de financiamiento

entre el Estado, los usuarios y la sociedad, en busca de la autosustentación; tercero, apertura hacia las nuevas realidades globales -sociales, económicas, ambientales y tecnológicas- para lograr una mayor vinculación con el sector productivo; y cuarto, aplicación real de los conocimientos impartidos por medio de una organización innovadora.

La crisis económica que confronta Venezuela, originada por los más diversos factores, amenaza el suministro de recursos hacia la universidad pública y ocasiona la necesidad de rendir cuentas del uso de estos al Estado y a la sociedad. Es por ello que se plantea la imperiosa necesidad de aclarar la visión, la misión y las funciones de la misma, identificando los criterios deseados (*desarrollo, excelencia, eficacia, eficiencia, productividad*), con la finalidad de proyectar un nuevo modelo universitario cuyos resultados en cantidad y calidad sean los más convenientes.

La misión establecida en la Ley de Universidades (promulgada en 1958 y reformada en 1970) para estas instituciones se expresa, aunque no en forma explícita, en las finalidades de docencia, investigación y extensión. Estas funciones deberán revisarse permanentemente, establecer indicadores que midan la evolución de los criterios deseados y proponer estrategias para el logro de los objetivos propuestos.

Evidentemente, ahora se hace necesario precisar las funciones que debe realizar la universidad para dar cabal cumplimiento a su rol social:

Docencia: definida como "la actividad sistemática de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y otras actividades relacionadas con la generación, construcción y difusión del conocimiento en un área o disciplina determinada" (Salcedo, 1998, p.79). Dentro de esta función se requiere el cumplimiento de los siguientes aspectos: dominio del área temática impartida, actualización permanente, actitud pedagógica, posición innovadora, dominio de grupo, facilidad de expresión y destreza para la promoción del aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores.

Investigación y creación: abarca las actividades individuales o colectivas realizadas para la obtención de productos científicos, tecnológicos, filosóficos o artísticos.

Extensión: comprende la difusión de los conocimientos teóricos y prácticos, y la aplicación de soluciones, obtenidos como resultado de las funciones de docencia e investigación hacia el ambiente interno y externo a la universidad, además de promover la cultura y el deporte para el beneficio de todos los conciudadanos.

Gestión universitaria: es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar en los diferentes niveles organizacionales las actividades realizadas por las unidades académicas en la búsqueda de su misión.

Es la universidad, como ente generador y difusor del conocimiento, la que está mejor capacitada para iniciar un proceso evaluativo, el cual no solo mida, diagnostique, valore o sancione, sino que además procure maneras creativas para renovar, optimizar y sistematizar la excelencia académica, de investigación, de extensión y de gestión universitaria.

El análisis precedente conduce a la necesidad de definir la productividad académica, la cual, para Valarino y Yáber (2001), viene dada por la relación existente entre los insumos empleados en docencia, extensión e investigación y los productos o servicios obtenidos como resultado de dichas actividades. En el caso de estudio de esta investigación (la función docente) la valoración de la productividad académica deberá realizarse en función de circunstancias relacionadas directamente con el desempeño del puesto de trabajo y la consecución de los resultados u objetivos asignados al mismo.

Desde otra perspectiva, con la finalidad de cumplir con las funciones sustantivas de la universidad y promover la excelencia académica en concordancia con los objetivos estratégicos de la misma, se desarrolló el concepto de productividad académica, que comprende todas aquellas actividades ordinarias y extraordinarias que realice el personal docente de la institución.

Dentro de este marco, en el artículo Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior, realizado en tres departamentos de la Universidad de Guadalajara, en México, se plantean indicadores para la evaluación de la productividad académica, divididos en tres áreas: docencia, investigación y extensión (Coronado y Martínez, 1999).

En Venezuela se debe iniciar el desarrollo de un sistema de evaluación universitario adaptado a las realidades del país, el cual se perfeccionará durante su aplicación, ya que, para Camperos (1997), no existe un modelo apropiado y es poca la experiencia sistematizada en esta área: solo algunos intentos realizados por la OPSU/CNU (más inclinada a dar credenciales para creación de nuevas instituciones de educación superior que a valorar las existentes). En este orden de ideas, Carrero, González y La Scalea (2001), como resultado de una investigación realizada en la Universidad Central de Venezuela, obtuvieron cinco grandes categorías de evaluación del personal docente, adaptadas a las necesidades de las instituciones de educación superior en el país: características del desempeño docente; condiciones personales; disposición de servicio asistencial y comunitario; capacidad productiva; y capacidad para el trabajo en grupo e interdisciplinario.

Finalmente, Salcedo Galvis, en su trabajo sobre indicadores de gestión para las universidades venezolanas (2000), recopiló información sobre los indicadores utilizados en tres universidades nacionales (UCV, USB y ULA), los cuales se citan a continuación:

Docencia: tasa de incorporación estudiantil; tasa de demanda estudiantil satisfecha; relación estudiante por profesor; rotación matricular; tasa bruta de graduación; tasa de asignación presupuestaria al programa de enseñanza; tasa de procedencia estudiantil; tasa de retiro estudiantil; tasa de inscripción; índice de graduación; índice de variación interanual de matrícula; índice de avance estudiantil; índice de eficiencia institucional; índice acumulado de eficiencia; índice de atención académica departamental; e índice de retraso en el escalafón.



METODOLOGÍA

Investigación: tasa de PPI institucional; tasa de PPI nacional; tasa de asignación presupuestaria al programa de investigación; tasa de investigadores activos; tasa de eficacia en la investigación; y proyectos de investigación en desarrollo por profesor.

Extensión: tasa de asignación presupuestaria al programa de extensión; tasa de participación profesoral en actividades de extensión; tasa de participación estudiantil en actividades de extensión; y tasa de actividad de extensión por tipo de actividad.

La investigación realizada se enmarcó en el tipo descriptivo, definido por Arias (2006) como "la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento" (p. 24), ya que se busca obtener una imagen cierta de la productividad académica de los docentes del Núcleo de Matemática; además, es una investigación de campo según Ramírez (1999), ya que "permite indagar *in situ* los efectos de la interrelación entre diferentes tipos de variables" (p. 89).

Es una investigación cuantitativa, la cual de acuerdo con Arias (2006) "son aquellas que se expresan en valores o datos numéricos" (p. 58), al cuantificar las relaciones entre las diferentes variables.

Se realizó una revisión documental cuyo objeto, según Galán (2011), es "elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre el objeto de estudio y descubrir respuestas a determinados interrogantes a través de la aplicación de procedimientos documentales" en diversos textos especializados, publicaciones periódicas e internet, para establecer entradas, salidas e indicadores adaptados para la medición de la productividad académica de las actividades realizadas por los profesores del área estudiada.

La población o universo objeto de estudio está compuesta por el personal docente adscrito al Núcleo de Matemática, perteneciente al Departamento de Matemática y Física de la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Se elaboró una encuesta tipo cuestionario con ítems abiertos y cerrados, la cual se sometió a la validación de expertos; a tal efecto, Silva (2009) aclara que el cuestionario es un formulario impreso con una serie de preguntas ordenadas y lógicas, que tienen como objetivo obtener información de una determinada muestra; mientras que el juicio de expertos consiste en "consultar a un número impar de expertos con experiencia en el tema que se estudia y en metodología de la investigación, a quien se les suministra un ejemplar del instrumento, el cuadro de variables y una matriz" (p. 115).

Luego se aplicó la encuesta al total de la población en estudio y posteriormente se analizaron los resultados con la finalidad de determinar cuáles son las variables que inciden directamente en la productividad académica de los profesores del núcleo y plantear los indicadores que mejor cuantifiquen estas actividades.

Todo esto se realizó con la finalidad de conseguir una imagen amplia del fenómeno que interesa estudiar y, en una investigación posterior, plantear estrategias que conduzcan a mejorar la productividad académica, a fin de lograr un cumplimiento exitoso de la función universitaria.

RESULTADOS

Para el planteamiento de indicadores de la productividad académica del personal docente del Núcleo de Matemática se inicia con la enumeración de las variables en las cuatro funciones docentes.

En la función docencia se encontraron las siguientes variables: horas de docencia en pregrado, número de secciones, estudiantes por profesor, número de asignaturas, horas de consulta a estudiantes, horas de tutoría TAP, horas de asesoría TAP, número de cursos de postgrado, obtención de premios nacionales e internacionales, estudios de especialización, maestría y doctorado, dedicación del profesor, escalafón del profesor, retraso en el escalafón, días de permiso del profesor, programación, organización y conducción de metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, programación, organización y conducción de metodologías en el proceso enseñanza

aprendizaje a través de las tic, tutoría académica a profesores de nuevo ingreso y revisión curricular.

Para la función investigación las variables halladas son: asistencia a eventos científicos o de formación profesional, publicaciones en revistas científicas seriadas y arbitradas, generación de patentes o software, formación de nuevos investigadores, recopilación bibliográfica, elaboración de traducciones y reseñas críticas, trabajos de ascenso, trabajos de grado, proyectos de investigación, proyectos LOCTI, libros, guías o textos de estudio y arbitraje de artículos.

Las variables encontradas en la función extensión son: organización de eventos científicos o de formación profesional, divulgación de conocimientos a través de medios de comunicación, proyectos que extensión, participación en grupos deportivos y culturales, facilitador de cursos

y talleres dirigidos a la comunidad y tutorías de proyectos de servicio comunitario.

Con relación a la función gestión universitaria las variables son: labores de comisiones, cargos en unidades académicas, cargos en programas de investigación, cargos en el área de extensión, cargos de administración universitaria y participación gremial.

Ahora bien, para el estudio de la productividad académica se busca una visión integrada de una situación a evaluar, utilizando datos cuya característica principal es la síntesis de un aspecto particular cuantitativo o cualitativo de las actividades realizadas por el personal docente y que, al correlacionarlo con otros, proporciona un indicador. Considerando lo anteriormente expuesto y una vez relacionadas las variables, se obtienen los siguientes indicadores:

Cuadro 1. Indicadores de docencia

Estudiante por docente	Número de estudiantes por docente a tiempo completo equivalente
Índice de docencia en pregrado	Número horas de docencia en pregrado por docente a tiempo completo equivalente.
Índice de docencia en postgrado	Docentes de postgrado por docente a tiempo completo equivalente.
Perfil docente por dedicación	Distribución de los docentes activos por dedicación (exclusiva, tiempo completo, medio tiempo y tiempo convencional) en relación con el total de docentes activos.
Perfil docente por escalafón	Distribución de docentes activos por escalafón (instructor, asistente, agregado, asociado y titular) en relación con el total de docentes activos.
Atención académica en el núcleo	Promedio de estudiantes atendidos por los docentes adscritos al Núcleo de Matemática en el período.
Perfil docente por nivel académico	Número de docentes según el nivel académico (licenciatura o equivalente, especialización, maestría y doctorado), respecto al total de docentes activos.
Índice de docentes de nuevo ingreso	Número de docentes de nuevo ingreso por docente a tiempo completo equivalente.
Índice de trabajos de aplicación profesional	Número de trabajos de aplicación profesional supervisados por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo.

Nota: Para el cálculo de los docentes a tiempo completo equivalente se usa: $TCE=DE+TC+MT/2+TCV/4$ (TCE: docente a tiempo completo equivalente en el periodo; DE: número de docentes a dedicación exclusiva en el periodo; TC: número de docentes a tiempo completo en el periodo; MT: número de docentes a medio tiempo en el periodo; TCV: número de docentes a tiempo convencional en el periodo).

Cuadro 2. Indicadores de investigación

Tasa de eficiencia en la investigación	Proyectos de investigación concluidos por docente respecto a los docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Índice de trabajos de ascenso o de grado	Número de trabajos de ascenso o de grado realizados por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Índice de artículos publicados	Número de artículos publicados en revistas científicas seriadas y arbitradas por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Índice de producción bibliográfica	Número de traducciones, reseñas críticas, libros, guías de estudio y recopilación bibliográfica realizados por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Tasa de investigadores activos	Número de docentes que realizan y/o publican sus trabajos de investigación en relación con el total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo

Cuadro 3. Indicadores de extensión

Índice de organización de eventos científicos o de formación profesional	Número de eventos organizados por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Índice de ejecución de cursos de formación continua	Número de cursos de formación continua organizados y ejecutados por docente respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Índice de proyectos de extensión	Proyectos de extensión respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
Productividad docente en extensión	Producción total docente en el área de extensión

Cuadro 4. Indicadores de gestión universitaria

Participación docente en gestión universitaria	Docentes que participan en cargos de gestión universitaria respecto al total de docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo
---	---

CONCLUSIONES

De la revisión documental realizada se deduce que la productividad académica de los profesores debe separarse en cuatro áreas que componen la función docente, como son docencia, investigación, extensión y gestión. Posteriormente, en cada una de ellas es indispensable definir las actividades realizadas e identificar las variables de entrada y salida más relevantes del proceso en estudio.

Con respecto a la cantidad de variables que influyen en la productividad académica de los docentes del núcleo se seleccionaron en las cuatro áreas un total de 42, separadas así: 18 en docencia, 12 en investigación, 6 en extensión y 6 en gestión.

Del total de variables seleccionadas con la aplicación del instrumento se eligieron las más relevantes para los profesores del núcleo, de este modo: en docencia: docencia en pre y postgrado, estudiantes por profesor, dedicación, escalafón, nivel académico, cantidad de docentes de nuevo ingreso y cantidad de trabajos de aplicación profesional; en investigación: proyectos de investigación, trabajos de ascenso o de grado, producción bibliográfica y publicaciones; en extensión: proyectos de extensión, organización de eventos y cursos de formación continua; en gestión: participación docente en cargos de administración.

Se relacionaron las variables más significativas enunciadas anteriormente para generar 19 indicadores de productividad relevantes en el caso de estudio, clasificados así: 9 en docencia, 5 en investigación, 4 en extensión y 1 en gestión.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta. ed., Caracas: Editorial Episteme.
- Blanco, L. (1999). *Productividad. Factor Estratégico de Competitividad a Nivel Global*. Bogotá: Editorial Escuela Colombiana de Ingeniería.
- Camperos, M. (1995). *Alternativas para la evaluación institucional de las universidades venezolanas*. Caracas.

Accesible en :
<http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online>

- Carrero, M.; González, M.; La Scalea, M. (2001). *Calidad de la docencia: un problema en la evaluación de la eficiencia interna*. Caracas. Accesible en :
<http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online>
- Coronado, G. y Martínez, M. (18 de octubre de 1999). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *Gaceta Universitaria*, 133. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Fernández, A.; Landa, J.; Santini, L. (1991). *Una polémica sobre la calidad en la educación superior*. México. Accesible en :
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revisita/Revista79_S2A7ES.pdf
- Galán, M. (2011). *Metodología de la investigación*. Colombia. Accesible en :
<http://manuelgalan.blogspot.com>
- Lebón, G. (1992). Conexión entre la productividad y la calidad. *Espacios*, 13 (1). Accesible en :
<http://www.revistaespacios.com>
- Mendoza, J. (1993). Contexto de la evaluación en la educación superior en América Latina. *Anuies*, 88. Accesible en :
<http://www.anuies.mx>
- Munévar, D. y Villaseñor, M. (2008). Producción de conocimientos y productividad académica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8. Accesible en :
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/8/008_Munevar.pdf
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica*. Caracas: Editorial Panapo.
- Salcedo, H. (1998). *Indicadores de Gestión para las Universidades Venezolanas: Un Proyecto de Alcance Nacional*. Caracas. Accesible en :
http://evalinstitucional.homestead.com/indicadores_de_gestionpara_universidades.pdf
- Silva, J. (2009). *Metodología de la*

Investigación Elementos Básicos.
Caracas: Ediciones CO-BO.

Stoner, J. y Freeman, E. (1994).
Administración, 5ta. ed., México: Prentice
Hall Hispanoamericana.

Valarino, E.; Yáber, G. (2001) *Productividad
Académica en la Investigación de
Postgrado*, Caracas. Accesible en:

[http://revencyt.ula.ve/storage/repo/Archi
voDocumento/agenda/v8n1/articulo1.pdf](http://revencyt.ula.ve/storage/repo/Archi
voDocumento/agenda/v8n1/articulo1.pdf)

Valle, F. (1978). *Educación y Productividad.*
Anuies, 25. Accesible en:
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revis
ta/Revista25_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revis
ta/Revista25_S1A1ES.pdf)

DESARROLLO INTERPRETATIVO EN LA MÚSICA DE CÁMARA

INTERPRETATIVE DEVELOPMENT IN CAMERA MUSIC

Autoras: Medina López, Sara Trinidad

Rujano Guerrero, Jeismar Evanyelin

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: smedina@unet.edu.ve

jeismar.rujano@unet.edu.ve

RESUMEN

En vista de la escasa interpretación de música de cámara en la ciudad de San Cristóbal (Venezuela) y del perfil musical que este género requiere, las autoras se plantearon como objetivo general diseñar el programa para el desarrollo de la música de cámara en la ciudad, fundamentada en el enfoque por competencias, el cual se logró a través del establecimiento de criterios técnicos y académicos para interpretar música de cámara y la formulación y planificación de talleres y conciertos. La investigación se enmarcó en un estudio descriptivo, de campo y bajo la modalidad cuantitativa. Se determinaron las particularidades de la música de cámara y lo esencial para interpretarla como la formulación, ejecución y valoración de acciones, las cuales se integraron con los criterios de desempeño saber ser, saber conocer y saber hacer de los intérpretes con el fin de consolidar una formación general en su ejecución. Entre las conclusiones se evidenció un marcado interés por parte de los ejecutantes de San Cristóbal para la interpretación de música de cámara, aunque gran porcentaje de los encuestados no cuenta con tiempo suficiente para el estudio de su instrumento. Se determinaron elementos para la interpretación de música de cámara. Para los talleres se propusieron tres escenarios: el europeo, el latinoamericano y el venezolano, todo el repertorio agrupado en tres niveles de ejecución según dificultad. Se realizó el programa para el desarrollo interpretativo en la música de cámara para los ejecutantes de canto lírico e instrumentos.

Palabras clave: desarrollo interpretativo, música de cámara, enfoque por competencias, canto lírico e instrumentos.

ABSTRACT

This research looks for designing a program for the development of chamber music and the musical profile that this genre requires based on a competence approach in the city of San Cristobal in the State of Tachira, Venezuela, in view of the poor interpretation of chamber music in this city. This objective was achieved setting up technical and academic criteria to interpret chamber music along with the scheming and planning of workshops and concerts. The research was framed in a descriptive field study under a quantitative focus. Particularities of chamber music and essentials to perform it were established such as formulation, execution and action-valuing, together with performance criteria of know-be, know-know and know-how in order to merge a general musicians' training program in the execution of chamber music. Among the conclusions it was found a strong interest in city musicians of San Cristobal in chamber music though many accounted lack of time to study their instruments. Elements for the performance of chamber music were evaluated. Three scenarios were suggested for the workshops: the European, the Latin American and the Venezuelan, assembling the whole repertoire into three levels of execution according to difficulty levels. Finally, it was developed the chamber music progressing program for lyric music performers and instruments.

Keywords: interpretative development, chamber music, approach by competencies, lyrical singing and instruments.

La manifestación artística ha estado presente a lo largo de toda la historia como una característica específica de cultura y civilización de los pueblos. La música permite transmitir sensaciones y emociones de carácter profundo y de diversos tipos, debido a que es uno de los fenómenos de mayor importancia y trascendencia para la humanidad. Uno de los estilos musicales de gran relevancia a nivel mundial es la música de cámara. Esta exige ser entendida por los intérpretes, por lo que su formación requiere de una serie de elementos que, integrados, les permitan realizar una representación lo más fidedigna posible a lo generado por el compositor.

En el ámbito internacional existe música de cámara para diferentes formatos instrumentales, en los que cada instrumento tiene el mismo nivel de importancia. Cada músico del ensamble de cámara debe conocer los criterios técnicos y musicales que requiere la obra para realizar una interpretación de calidad. Sin embargo, en vista de la exigencia del género, se ejecuta muy poco, pues es una disciplina particular de la música académica que demanda del músico o cantante como mínimo una madurez media en el instrumento. En vista de que en la ciudad de San Cristóbal (Venezuela) se ha evidenciado un amplio movimiento orquestal, se le ha restado importancia a la formación de agrupaciones camerísticas. Por otra parte, en la carrera de Licenciatura en Música, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), el género se ha desarrollado escasamente. Atendiendo a esta consideración se llevó a cabo la presente investigación, con la finalidad de proponer un programa para el desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara, dirigido a ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos) de la ciudad, con base en el enfoque por competencias (el saber ser, saber conocer y saber ser).

Este trabajo es pertinente debido al marcado interés por parte de los ejecutantes de canto lírico y demás instrumentos en la ciudad de San Cristóbal. Por otra parte, se conoce que se ha escrito una abundante cantidad de obras en diferentes formatos y

combinaciones, pero en la ciudad la interpretación es escasa. En vista de esto, se hace necesario rescatar la música de cámara de compositores venezolanos de la época de la colonia y del siglo XIX, ya que pocas veces las organizaciones musicales realizan festivales o momentos adecuados para la ejecución de tal género. Así mismo, existen nuevas tendencias en cuanto a formatos y ensambles instrumentales dirigidos a su interpretación. A través de la teoría relacionada con la música de cámara, la investigación propuesta busca guiar el aspecto metodológico y apoyar la información suministrada por los diferentes informantes hacia el diseño y propuesta de un programa para el desarrollo interpretativo en el ámbito de este género, dirigido a ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos) en San Cristóbal.

En este sentido, como objetivo general de investigación se plantea: Diseñar el programa para el desarrollo de la música de cámara en la ciudad de San Cristóbal, fundamentada en el enfoque por competencias. Y como objetivos específicos del estudio se persigue: a) Establecer los criterios académicos y técnicos en función del saber ser, saber conocer y saber hacer, para el desarrollo interpretativo de la música de cámara; b) Definir los niveles para los talleres de música de cámara necesarios en el óptimo desarrollo del participante en la interpretación de música de cámara; c) Formular talleres de música de cámara, con repertorio de arias antiguas, romanticismo alemán, francés e italiano; latinoamericano y venezolano, dirigido a los ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos), de la ciudad de San Cristóbal, tomando en cuenta diversos ejes transversales como historia, estilos, timbres, periodos, compositores y el aspecto actitudinal del intérprete; d) Planificar la cantidad de conciertos que se llevarían a cabo, en función del desarrollo para la interpretación de la música de cámara.

Desarrollo interpretativo

El proceso para la interpretación musical está compuesto por dos etapas. Según Angulo (2004), la primera es la creación o composición musical: existe un escrito en el que el compositor plasma los detalles específicos a reproducir al momento de la ejecución; pero la obra en el papel es solo una representación gráfica, no hay percepción auditiva, solo apreciación visual de la partitura. Se observa claramente que para que se dé la manifestación musical, es necesario el instrumentista que reproduzca lo que el compositor escribió en el texto musical: esta vendría siendo la segunda etapa.

Entonces la interpretación es la manifestación visible y auditiva de la obra que ha permanecido en el tiempo a través de los escritos y es parte fundamental del todo en la obra musical. Sin esta no se puede percibir el arte creativo. Un ejecutante con desarrollo interpretativo respeta y mantiene al máximo el estilo musical del compositor, analiza la vida del mismo, estudia el contexto histórico-musical, el período al que pertenece y, en efecto, con ello busca reflejar la intención de la obra.

Adicionalmente, existen procesos fundamentales que el músico debe desarrollar, como la práctica del instrumento, las horas de ejecución detallada para depurar el sonido junto a una buena técnica (las cuales garantizarían una interpretación lo suficientemente acertada), su culturización a través de los aspectos teóricos por los que debe pasar la obra musical. Escande (1996) señala que la técnica instrumental no solo se basa en la rapidez o la agilidad sino en el dominio y coordinación de los mecanismos del instrumento para producir lo que se necesita.

Continuando con la idea de la técnica instrumental, se evidencia que la música se ha convertido en un lenguaje universal; es un medio para expresar, comunicar ideas, sentimientos, entre otros; y para que esto se refleje en la ejecución musical se debe tener una buena técnica. Aunque una persona tenga la mejor intención de transmitir emociones a través de su música, si no posee un aparato técnico desarrollado, es

posible que la reproducción de la obra no sea la adecuada. Sin duda, la música, más que un pasatiempo, es un estilo de vida disciplinado, un mundo lleno de experiencias y de emociones por descubrir y transmitir.

El desarrollo interpretativo y su relación con el enfoque por competencias

Es necesario reiterar que para que se manifieste de manera clara el fenómeno musical en la interpretación y ejecución se debe tener una buena técnica. Calzadilla (2006) plantea que “el impacto emocional del sentimiento en el arte siempre estará mediado por una determinada influencia técnica” (p. 39), por lo que se puede definir la interpretación musical como el arte de ejecutar, a través de la voz o de un instrumento, obras musicales de compositores de distintos períodos y estilos, conjugando el conocimiento histórico de la obra, del lenguaje musical, el dominio técnico y sonoro del instrumento y la sensibilidad, expresión y entrega del intérprete. Es una integración de competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales, fundamentadas en contenidos especializados y transversales que estimulan el saber ser, saber conocer y saber hacer.

De esta manera, el desarrollo interpretativo involucra una formación que integra talento, conocimientos, dedicación, en fin, competencias actitudinales que orienten al músico en el saber ser, competencias conceptuales que lo guíen en el saber conocer y competencias procedimentales que le faciliten el saber hacer.

Adicionalmente, es importante destacar que, en los últimos años, el enfoque por competencias ha tenido gran relevancia, puesto que la misma sociedad exige de los individuos un desempeño acorde con los requerimientos del entorno y en el que puedan demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Se requiere entonces, de acuerdo con López (2011), que las personas sean capaces de enfrentar “nuevas demandas y desafíos que presenta una compleja sociedad en cambio continuo y acelerado” (p. 282).

Lo anteriormente descrito permite inferir que el enfoque por competencias es un enfoque integral, que vincula el proceso de ejecución musical con las competencias del individuo, con el fin de incrementar su potencial frente a las transformaciones del mundo actual. De acuerdo con esto y retomando lo planteado por Calzadilla (2006), “el impacto emocional del sentimiento en el arte siempre estará mediado por una determinada influencia técnica” (p. 39); se afirma que los tres saberes esenciales (saber ser, saber conocer y saber hacer), que permiten la formación de competencias, se vinculan asimismo con el aspecto emocional y actitudinal del músico, con las habilidades y estrategias para manejar el conocimiento musical y con la toma de conciencia para la ejecución e interpretación del instrumento.

Música de cámara

Este género de la música académica implica unas consideraciones estructurales y teóricas avanzadas, así como una tradición musical escrita, y se distingue de otras grandes prácticas, como lo es la música popular o tradicional. Hay dos detalles que permiten caracterizar cabalmente la obra de cámara: 1) cada músico toca una parte diferente y 2) no hay director; los músicos deben estar situados de manera que puedan mirarse entre sí, para lograr la mejor coordinación.

Adicionalmente, Salas (2005) define la música de cámara como “aquella música, sin contenido extramusical, concebida para un conjunto reducido, menos de nueve, en general, de instrumentos, que posea un carácter intimista, un tejido contrapuntístico, un ejecutante por parte y un contraste entre los elementos” (p. 13). Además menciona que existen diferentes formas de plasmar la práctica de música de cámara según el número de sus elementos empleados: dúo, trío, cuarteto, quinteto, sexteto, septeto, octeto y noneto para instrumentos de cuerda; trío, cuarteto, quinteto, sexteto y septeto para piano; y para diferentes combinaciones, dúos y tríos.

Dado que el nacimiento, florecimiento y permanencia de la música de cámara corresponden a diferentes períodos, se hace necesario indicar estos períodos según la

Historia de la Música. Por una parte, en un documento de la Universidad de Murcia, España (Aula Senior de la Universidad de Murcia, 2014), relacionado con la música de cámara, se consigue que, “si bien la música de cámara tiene sus orígenes en el siglo XVII, no es hasta el clasicismo donde se consolida como género de verdadera relevancia” (p. 1).

Por lo tanto, se puede decir que la música de cámara nace en la transición entre el renacimiento (siglos XV y XVI) y el barroco, que como estilo musical surgió con el nacimiento de la ópera en el siglo XVI (aproximadamente en 1585), hasta la mitad del siglo XVIII (con la muerte de Juan Sebastián Bach en 1750). Es una de las épocas más largas, fecundas, revolucionarias e importantes de la música occidental, así como la más influyente. En Bukofzer (2009) se encuentra que Luiggi Rossi (1598-1653), junto con Giacomo Carissimi (1605-1674), exponentes de la música italiana del barroco medio, sobresalieron por sus cantatas de cámara.

Varios intérpretes y maestros han afirmado que la ejecución de música de cámara requiere de un gran desarrollo auditivo y técnico, ya que el trabajo en conjunto debe hacerse de manera sabia y organizada, respetando no solamente el estilo del género, sino también los motivos y los pasajes presentados musicalmente. Judith Etzion, citada por Hernández (2009), indica que “esta música se considera *Música Sabia* por su mayor complejidad, y por lo tanto destinada a un público cuanto menos aficionado a la música” (p. 4). Es por esto que la música de cámara parece haber sido creada para un público culto, capaz de analizar y apreciar el estilo del género.

METODOLOGÍA

En consonancia con Hernández, Fernández y Baptista (2006), la presente investigación es descriptiva, pues narra el interés que los ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera y típicos) demuestran hacia la interpretación de música de cámara; así como se describen los elementos que conforman el desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara. Igualmente, corresponde a un diseño de campo, dado que la información se recolectó

directamente de la realidad, a través de técnicas e instrumentos, con la finalidad de analizar y conocer dicha realidad objeto de estudio y así cumplir con el primer y segundo objetivo. Del mismo modo, está apoyada en

los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

La población estuvo constituida por dos estratos claramente definidos:

Tabla 1. Población objeto de estudio

Estratos	Tipo	Cantidad
1	Ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos), de la ciudad de San Cristóbal	470 *
2	Profesores de la carrera Licenciatura en Música, de la UNET, concedores de música de cámara	4
	Total	474

*Dato tomado de censo desarrollado por las investigadoras a través de consultas para el momento en diferentes instituciones musicales de San Cristóbal.

Es de hacer notar que las instituciones tomadas para la investigación son las siguientes: Orquesta Sinfónica Simón Bolívar del Táchira, Banda Oficial de Conciertos del estado Táchira, Orquesta Típica del Táchira, Cátedra de Canto Lírico

del Sistema Nacional de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, núcleo San Cristóbal, y la Licenciatura en Música, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Tabla 2. Población estrato 1 censo conseguido

Instrumento musical	Piano	Cuerdas	Viento madera	Viento metal	Instrumentos típicos	Canto	Total
Cantidad de músicos	90	50	130	130	20	50	470

Para el caso de la presente investigación se aplicó un muestreo intencional, por lo que deliberadamente se obtuvo una muestra representada por 20 % de la población,

seleccionando directamente los individuos de la población a los que se tuvo fácil acceso para el momento del estudio.

Tabla 3. Muestra intencional

Instrumento musical	Piano	Cuerdas	Viento madera	Viento metal	Instrumentos típicos	Canto	Total
Cantidad de músicos	18	10	26	26	4	10	94

Para el logro del primero objetivo específico de la investigación, se aplicó una encuesta a través de un cuestionario de ítems con dos alternativas de respuesta, dirigido a ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos) de San Cristóbal. Adicionalmente, para la consecución del segundo objetivo, se desarrolló un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas dirigido a cuatro profesores de la carrera Licenciatura en Música, de la UNET, concedores de la música de cámara.

Determinación del interés de los cantantes líricos y ejecutantes de instrumentos como intérpretes, en el ámbito de la música de cámara, en la ciudad de San Cristóbal.

a. Indicador competencias actitudinales: se refiere a la toma de conciencia y control del proceso emocional-actitudinal para el desempeño como cantante lírico o ejecutante de instrumento.

A través de la encuesta, en el indicador competencias actitudinales se observó:

-Voluntad de motivación y perseverancia para la ejecución de música de cámara.

-Concordancia con lo planteado por diferentes autores en relación con la música como el arte de mayor poder humanizante que poseen todas las culturas, ya que no solo suscita emociones en los oyentes, sino en el ejecutante de canto o instrumento.

-Afirmación en cuanto a que el intérprete vive una experiencia única, según el conocimiento que tenga de la obra y su contexto en el momento de la ejecución.

-Acuerdo en que la capacidad expresiva de la música incluye cualidades emocionales y musicales en general.

-Concuerdan con que el intérprete debe poseer las habilidades técnicas e interpretativas para sentir y transmitir las ideas del compositor.

-Alto porcentaje de encuestados no tiene

tiempo suficiente para el estudio de su instrumento, aunque el estudio del mismo les proporciona satisfacción personal y motivación.

-Para 60% de los encuestados, el reconocimiento de las personas influye en su desempeño como músico.

Dado que las actitudes, relacionadas con el saber ser, ya las poseen los músicos encuestados, el desarrollo de este criterio de desempeño reforzará los contenidos actitudinales necesarios para la interpretación de la música de cámara en San Cristóbal.

b. Indicador competencias conceptuales: se refiere a la formación de habilidades y estrategias para que los ejecutantes de canto lírico e instrumentos procesen y manejen el conocimiento a través de un análisis crítico y aplicación de la información.

Los resultados observados para este indicador son:

-58,83 % de los músicos encuestados están interpretando actualmente música de cámara, aunque existe poco conocimiento del género entre los músicos de San Cristóbal.

-36,34 % no poseen buen conocimiento teórico de la música de cámara; 23,39 % no conocen sus fundamentos técnicos, y 27,62 % desconocen los representantes más relevantes del género según los períodos históricos.

-A 95,38 % le gustaría tener más conocimiento sobre música de cámara, situación que avala la hipótesis planteada en la presente investigación.

-Solamente 28,33 % investiga constantemente acerca del género, situación que discrepa con lo planteado o sugerido por diferentes investigadores.

Los resultados obtenidos a través del indicador competencias conceptuales están relacionados con los del indicador competencias actitudinales, puesto que los

encuestados manifiestan poseer las cualidades y actitudes para la formación de las habilidades y estrategias necesarias en el manejo del conocimiento, a través de un análisis crítico y aplicación de la información teórica de la música de cámara.

c. Indicador competencias procedimentales: se refiere a la toma de conciencia de lo que se hace y la ejecución de acciones, a través de la planificación, monitoreo y evaluación de las mismas.

Los resultados del indicador competencias procedimentales demuestran que:

-69,14 % reconocen fácilmente los parámetros musicales a través de audiciones (esto se refiere a los elementos que definen una pieza musical, tales como la melodía, el ritmo, la dinámica, los tipos de instrumentos o voces utilizados, la disposición de las líneas melódicas o acompañamientos, la forma vocal o instrumental, la armonía, el género o estilo y el carácter de la obra).

-83,80 % respondieron que les gustaría tener más conocimientos para crear arreglos musicales, y a 49,7 % les gusta producirlos.

-98,73 % de los encuestados consideran necesaria una práctica musical diaria para alcanzar la excelencia. Así mismo, piensan que la disciplina en la práctica del instrumento influye en su progreso como músicos.

Dado que el saber hacer se caracteriza por la toma de conciencia de lo que se hace y la ejecución de acciones (junto a su planificación, monitoreo y evaluación), los resultados arrojados por este indicador benefician el desarrollo interpretativo de la música de cámara.

Identificación de los elementos que conforman el desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara

La información obtenida de las entrevistas se analizó con base en estos indicadores y se presenta en tablas en las cuales se distribuyen las subcategorías de análisis,

dado que la categoría está constituida por los elementos que conforman el desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara.

Resultados de las entrevistas

a. Subcategoría contenidos actitudinales: principios normativos de conducta y criterios de actuación que derivan de unos valores determinados.

Los contenidos actitudinales, como parte del desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara, se han dividido para este estudio en compromiso y elementos actitudinales. Según lo suministrado por los informantes, el músico de cámara debe:

-Demostrar como principio normativo de conducta un compromiso mucho mayor que el de intérprete solista, junto con la madurez media del instrumento. Esto le permitirá lograr una lectura correcta de la partitura.

-Ser constante en el estudio para conseguir calidad de sonido, proyección del mismo y calidad técnica.

-Interesarse por obtener un conocimiento del contexto social e histórico de la obra, así como por la concepción artística y filosófica del compositor, para conocer el objeto comunicacional de la obra.

-Estar de acuerdo con los demás intérpretes y asumir el compromiso como grupo, dado que, si hay diferencias personales entre ellos, de alguna manera se va a reflejar en la interpretación.

En cuanto a los elementos actitudinales, el músico debe:

-Manifestar interés en la música de cámara y en el repertorio, interesarse en el abordaje del problema técnico, en el período histórico y en el compositor y su estilo, respetar la partitura y demostrar una gran entrega para interpretar este tipo de música.

-Ser consciente de las limitaciones técnicas como músico y subsanarlas en el estudio; esto le permitirá compenetrarse con sus compañeros de ensamble y mantener una

excelente comunicación dentro y fuera del escenario, tanto gestual como visual, sabiendo escuchar a los demás, y aceptando y compartiendo ideas.

b. Subcategoría contenidos conceptuales: contenidos que deben estar presentes en los programas de talleres de música de cámara, según los informantes entrevistados.

-Definición clara y precisa de la música de cámara: los informantes aportan que la música de cámara es una disciplina particular de la música, escrita para ser interpretada por un ensamble de dos o más instrumentos, incluyendo cantantes, sin llegar a conformar una orquesta sinfónica. Cada instrumento tiene la misma dificultad técnica e interpretativa, y se va dando un diálogo constante así como una interacción armónica, polifónica y musical entre los movimientos. Aunque en sus inicios fue escrita para interpretarse en espacios reducidos, actualmente se puede interpretar en cualquier escenario. El repertorio de la música de cámara es de un nivel de mediana y avanzada dificultad, por lo que se requiere de muy buen oído, buen desempeño y el compromiso y entrega de los cuales se habló anteriormente.

-Interpretación musical: los entrevistados concuerdan en que es la correcta ejecución de todos los elementos que conforman una partitura, relacionados con el pulso y una correcta visión estilística de esta, para dar un discurso musical de la manera más fiel posible a lo concebido por el compositor; el ejecutante transmite su cultura general y su técnica, contextualiza la obra con la época que está viviendo y la enriquece con su toque personal, respetando siempre la partitura.

-Interpretación de música de cámara: los informantes manifestaron que para la interpretación se deben tomar en cuenta ciertos elementos conceptuales, como recursos técnico-estructurales, lo morfológico, lo instrumental, buen nivel técnico, buen nivel interpretativo, buen nivel cultural. En los ensayos, los participantes del ensamble deben tener una buena comunicación a fin de crear una unión, fusión

o amalgama espiritual, musical, de sonido y de color entre ellos. Para esto deben tener un buen conocimiento del género, estilo, época y contexto de la obra, y de la concepción artística y filosófica del compositor, y una buena técnica instrumental y/o vocal.

-Ensamblados de instrumentos típicos para música de cámara: para los informantes, es totalmente aceptable, lo que varía es el género, ya que son instrumentos musicales de igual complejidad que otros. Y, más aún, el cuatro venezolano ha adquirido una riqueza técnica que le permite formar parte de cualquier agrupación.

-Nuevas tendencias: de acuerdo con los entrevistados, hoy en día el formato es absolutamente libre, e incluye elementos electrónicos. Se pueden formar ensambles no convencionales, incluso sin tomar en cuenta la estructura tímbrica.

-Obras sugeridas para analizar en un taller de música de cámara con músicos de San Cristóbal: se insiste en obras de compositores venezolanos, de nuestro contexto, nuestro imaginario sonoro y de nuestro imaginario cultural. Sin embargo, también surge la propuesta de tres escenarios: europeo, latinoamericano y venezolano, y la idea de que se puede trabajar con el norteamericano.

c. Subcategoría contenidos procedimentales: procedimientos o destrezas que el cantante lírico y ejecutante de instrumento debe construir.

En cuanto a los procedimientos o destrezas que se quiere que el cantante lírico e ejecutante de instrumento construya como resultado de esta investigación, según los entrevistados, se confirmó que:

-Es necesario el desarrollo interpretativo de la música de cámara, pues existe un amplio repertorio venezolano de este género. Y aunque en la música tradicional venezolana sí se practica de manera continua y creciente dicho repertorio, se debe profundizar en el rescate de la música académica del siglo XIX.

-Los informantes sugieren facilitar concursos, festivales o premios nacionales de composición e interpretación de música de cámara, a fin de motivar el desarrollo interpretativo de esta disciplina.

d. Subcategoría factores sociales de influencia: aspectos del contexto social que inciden en el estudio y desarrollo interpretativo de la música de cámara.

Algunos de los aspectos del contexto social que de alguna manera inciden en el estudio y desarrollo interpretativo de la música de cámara pueden ser:

-Las salas para la interpretación del género: los entrevistados opinan que estas deben contar con las condiciones mínimas para interpretar cierto formato instrumental (un escenario elevado en el que todo el público pueda apreciar el evento, un buen piano de cola perfectamente afinado y mantenido, paneles acústicos que permitan que la sala sea adaptada al tipo de música que se va a interpretar y que posea entre 300 y 400 sillas fijas).

-Atribuibles a los músicos: la falta de interés o iniciativa y escasa formación técnica; falta de madurez mental en los intérpretes para mejorar las relaciones interpersonales; músicos sin criterios o conocimientos teóricos para una interpretación musical consciente; falsos paradigmas sobre la importancia o no de la interpretación de música de cámara.

-Atribuibles a instituciones: falta de apoyo económico e institucional; falta de instituciones en el nivel medio-superior que desarrollen el criterio de música de cámara; la masificación versus la individualidad, sin el intermedio que formalice la música de cámara; instituciones de formación musical que no “forman” al aprendiz músico.

-Atribuibles al público en general que podrían ser responsabilidad de instituciones: falta absoluta de conocimiento de música de cámara por parte del gran público; público muy reducido; poca promoción; no hay conocimiento de que esto existe.

Muchas de las causas expuestas por los informantes están fuera del alcance de las investigadoras. Sin embargo, es posible abordar una de las principales causas, relacionadas con el músico, a través de talleres o incluyendo la música de cámara como unidad curricular en el pènsum de la carrera Licenciatura en Música de la UNET, lo cual es algo que está en el proyecto de reforma de la misma, y permitiría la incidencia positiva del desarrollo interpretativo del género en la ciudad.

Se evidenció un marcado interés por parte de los ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos) de la ciudad de San Cristóbal para la interpretación de música de cámara, en sus diferentes combinaciones instrumentales, incluyendo el canto lírico, ya que el estudio, la promoción y la ejecución de esta es escasa. Se detectó que un gran porcentaje de los encuestados no tiene tiempo suficiente para el estudio de su instrumento. Sin embargo, manifiestan que el estudio del mismo les proporciona satisfacción personal y que la disciplina en el estudio de su instrumento constituye un elemento de motivación.

Algunos de los elementos a tener en cuenta para la interpretación de música de cámara son: los recursos técnico-estructurales, desde lo morfológico hasta lo instrumental, un buen nivel técnico, interpretativo y cultural, la unión y buena comunicación entre los participantes del conjunto (amalgama espiritual, musical, de sonido, de color), un buen conocimiento del género, estilo, época y contexto de la obra y de la concepción artística y filosófica del compositor, y una buena técnica instrumental y/o vocal. Los ensambles de instrumentos típicos para música de cámara son totalmente aceptables, lo que varía es el género. En relación con las nuevas tendencias, hoy en día el formato es absolutamente libre, y se incluyen elementos electrónicos. Se pueden formar ensambles no convencionales, incluso sin tomar en cuenta la estructura tímbrica. De manera general, en lo musical se determinó que se debe poseer gran desarrollo auditivo y técnico, además de realizar el trabajo en conjunto de manera sabia y organizada.

CONCLUSIONES

Se estipuló que para los talleres de música de cámara, uno de los contenidos principales debe ser la definición clara y precisa de la misma. En cuanto a obras para analizar en un taller, se insistió en obras de compositores venezolanos, aunque también se propusieron tres escenarios: el europeo, el latinoamericano y el venezolano, y la posibilidad de trabajar con el norteamericano. El repertorio se agrupó en tres niveles de ejecución, según su dificultad: primer nivel, básico; segundo nivel, medio; tercer nivel, avanzado. El objetivo principal es el de desarrollar la interpretación de la música de cámara en los ejecutantes de canto lírico e instrumentos (piano, cuerdas, viento-metal, viento-madera, típicos) de la ciudad de San Cristóbal.

Se realizó el programa para el desarrollo interpretativo en el ámbito de la música de cámara para los ejecutantes de canto lírico e instrumentos, en vista de que existe un marcado interés por parte de los ejecutantes de ambas modalidades. A pesar de que se ha escrito una gran cantidad de obras de cámara, en la ciudad su interpretación es muy escasa; además, es necesario rescatar la música de cámara de compositores venezolanos de la época de la colonia y el siglo XIX. Se subraya que no se han instituido festivales o momentos adecuados para la interpretación de música de cámara y que existen nuevas tendencias en cuanto a formatos o ensambles instrumentales. Se evidencia falta de apoyo institucional y ausencia de una política económica acorde, junto con la falta de un proceso de formación hacia el área de música de cámara. El programa se basó en un enfoque por competencias, el cual se articuló con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y los criterios de desempeño saber ser, saber conocer y saber hacer, para permitir a los participantes adquirir los conocimientos necesarios que desarrollen su habilidad de difundir las partituras y emocionar al público.

REFERENCIAS

- Angulo, R. (2004). *La música, arte interpretativo*. [Documento en línea]. Consultado el 6-1-2016 en: <http://nodulo.org/ec/2004/n028p12.htm>
- Aula Senior de la Universidad de Murcia (2014). *Al encuentro con la música*. [Documento en línea]. Consultado el 5 - 7 - 2 0 1 5 en : http://www.um.es/aulademayores/documentos/cmsweb/tema_4._la_musica_de_camarapara.pdf
- Bukofzer, M. (2009). *La música en la época barroca: de Monteverdi a Bach*. Alianza Editorial. [Libro en línea]. Consultado el 5-7-2015 en: <http://www.elargonauta.com/libros/la-musica-en-la-epoca-barroca-de-monteverdi-a-bach/978-84-206-6468-2/>
- Calzadilla, R. (2006). *El canto y la creación artística*. Ediciones Unión.
- Escande, A. (1996). *La Escuela de Carlevaro*. Conferencia presentada en el Primer Festival Internacional de Guitarra. Montevideo (Uruguay).
- Hernández, B. (2012). *La música de cámara en el Siglo XIX español. Trabajo de grado de maestría*. Madrid: Universidad de Salamanca.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
- López, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356: pp. 279-301.
- Matos, R. (2007). Aprendizaje de la técnica básica pianística bajo el enfoque estratégico: Desarrollo de procesos cognitivos. *Enclave: Revista Venezolana*, 1.
- Salas, V. (2005). *La historia de la música de cámara y sus combinaciones*. [Libro electrónico]. Madrid: Editorial VisiónNet. Consultado en: www.visionlibros.com

APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE INGLÉS APOYADA EN UNA ORIENTACIÓN NATURAL DEL CEREBRO PARA APRENDER

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE ENGLISH TEACHER SUPPORTED ON A NATURAL ORIENTATION OF THE BRAIN TO LEARN

Autora: Cañas, Luz Ángela
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: luzang@unet.edu.ve

RESUMEN

El presente escrito representa una aproximación teórica conformada desde un proceso investigativo de aula surgida de la vinculación entre elementos conceptuales integradores del contexto de estudio: enseñanza y aprendizaje del inglés en cursos de pregrado en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Esta aproximación se centra en el *ser y deber ser* de la práctica pedagógica del docente de Inglés en su interacción con los estudiantes, la didáctica disciplinar y elementos de forma y función presentes en la enseñanza del idioma inglés, apoyada en postulados de la investigación neurocientífica en una *orientación natural del cerebro para aprender* (Jensen, 2006). Esta aproximación teórica responde a la iniciativa de ofrecer un aporte educativo que estimule una nueva visión, toma de conciencia y compromiso del docente de Inglés hacia las transformaciones exigidas en este ámbito de la educación con el fin de optimizar y dar pertinencia social al conocimiento de la lengua inglesa.

Palabras clave: práctica pedagógica, enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés, neurociencia en aprendizaje del inglés.

ABSTRACT

This paper focus on a theoretical approach derived from a research process in classroom practice which emerges from integrating conceptual elements linked to the teaching and learning of English to undergraduate courses at Universidad Nacional Experimental del Táchira, UNET. The education setting studied draws upon the 'being' and the 'should be' of the English teaching practice in interaction with the students and the teaching discipline interconnected to research-based principles on neuroscience applied to education in a natural orientation of the brain to learn (Jensen, 2006). This theoretical approach looks at responding towards an initiative to offer an educational contribution that stimulates a new vision, awareness and commitment to the teaching of English and the changes required in this field in order to optimize and support social relevance to the knowledge of the English language.

Key words: pedagogical practice, English teaching, English learning, neuroscience applied to English learning.

Justificación de la construcción de la aproximación teórica

La presente aproximación teórica, asumida como el paso que lleva a concretar y dar cientificidad a un proceso de investigación, puede referirse esencialmente al proceso que “trata de integrar, en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación... que nos ofrece una estructura conceptual inteligible y sistemática para ordenar los fenómenos encontrados” (Martínez, 2004, pp. 278-279). En relación con la construcción del cuerpo teórico, Strauss y Corbin (2002) expresan que “el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar lo que ocurre” (p. 159). Por lo tanto, el proceso investigativo realizado tuvo como propósito llegar a conocer cómo las diversas situaciones y acontecimientos registrados generaron una reflexión en la investigadora, quien, a partir de la conceptualización de tales elementos, interpreta los fenómenos que emergieron del contexto estudiado.

Aproximación teórica

La aproximación teórica de la práctica pedagógica del Inglés representa una realidad socio-educativa que incorpora a sus actores sociales (docentes y estudiantes) en articulación con la didáctica disciplinar y con los postulados neurocientíficos sobre una orientación natural del cerebro para aprender. Estos conceptos representan los elementos centrales de la construcción teórica diseñada.

La vinculación del objeto de estudio: la práctica pedagógica del docente de Inglés, con postulados neurocientíficos, responde a la necesidad de fundamentar esta práctica escolarizada en procesos neurocerebrales atribuidos a la canalización y consolidación de los aprendizajes en el ser humano. Estos aportes centran su esfuerzo en explicar el acto de aprender desde la óptica de la fisiología cerebral, lo cual contribuiría a conocer y crear vías de acceso que ayuden a mejorar los aprendizajes desde el entorno de la persona que aprende. Del mismo modo, estos aportes neurocientíficos se enfocan en el área de la enseñanza y aprendizaje del inglés, lo cual tiene como propósito ampliar y reforzar conocimientos

del docente sobre cómo puede facilitarse y mejorarse en el alumno el conocimiento de la L2 (segunda lengua) a través de una orientación natural del cerebro para aprender.

La neurociencia sugiere que muchos de los aspectos que propician la canalización y consolidación de los procesos de aprendizaje a nivel cerebral, y las interconexiones neuronales que intervienen en este proceso, se obtienen en gran medida a partir de las oportunidades que el entorno ofrece para optimizar esta potencialidad (Jensen, 2006 y Zadina, 2008). Es así como el entorno puede ejercer un impacto gradual o instantáneo sobre el cerebro, donde todo comportamiento y actitud, exhibida o no por el individuo, es el resultado de una reacción en el nivel cerebral (Jensen, 2006). Entre estos postulados se ha hecho relevante, por ejemplo, la influencia de las condiciones emocionales del estudiante, el ambiente físico y afectivo, las relaciones con el mundo real, las interacciones sociales y el significado otorgado a la nueva información recibida.

Desde la visión neurocientífica se pretende, por lo tanto, enriquecer la práctica pedagógica con nuevos conocimientos sobre la fisiología cerebral para potenciar los aprendizajes, operacionalizados a través de prácticas, estrategias, técnicas y recursos, los cuales, en parte, son ya aplicados por el docente, provenientes del conocimiento teórico-práctico y de las vivencias previas en la labor educativa. En este sentido, la intención primordial de esta construcción teórica es crear conciencia, desde la continua formación y actualización del docente, hacia un conocimiento amplio e integral del ser biológico, emocional y social que aprende, lo cual aún pareciera no estar del todo explícito en los programas educativos.

En la enseñanza y aprendizaje del inglés se hace necesaria la interrelación de estos elementos integradores, mediados a través de acciones del docente para el fomento de una retroalimentación continua y positiva de los aprendizajes. Este diseño incorpora en la práctica pedagógica del docente de Inglés el

aprendizaje comunicativo y cooperativo, la interactividad entre los participantes, un clima socio-afectivo positivo, la construcción de actitudes afirmativas, la innovación en la clase, la práctica de los conocimientos por vías múltiples de aprendizaje: multisensorialidad, y la activación de las experiencias previas de los estudiantes. Estas condiciones propiciarán un entorno enriquecido (Blakemore y Frith, 2008) que contribuya a mejorar los conocimientos en la L2. Se pretende que esta visión pedagógica reafirme nuevos rumbos hacia la adopción de pedagogías que apunten a una orientación natural del cerebro para aprender, lo cual beneficie al aprendiz y, aún más, lo inspire a compartir un entorno educativo que le resulte gratificante, emotivo y útil.

Práctica pedagógica del inglés

La práctica pedagógica del inglés se concibe en esta construcción como una realidad dinámica y cambiante, en la que los actores sociales: docentes y estudiantes, convergen en un supuesto propósito común, como es enseñar y aprender inglés. La práctica pedagógica se interpreta de esta forma en las acciones concretas y multivariadas que el docente, en interacción con los estudiantes, gestiona para encauzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde confluyen las intenciones, expectativas y sentimientos de los participantes, lo cual influencia de diversas maneras su desarrollo.

Del mismo modo, se devela una visión dinámica y cambiante de la práctica pedagógica. La visión dinámica se concibe en relación con las circunstancias, los procesos, la interactividad y la toma de decisión que tiene lugar en la cotidianidad del aula, y que docentes y estudiantes asumen para organizar sus actividades. Estas acciones se ven representadas en aspectos como: el desarrollo de la clase, los tipos de ejercitación, las formas de interacción entre los estudiantes, los recursos didácticos, las relaciones socio-afectivas, las propuestas de evaluación, las estrategias para el desarrollo de habilidades y la valoración del aprendizaje. En esta orientación, la realidad cambiante puede

implicar la atención hacia la diferencialidad de conocimientos de los estudiantes, la solución a problemas inesperados, las actitudes de docentes y estudiantes hacia la L2, la realidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto, y el sentido de transferibilidad y significancia atribuida al aprendizaje del inglés por los docentes y los estudiantes.

Desde un sentido introspectivo, la práctica pedagógica del docente de Inglés se constituye de acuerdo con las concepciones y presupuestos implícitos para conducir las acciones, derivadas así de una *lógica interna* (Tudor, 2001), lo cual conforma esquemas experienciales previos, la propia actitud ante los acontecimientos, las vivencias y los saberes teórico-prácticos. Estos argumentos pueden apoyarse en el señalamiento de Richards y Rendandya (2002), quienes expresan que los docentes actúan en su entorno pedagógico “no simplemente para implementar un programa dentro de un eje curricular preestablecido, sino para definir y refinar ese curriculum, en el sentido de interpretarlo y transformarlo de forma que los aprendizajes se hagan manejables para los estudiantes” (p. 385). Es decir, además del desarrollo del área disciplinar como lineamiento prioritario del docente, existe un esfuerzo por el logro de ciertos estándares deseables dentro de su profesión, y de aquí la visión multivariada, dinámica y cambiante del contexto educativo del docente, inmersa en la diversidad de elementos que se conjugan en su labor pedagógica.

En este sentido, la práctica pedagógica del docente de Inglés se concibe en esta aproximación teórica desde el entramado de interrelaciones conceptuales y vinculantes decantadas de un proceso investigativo riguroso, como un sistema dinámico, complejo e integral que enmarca un conjunto de presupuestos y afirmaciones, propiciados e ideados por sus actores sociales en un determinado tiempo y espacio con fines educativos y formativos. De acuerdo con esta visión, vale la pena preguntarse: ¿qué pudiera ser diferente si consideramos la investigación neurocientífica reciente en nuestra práctica

pedagógica cotidiana de la enseñanza de una L2? Puede derivarse que la diferencia sería asumir la práctica pedagógica con sentido científico, humanístico y social desde la integralidad biológico-neurocerebral y emocional única del aprendiz, lo cual crearía un mayor grado de comprensión y sensibilización hacia el acto educativo.

Elementos del entorno

Perfil de los actores

En esta construcción teórica de la práctica pedagógica del docente de Inglés, se describen los actores participantes de este acto educativo a partir de un perfil que caracteriza las actitudes, las percepciones y la posición de los actores frente a los procesos didácticos, enmarcados en las estrategias, técnicas y recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta descripción se corresponde con la necesidad de crear un perfil del docente y del estudiante como principales agentes de transformación dentro de este espacio escolar. De este modo, se espera que los actores involucrados en la práctica pedagógica, docentes y estudiantes, fijen posturas y metas realistas acordes con las necesidades y requerimientos del entorno socio-cultural y académico sobre el uso del inglés, donde el aprendizaje de este idioma se convierta en una herramienta para la comunicación, y no solo para cumplir con un requisito curricular académico.

Docente

Desde las perspectivas de los informantes docentes en esta investigación, se conoció que estos ejercen acciones reflexivas sobre el rol que todo docente debe asumir como orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes reportaron realizar, por su propia iniciativa, prácticas de autoevaluación sobre lo que hacen y sucede en la clase para guiar el aprendizaje del inglés. Esta actitud permite realizar cambios y tomar decisiones sobre situaciones muchas veces inesperadas (condiciones físicas del aula, diferencias en el nivel de conocimientos en los estudiantes, problemas del entorno, etc.) que pueden influir de forma negativa en el desarrollo de la clase de acuerdo con los planes y criterios

curriculares o de planificación previamente concebidos. Los docentes sienten que estas limitaciones pueden afectar un desarrollo productivo de la clase, lo cual influye directamente en los propósitos previstos y las metas que se desea alcanzar.

Los informantes docentes de este estudio perciben la práctica pedagógica como un proceso dinámico, complejo, humanístico, integral y experiencial. Esta visión refleja un nivel de pertenencia hacia la labor realizada y una visión integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes investigados asoman asimismo situaciones consideradas como limitaciones existentes en la práctica pedagógica, entre éstas, la labor docente vista como una actividad individual más que colaborativa entre los colegas del área; es decir, cada docente parece ejercer su labor en forma aislada, y ello es visto como una debilidad del entorno institucional. Los docentes sienten que el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias sobre contenidos del curso, planificación, estrategias y habilidades que los estudiantes deben fortalecer, por el contrario, ayuda a alcanzar objetivos deseables en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

De acuerdo con Ur (1997), el docente de Inglés debe ser esencialmente un profesional comprometido hacia logros reales, emprendidos a partir de la formación e investigación académica; además de ser alguien que continuamente aprenda sobre la tarea de la enseñanza y el aprendizaje del idioma y todo aquello que lo convierta en un buen educador. Esta visión realza la necesidad de estar consciente de la responsabilidad hacia el estudiante y su aprendizaje. Del mismo modo, Richards y Renandya (2002) señalan que tal docente debe desarrollar constantemente su conocimiento disciplinar y al mismo tiempo su conocimiento pedagógico. Esta reflexión devela el compromiso de asumir la práctica pedagógica como un ejercicio de constante cambio y producción, resultante de la formación académica e investigativa interdisciplinar que propenda a comprender y mejorar con mayor conciencia los procesos educativos.

La práctica pedagógica del inglés requiere continuamente de transformaciones para promover logros en las competencias y habilidades integrales en esta lengua, de modo que ello implica un docente que reflexiona, se actualiza y busca conocimientos de manera constante para responder a las exigencias de cambio y transformación que le demanda su profesión.

No obstante, en el contexto de la realidad venezolana, el docente de Inglés por lo general no se actualiza. De allí que predomine una tendencia hacia la enseñanza en desconexión entre lo que se enseña, cómo se enseña y los conocimientos realmente recibidos por el estudiante. Esta limitación implica que el aprendizaje haya sido mayormente enfocado hacia el conocimiento de la estructura (gramática) del idioma, más que al desarrollo de habilidades comunicativas, siendo este último, así asumido, el propósito real del aprendizaje. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de mejorar el perfil de los docentes de Inglés en servicio, a la luz de las demandas de la realidad actual. Ellos requieren de actualización permanente, de manera que puedan estar en capacidad de promover la transformación del acto educativo hacia el desarrollo de metas reales que propicien una visión amplia e integral de su labor.

Estudiante

El estudiante de este contexto universitario muestra actitudes hacia el aprendizaje del inglés en forma autónoma, es decir, asume vías y estrategias que, por agrado y preferencia individual, considera que lo ayudan a aprender. Los informantes estudiantes reportaron que el uso de recursos audiovisuales (música, series de televisión), con preponderancia en las TIC (videojuegos, música, páginas web, blogs), aumentaba su capacidad para captar conocimientos del idioma.

Las expectativas y los alcances previstos hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por este tipo de estudiantes hace crear asimismo conciencia de la forma en que es enseñado en el aula de clase y los

propósitos de tal enseñanza. Desde esta perspectiva, el estudiante considera que el aprendizaje del inglés debe enfocarse con mayor énfasis en la habilidad conversacional, lo cual recrea situaciones de aprendizaje en la clase dirigidas hacia esta práctica por medio de actividades comunicativas e interactivas, con el uso de recursos audiovisuales. El estudiante intenta un acercamiento en forma individual y autónoma hacia el idioma, quizás aunado al conocimiento empírico sobre su influencia en el medio socio-cultural, mayormente a través de la música, la internet, el cine, los deportes y la literatura, entre otras fuentes.

El estudiante percibe que el aprendizaje del inglés debe ser contextualizado con situaciones de la vida real en conexión con la carrera de estudio. Estas percepciones hacen entrever la necesidad de nuevas propuestas orientadas al entorno vivencial. Desde esta visión, postulados de la investigación en neurociencia subrayan que la persona canaliza mejor un aprendizaje cuando *percibe* que necesita aprender algo (Jensen, 1997) según un propósito previsto. Este postulado parte así de la necesidad de diseñar aprendizajes basados en requerimientos realísticos, considerando la *orientación natural del cerebro para aprender* (Jensen, 1997, 2006) y proyectándose al aprendizaje contextualizado.

El siguiente gráfico muestra la interrelación de los elementos del perfil de los actores, bajo el supuesto de que los actores de la práctica pedagógica del inglés mantienen una vinculación expresada en sus características psicosociales y personales ante la enseñanza y aprendizaje del idioma, lo cual apunta hacia aspectos actitudinales y perceptivos deseables.

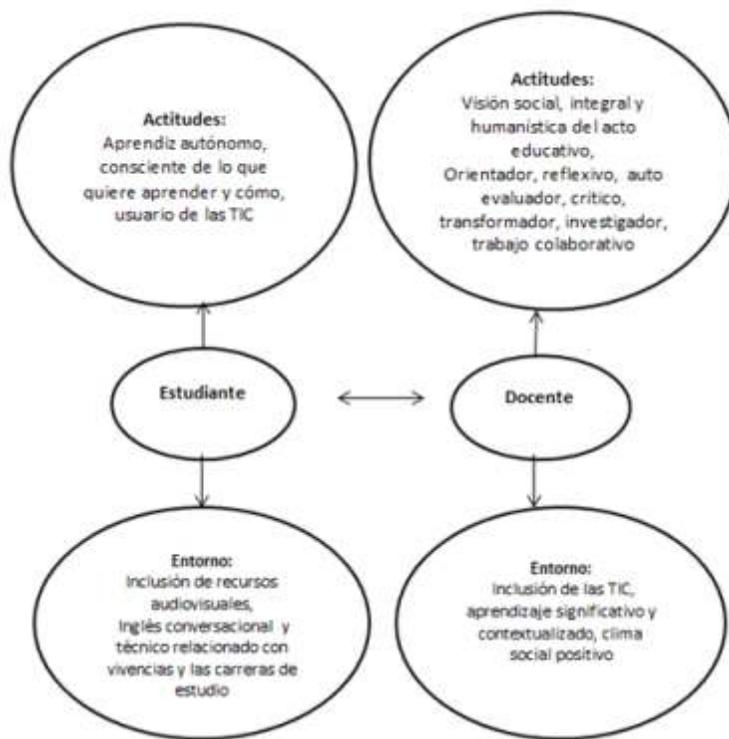


Gráfico 1. Interrelación de elementos estructurales del perfil de los actores de la práctica pedagógica de inglés vinculados a la neurociencia, aplicados a la L2.

Didáctica disciplinar

En este constructo teórico, la didáctica disciplinar se concibe como un elemento constituyente de la práctica pedagógica del docente de Inglés, la cual responde a las estrategias, técnicas, prácticas evaluativas y de planificación y el uso de recursos que median y apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Involucra una amplia diversidad de aspectos, los cuales, en conjunto, conforman prácticas intencionadas para conducir y mejorar los aprendizajes. Se sustenta en la formación teórico-práctica del docente y su experiencia, así como en la inventiva para la resolución de problemas y la puesta en práctica de acciones requeridas para desarrollar la enseñanza.

Este estudio distingue una didáctica general con un enfoque cognitivo-social y una didáctica especial o disciplinar. La didáctica general hace énfasis en el proceso de socialización del aprendizaje a través de la implementación de rutinas de trabajo colectivas y colaborativas, sea en pareja o en grupo. La didáctica disciplinar responde a

la ejecución de prácticas y actividades basadas en la interacción personal para el fomento de las competencias lingüísticas y habilidades comunicativas básicas.

Los componentes de la didáctica disciplinar pueden apreciarse desde las estrategias, aquellas acciones o actitudes deliberadas o improvisadas que el docente usa para mejorar el desarrollo de habilidades en la L2 y orientar el logro de los objetivos propuestos. Las estrategias pueden activar la cognición, la sociabilización, la motivación y la autorregulación de los aprendizajes. Asimismo, las técnicas de enseñanza y aprendizaje se asumen como los procesos o pasos para que una estrategia resulte útil y productiva. El conocimiento de técnicas como las grupales, interactivas o comunicativas y de socialización mejoran la efectividad de las actividades propuestas en la clase.

Del mismo modo, la didáctica disciplinar busca considerar la efectividad de las prácticas evaluativas y de planificación. Una evaluación de los conocimientos de los

estudiantes, en el sentido formativo, retroalimenta los aprendizajes, detecta debilidades y necesidades, refuerza conocimientos y ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los materiales didácticos. Por otra parte, el establecimiento de pautas claras y sistemáticas de planificación ayuda al docente a desarrollar y equilibrar los diferentes momentos de la clase, en correspondencia con los objetivos propuestos. En esta orientación, la introducción de recursos para apoyar los aprendizajes promoverá la variabilidad y la innovación. Es así como la incorporación de

recursos de tipo audio-visual, virtuales-interactivos, impresos, lúdicos, musicales, entre otros, promueve el interés y la motivación hacia el aprendizaje del inglés. Desde una orientación natural del cerebro para aprender, el uso de este tipo de recursos conforma vías múltiples de activación sensorial, requeridos para canalizar y consolidar aprendizajes.

En el siguiente gráfico, se representa la relación de los aspectos constituyentes de la didáctica disciplinar como un elemento integrador de la práctica pedagógica del docente de Inglés.

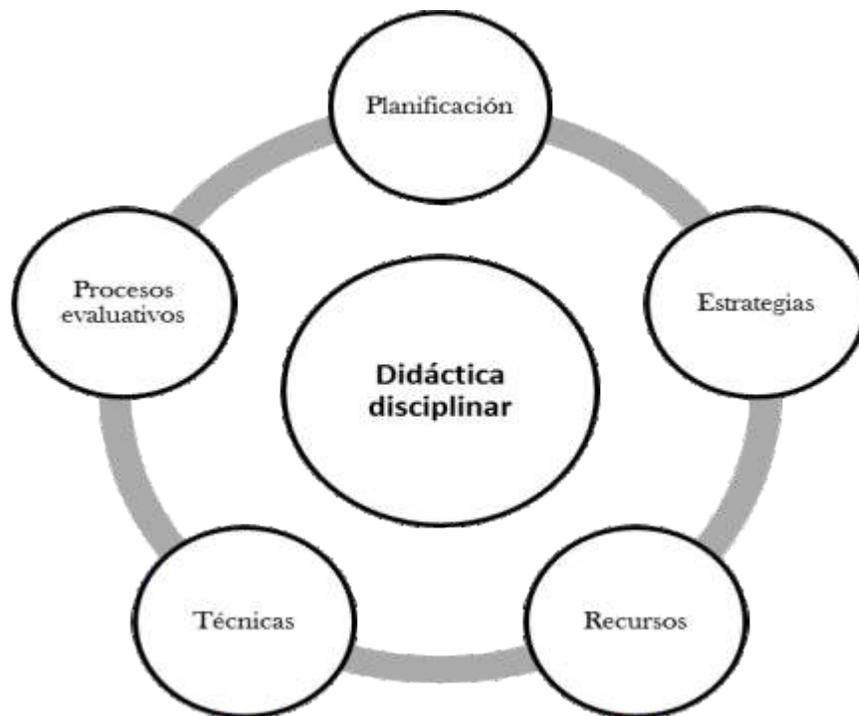


Gráfico 2. Interrelación de elementos de la didáctica disciplinar en la práctica pedagógica del inglés.

Elementos del idioma

Entre los elementos constituyentes de la presente aproximación teórica, se encuentra el inglés como núcleo central de la práctica pedagógica. El aprendizaje del inglés en el nivel universitario tiene como objetivo general desarrollar habilidades comunicativas del idioma en los estudiantes. Este propósito apunta asimismo a valorar el aprendizaje de este idioma con fines académicos, profesionales y socio-culturales. El desarrollo de las habilidades y competencias del inglés implica, por lo tanto,

la aplicación de enfoques, estrategias, técnicas y recursos didácticos por parte del docente, que permitan dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Desde un enfoque comunicativo, la intención del docente debe ser enfocar el aprendizaje de la lengua a través de prácticas que desarrollen la comunicación y negociación de significados, como principios fundamentales que favorecen la comprensión y expresión del idioma. La

intención del enfoque comunicativo conduce así al docente a la práctica de las habilidades comprensivas (leer y escuchar) y productivas (hablar y escribir). El léxico y la gramática son componentes asimismo presentes durante el desarrollo de los contenidos en la práctica de actividades por medio de actividades como pareo, completación, diálogos, intercambio de información, preguntas-respuestas, *role-plays*, traducción y discriminación de palabras (audio), entre otras.

Desde la vinculación con postulados neurocientíficos, como elementos que integran el presente diseño teórico, se ha sustentado que el aprendizaje de una L2 implica la generación de “conflictos” a nivel cerebral (Zadina, 2010), lo cual se entiende como cargas cognitivas altas que el cerebro sufre cuando se está iniciando en el aprendizaje de una segunda lengua. Estas cargas cognitivas altas se manifiestan en un trabajo intenso del cerebro, lo cual llega a producir cansancio y agotamiento precoz en la persona que aprende, contrario a aquel aprendiz que ya conoce o posee experiencias previas en la lengua. Este postulado implica, por lo tanto, el establecimiento de un clima en la clase que propicie bajar estas cargas cognitivas altas,

lo cual puede lograrse con la introducción gradual de los temas y tópicos de aprendizaje y el refuerzo continuo, utilizando múltiples vías para canalizar los aprendizajes, como fue anteriormente explicado.

El aprendizaje de una L2 en un ambiente escolarizado requiere de suficiente continuidad, motivación intrínseca y extrínseca, un clima positivo de encuentro entre los participantes, objetivos y responsabilidades compartidas entre el docente y los estudiantes y, asimismo, un conocimiento integral de la persona que aprende a nivel neurocerebral, ya que es allí donde los aprendizajes se producen. Por lo tanto, el constructo teórico incorpora estos aportes con el propósito de elevar la calidad de la enseñanza de este idioma y, por ende, facilitar su aprendizaje.

La siguiente gráfica muestra la interrelación de los elementos del idioma inglés. En la misma se representan las habilidades de expresión (*Speaking/Writing*) y de comprensión (*Reading/Listening*) oral y escrita que prevalecen en el enfoque comunicativo. Desde una visión integral, la enseñanza del inglés enfoca en forma vinculada el desarrollo de todas ellas.

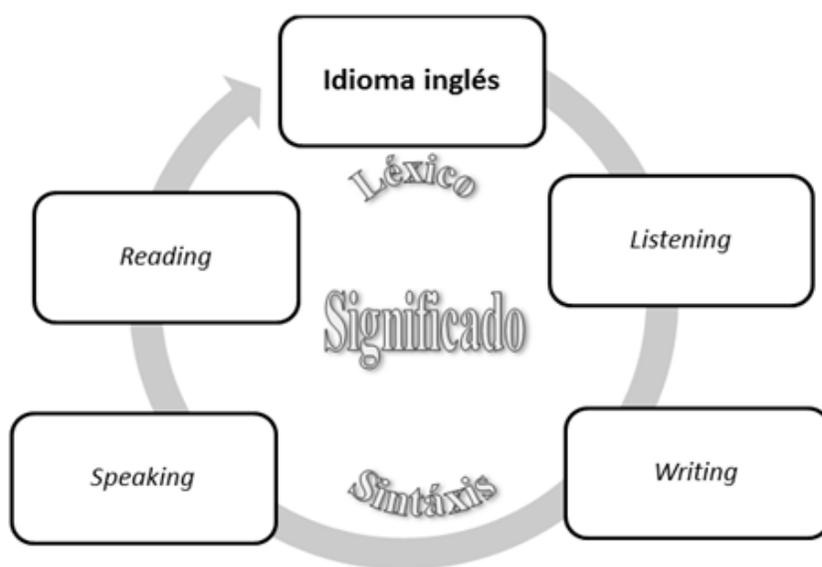


Gráfico 3. Interrelación de elementos estructurales del idioma inglés de la práctica pedagógica de inglés.

Orientación natural del cerebro para aprender

El gráfico siguiente representa la integración de los elementos que orientan la práctica pedagógica del docente de inglés, vinculada

a postulados de la neurociencia. El mismo refleja un sistema complejo en el que cada uno de los elementos forma parte esencial del constructo teórico representado.



Gráfico 4. Interrelación de los elementos de la práctica pedagógica del docente de Inglés con postulados de la neurociencia aplicados a la L2: Orientación natural del cerebro para aprender.

CONCLUSIONES

Esta aproximación teórica, vista como un sistema integral que enlaza cada una de sus partes constituyentes, representa un aporte para ser aplicado en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés, y viene a constituir un punto de inicio para futuras investigaciones en el área, con el fin de aplicar, evaluar y ampliar los conocimientos develados en otros contextos de estudio del idioma inglés. Concebir la práctica pedagógica del inglés desde la neurociencia implica para el docente enriquecer sus conocimientos sobre las capacidades y potencialidades del cerebro humano para aprender, y, en este caso, aplicados a la

enseñanza de la L2, puede producir resultados fructíferos para reorientar el aprendizaje. Tal visión busca, de este modo, elevar la significación del acto educativo, con el propósito de abrir nuevas oportunidades hacia las transformaciones curriculares requeridas en el contexto de la enseñanza del inglés desde la investigación en el aula.

- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las Claves para la Educación*. J. Soler (Trad.), 3ra.ed., Barcelona: Ariel (Trabajo original publicado en 2005).
- Jensen, E. (1997). *Brain compatible strategies*. USA: The Brain Store.
- Jensen, E. (2006). *Enriching the brain. How to maximize every learner's potential*. USA: Jossey-Bass.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (2002). Approaches to teaching. En J.C. Richards y W.A. Renandya (Comp.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 5-8.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1997). The English teacher as professional. En J.C. Richards y W.A. Renandya (Comp.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 388-392.
- Zadina, J. N. (2008). *Six weeks to a brain-compatible classroom*. Brain Research and Instruction, BR&IN.
- Zadina, J. N. (2010). *Implications of neuroscience research for teaching foreign language* [Artículo en línea]. Disponible : http://www.eltnews.gr/art_details.asp?art_id=499 [Consulta: 2010, Abril 10]

CIENCIA COMO INSTITUCIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA

SCIENCE AS AN INSTITUTION IN CONTEMPORARY SOCIETY: SOCIAL ORGANIZATION OF SCIENTIFIC ACTIVITY

Autoras: González, Yanireth
Díaz, Zirlis
Carrero, María

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: yygonzalez@unet.edu.ve, zdiaz@unet.edu.ve,
mcarrerr@unet.edu.ve

RESUMEN

Es de interés entrever cómo se enlazan la ciencia y la humanidad. Se pueden considerar inseparables, complementarias, pues la primera se deriva de la segunda, además de ser considerada como un acervo para el progreso tecnológico, visto este último como la aplicación de la ciencia. Los avances alcanzados por la ciencia denotan cambios en las estructuras del campo (materiales y condiciones de producción) y de la visión dialéctica de la ciencia. La revolución científica y sus estadios han originado distintos comportamientos en los investigadores en su objetivo por descubrir la verdad y compartir sus hallazgos con sus pares de la comunidad científica. De hecho, ellos han adoptado las normas y técnicas mertonianas, así como los valores que favorecen su perfil y permiten la entrada a la institucionalidad social. Con ello, se rompen paradigmas e impera la vocación y la formación personal y cultural en el afán de aportar conocimiento.

Palabras clave: Ciencia, Conocimiento, Institución.

ABSTRACT

It is interesting to see how science and humanity are linked. Both can be considered inseparable and complementary as the first is derived from the second besides being considered as the acquis for technological progress; seen this latter as the application of science. The advances reached by science denote changes in the structures of this field (materials and conditions of production) and the dialectical vision of science. The scientific revolution and its stages have led to identify different behaviors in researchers and scientists who aim intentionally to discover the truth, sharing their findings with peers within the scientific community. In fact, they have adopted the norms and mertonian techniques together with the values which favor their profile allowing entrance to social institutions. This basis makes breaking paradigms to prevail vocation, personal and cultural formation in the desire to contribute with knowledge.

Keywords: science, knowledge, institution.

Para Bourdieu (1994), el campo científico es un lugar de lucha política por la dominación científica, asignada a cada investigador, en función de la posición que ocupa, sus problemas tanto políticos como científicos, sus métodos y sus estrategias. El interés de la ciencia es la consolidación en el modo de producción de las líneas fundamentales del campo científico. Y los intereses del individuo vienen a ser estos: el prestigio, el respeto, la financiación, la acumulación de capital científico y simbólico y la capacidad de decidir qué es ciencia y qué no lo es.

El campo científico debe su especificidad al hecho de que los concurrentes no pueden distinguirse de sus antecesores ya reconocidos, sino que están forzados a integrar sus logros en la construcción distinta y distintiva que los supera.

Bourdieu (1994) diseña una teoría general del espacio científico, con una visión dialéctica de las ciencias cuyo campo estaría conformado esencialmente por la presencia de fuerzas y luchas (entre los dominadores y los dominados). Además, el capital científico resultante del campo tendría en cuenta tanto el análisis del conocimiento como el papel esencial del reconocimiento. El conocimiento científico empieza a ser importante en el mismo momento en que es reconocido por la comunidad de científicos.

Por consiguiente, el investigador depende de su reputación entre los colegas para obtener fondos de investigación, para atraer estudiantes de calidad, para asegurarse becas, invitaciones, consultas, distinciones, entre otros. El reconocimiento socialmente marcado es función del valor diferenciador de sus productos o los resultados que genera y de la originalidad colectivamente reconocida al tributo que él aporta a los recursos científicos ya acumulados.

Bourdieu se dedica a la representación del campo científico: la distribución de los distintos impulsos, las restricciones de entrada y salida, el derecho de admisión, las relaciones de fuerza, las coaliciones que suceden en su interior, las tensiones establecidas en él, su capital simbólico, su interacción con el medio y su gestión.

En un estado determinado del campo, las inversiones de los investigadores dependen de su importancia, de su naturaleza, de su capital actual y de su potencial.

La lucha política y científica por la legitimidad depende de la estructura del campo, es decir, del modo de distribución de capital específico de reconocimiento científico entre los participantes de la lucha. Esta estructura puede teóricamente cambiar entre dos límites teóricos: por un lado, la situación de monopolio de capital específico de autoridad científica, tanto de los aspectos relativos a lo metodológico, a la fundamentación de sus teorías, a su justificación y a su validación, como a todas aquellas categorías propias del concurso social (lo ideológico, el poder, los intereses morales, religiosos o políticos, el dinero y el trabajo están en la agenda del científico antes, durante y después de su labor); y por el otro lado, la situación de concurrencia que supone la distribución igual de ese capital entre todos los concurrentes.

La lucha por el dominio en el campo está motivada por muchos intereses, aunque se pudiera decir que los de mayor importancia son los de carácter económico y de prestigio personal. De hecho, se invierte en proyectos de investigadores de acuerdo, entre otras cosas, a su posición actual en el campo y a la importancia del capital actual. Es por esto que los dominantes usan estrategias de conservación.

Por consiguiente, esta lucha denota condiciones materiales y simbólicas de producción, y debe entenderse que está constreñida por su propia historia y por su relación con otros grupos o campos. Esto determina necesariamente la necesidad de comprender toda acción dentro del campo también como una acción política. Las estrategias para la obtención de créditos, de tecnologías para las investigaciones y de mano de obra involucran el poder y el uso de los recursos simbólicos para justificar posiciones epistemológicas. A medida que aumentan los recursos científicos acumulados, el capital científico incorporado es necesario para tener acceso a los problemas y a los instrumentos científicos; por tanto, la lucha otorga derechos a entrada.

En todo campo se oponen fuerzas desiguales, según la estructura de distribución del capital (grado de homogeneidad), los dominantes, que ocupan posiciones altas (los científicos de mayor jerarquía) y los dominados, es decir, los recién llegados, que poseen un capital científico importante. A medida que los recursos científicos se incrementan y otorgan derecho de entrada, se eleva el grado de homogeneidad entre los concurrentes y la competencia científica tiende a distinguirse en su forma e intensidad.

Para obtener reconocimiento, el grupo que lo otorga tiende siempre a reducirse más al conjunto de los sabios, es decir, a los competidores, a medida que se acrecientan los recursos científicos acumulados y, correlativamente, la autonomía del campo.

Por otra parte, Merton (1977) introduce algunos valores presentes en la acción del científico: la solidaridad, el valor de la vida, entre otros. El problema es probar que estos valores pueden constituir una instancia activa, participante en el desenvolvimiento de un campo.

El soporte de esta teoría concibe la sociedad, y las instituciones que la componen, como un todo en el que ambas partes interactúan entre sí y dan cuenta de su mantenimiento y funcionamiento. Desde este punto de vista, la integración social pone en evidencia unos valores comunes que responden a los objetivos y las necesidades de cada sistema social.

El resultado de este esquema de pensamiento es que cada institución se concibe como un sistema social con unidad funcional, cuyos miembros presentan un alto grado de integración. Ello propicia el buen funcionamiento, la estabilidad, el éxito y la continuidad de cada institución social. El mecanismo del intercambio y la estratificación social resultante radica en el prestigio, y el valor moral encarna en cada individuo su contribución a la realización de los objetivos de la institución.

Se trata de las normas y valores específicos de la ciencia que permiten que esta actividad

se haya transformado en una institución social. El *ethos* de la ciencia tiene un carácter exigente y obligatorio, dado que además de ser normas y técnicas cuyo cumplimiento permite el progreso técnico del conocimiento certificado, son también prescripciones morales que garantizan la vigencia social de la institución.

Merton identifica el conjunto de elementos que constituyen el *ethos* característico de la ciencia como institución y los concreta en el universalismo, el comunismo, el desinterés y el escepticismo organizado (CUDEOS). Estos cuatro factores forman un complejo que se entiende como valores y normas obligatorias para el científico.

Según Ziman (2000), las letras iniciales de las normas mertonianas designan la recompensa que la academia científica concede por comunicar los resultados de las investigaciones, es decir, hacen contribuciones al conocimiento esperando recibir a cambio el reconocimiento de la comunidad.

Para entender la dinámica del CUDEOS, Merton (1977) lo describe de la siguiente manera:

- El universalismo: la aceptación o rechazo de los anhelos que se quieren figurar en las nóminas de la ciencia no deben depender de los atributos personales o sociales de su protagonista, sino de los argumentos y pruebas que se presenten. La objetividad, por tanto, excluye el particularismo. Las pretensiones a la verdad deben ser sometidas a criterios impersonales.
- El comunismo admite que los descubrimientos de la ciencia son el resultado de la colaboración social y, por lo tanto, son asignados a la comunidad; de esta forma, las aportaciones constituyen una herencia común en la cual el derecho del productor individual queda limitado al reconocimiento y a la estima por la aportación.
- El desinterés: el científico no debe aspirar por medio de la ciencia a más

beneficios que el que genera la satisfacción.

- El escepticismo organizado es un precepto tanto metodológico como institucional. El investigador científico no debe preservar diferencias entre lo que puede ser analizado objetivamente, entre lo sagrado y lo profano, sino que debe enfrentarse a cualquier fenómeno con las herramientas de indagación científica disponibles.

De ahí que la ciencia como institución social se estructura a partir de un sistema de intercambio basado en la concesión de recompensas a cambio de la contribución de información que los colegas estiman como valiosa y original. Recompensas que se encuentran en el nivel informal, mediante el reconocimiento de los pares, pero que, una vez institucionalizada la ciencia, también se encuentran en los mecanismos formales de asignación de recursos económicos y distinciones.

De esta manera, se pueden concebir una serie de tensiones que generan situaciones desfavorables dentro de las reglas del mundo científico, así como prácticas deshonestas, entre las que están la falsificación de pruebas o fraude, y el plagio.

Para Ziman (2000), las normas mertonianas son particularmente útiles porque dan importancia a las características sociológicas, que los científicos consideran que son las propias de su profesión; por lo tanto, generan mucho de lo que la ciencia tiene en común con otras actividades culturales e instituciones. Su virtud es que dirigen la atención y justifican las prácticas y convenciones sociales que las hacen diferentes.

La transformación de la manera en que la ciencia se organiza, gestiona y ejecuta, implica cambios importantes. Estos cambios están teniendo lugar en todas las instituciones epistémicas -universidades, institutos de investigación, organismos de gobierno y laboratorios industriales. La ciencia está siendo redefinida en todos los niveles y en relación con otros segmentos de la sociedad. Salomón, Sagasti y Sachs (1996)

establecen que en años recientes, en los países industrializados, la expansión de la ciencia y la tecnología moderna ha ido de la mano con la expansión de las políticas científicas, es decir, las políticas hacia la ciencia y las políticas por medio de la ciencia resultan de una creciente preocupación por el efecto de los adelantos científicos y tecnológicos en la sociedad. La ciencia está ligada al Estado, y en el contexto de la Guerra Fría se dio una movilización total de la investigación científica.

La ciencia moderna nace en un pasado diverso, tanto en el tiempo como en el espacio, que comprende desde las primeras civilizaciones de Asia, Mesopotamia, Egipto, pasando por el "milagro griego", hasta las tradiciones judeocristiana, árabe y escolástica; sin embargo, la ciencia, como se concibe hoy, es un fenómeno relativamente reciente. Fue en el siglo XVII cuando se dio un avance tan diferente de los anteriores que podría llamarse una "revolución intelectual" sin precedentes. Gastón Bachelard (1948) lo ha llamado un adelanto epistemológico y Thomas Kuhn (1962), un cambio de paradigmas.

Esta "reforma intelectual" no sólo condujo a la transformación de la ciencia, la cual fue evolucionando para luego convertirse en una gama de ciencias múltiples y variadas, sino que también llevó a una transformación de mentalidades, estructuras e instituciones. La separación entre las artesanías y la ciencia reflejó un rompimiento en el orden social y trajo como consecuencia una diferenciación de clases, y la tecnología, acumulada hasta entonces para la "clase servil", se convierte ahora en colaboradora indispensable de la ciencia especulativa, hasta entonces reservada para la "clase profesional".

El proceso de creación, expansión, consolidación y éxito de la ciencia moderna ha pasado por tres etapas distintas: institucionalización, profesionalización e industrialización. En todos los países industrializados esas etapas se dieron con la misma secuencia histórica y tomaron varios siglos; por el contrario, en los países en desarrollo, de los que la mayoría se convirtieron en naciones independientes recientemente, a

menudo se han sucedido en un orden distinto, al empezar la profesionalización antes que la institucionalización, o incluso la industrialización antes que la profesionalización. Los problemas de los sistemas científicos y tecnológicos en muchos de estos países, como la falta de reconocimiento social de sus científicos y de sus instituciones de investigación, por lo general pueden imputarse a este desarrollo acelerado que con frecuencia no trae los beneficios de una tradición científica previa y que ocurre en unas cuantas décadas en circunstancias muy distintas de las ocurridas en los países industrializados.

La historia y el funcionamiento contemporáneo de las instituciones científicas transparentan claramente su condicionamiento social. Desde la Royal Society, de Londres, y la Academia de Ciencias de París, creadas durante el siglo XVII y que ayudaron de cierto modo con sus patrones a las instituciones creadas en los siglos siguientes, hasta los modernos laboratorios, sociedades, academias y organismos gubernamentales dedicados a realizar, organizar y promover el trabajo científico, su difusión y aplicación, la historia revela una línea ascendente de compromiso de las estructuras políticas y económicas de la sociedad con la institucionalidad de la ciencia. Un hito fundamental lo marcó la Segunda Guerra Mundial y el establecimiento de políticas para la ciencia y la tecnología por parte de los gobiernos. He aquí el origen tanto de la secularización del mundo moderno (con la diferenciación entre la fe y la esfera de las pruebas y los hechos científicos), como de las inclinaciones reduccionistas, positivistas o incluso "cientificistas" de algunos investigadores.

Resulta de vital importancia el que solo como institución la ciencia se hace sujeto depositario de responsabilidades y derechos. Antes de ello la ciencia era una actividad individualizada, dispersa y muy poco divulgada, sin unidad ni difusión, lo que imposibilitaba la existencia del carácter social. La ciencia en esta fase se conglomeró, potencia su desarrollo en el campo académico y genera las interacciones que la mantienen aún hoy como una actividad laboralmente rentable. La ciencia junto con la formación de una carrera son los requisitos básicos para que

se dé la profesionalización, la segunda etapa en el desarrollo de la ciencia moderna.

El proceso de profesionalización no solo implica el reconocimiento de cierto nivel, sino que también implica recompensas socialmente aceptadas en términos de ingresos y recursos vinculados de manera directa con la actividad de investigación. Dicho proceso implica ser miembro de una comunidad, con sus propias reglas, ritos de iniciación y pruebas de ingreso.

En este contexto de formación profesional de científicos asalariados y de las reglas institucionales que los regularán hasta la actualidad, es de gran importancia la legitimidad social a través de las publicaciones de las investigaciones científicas, es decir, el resultado de la ciencia ya no es para una comunidad, se hace pública; por consiguiente, las personas con formación que pertenecen a la sociedad pueden opinar y acreditar o desacreditar dicho producto intelectual, sobre todo cuando este resulta útil y es aplicable en la realidad social. A su vez, el marco social también ejerce poder en la ciencia moderna, ya sea como institución o como campo de conocimiento, ahora basado en la experimentación y la formación de leyes generales. Ambas dimensiones de la ciencia se despliegan en un ámbito de sociabilidad que a su vez se reunirá con una serie de complejos factores sociales, económicos y políticos, los cuales serán los cimientos para la llamada gran ciencia en el siguiente proceso.

Por su parte, la industrialización de la ciencia somete sus actividades a los mismos métodos de gestión de la industria y coincide con el desarrollo de los grandes equipos. Después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación en el área se transforma en sinónimo de carrera armamentista y la ciencia toma una magnitud tan grande como sus consecuencias sociales y ambientales.

Toda investigación contemporánea se produce en un vaivén entre el concepto y la aplicación, entre la teoría y la práctica. La experiencia de la guerra y, más recientemente, las investigaciones espaciales realizadas por los grandes

laboratorios industriales (los Bell Laboratories, la General Electric, el Du Pont o la IBM) son una muestra de que, si bien el desarrollo técnico depende estrechamente de la ciencia pura, el progreso de la ciencia depende también, muy estrechamente, de la técnica. El empleo masivo de instrumentos no se ha convertido menos en una norma para los científicos que los conceptos y teorías para los ingenieros. De igual modo que la ciencia crea nuevos seres técnicos, la técnica crea nuevas líneas de objetos científicos. La frontera es tan tenue que no se puede distinguir entre la actitud del espíritu del científico y la del ingeniero, ya que existen casos intermedios.

En las sociedades modernas industriales, la ciencia y la tecnología conforman un factor crítico en el crecimiento y desarrollo económico, propiciado por una estructura económica y social favorable. En las economías posindustriales, caracterizadas por el crecimiento acelerado de las actividades relacionadas con la información, el predominio del sector servicios y una cuantiosa inversión en educación e investigación, se ha generado un nuevo modo de ver las interacciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Por tal motivo, se han modificado los criterios y los instrumentos que intervienen en las políticas científicas, para incluir una amplia gama de agencias e instituciones, con el fin de poder abarcar todos los aspectos necesarios en los cambios que se vayan generando.

Para Ziman (2000), el trabajo en equipo, en redes y en otras modalidades de colaboración entre los investigadores especializados es promovido por la comunicación instantánea electrónica mundial. Son las consecuencias sociales de la acumulación de conocimientos y la técnica; por consiguiente, la ciencia ha progresado a un nivel en que los problemas pendientes no pueden ser resueltos por individuos que trabajan de forma independiente.

El hecho histórico es claro: la ciencia tiene ahora una enorme influencia a través de sus aplicaciones tecnológicas, y el mundo entero está a la espera de mayores contribuciones. Esto se aplica a todo el

espectro político, desde los militares, que quieren aprovechar la ciencia para hacer la guerra, hasta los ecologistas, que quieren utilizarla para la conservación de la naturaleza.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (ed.) (2000). *La Formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Revista REDES UNQ*, 1(2), 131-160.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Recuperado de: https://biblioteca.itam.mx/estudios/studio/estudio02/sec_11.html
- Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Salomon J. J., Sagasti F. y Sachs C. (comp.) (1996). *Una búsqueda incierta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ziman, J. (2000). *Real science. What it is, and what it means*. Cambridge (Inglaterra): University Press.

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL IDIOMA INGLÉS

TEACHING AND EVALUATING ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Autora: Alviárez Parra, Enlinar
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: enlinar@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de un idioma extranjero, como el inglés, debe tener como propósito un aprendizaje significativo, con la finalidad de satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes y que ellos estén conscientes de la importancia y la aplicabilidad del idioma en su vida social y profesional, partiendo de sus conocimientos previos, estilos de aprendizaje, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, hábitos de trabajo, actitudes y valores (González y Hernández, 2007). Así, por ejemplo, la enseñanza basada en enfoques comunicativos-constructivos intenta desarrollar aprendizajes significativos de modo que el aprendiz pueda desenvolverse en diferentes contextos sociales y profesionales. Se asume que la enseñanza y evaluación de una lengua extranjera es un proceso de construcción de significados y desarrollo de estructuras gramaticales competentes, que finalmente permiten al estudiante la adquisición de este conocimiento y la apropiación creadora de otro idioma (Brown, 1994). Este enfoque, por lo tanto, capacitaría al joven venezolano aprendiz del inglés para explorar diversos mercados laborales y transformar su propia realidad en el país.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, enseñanza, cultura, idioma inglés.

ABSTRACT

The teaching of a foreign language should aim at meaningful learning in order to meet the needs and interests of students, highlighting its applicability in learners' social and professional contexts. In addition, learning a foreign language should take into account variables such as learners' previous knowledge, learning styles, intrinsic and extrinsic motivation, work habits, attitudes and values; among others (González and Hernández, 2007). In accordance with these previous premises, teaching English language, based on communicative - constructivist approaches, for example, attempts training learners to acquire language which they will need in different social and professional settings. It is then assumed, the teaching and evaluation of a foreign language is a process grounded on meaning-construction and the development of grammar competence and performance which demand helping learners acquire such knowledge with creative appropriation (Brown 1994). This view, therefore, would enable young Venezuelan English learners to explore future labor markets abroad and transform their own country reality.

Keywords: evaluation, learning, teaching, culture, English language.

Los seres humanos nacen con la necesidad de aprender, de expresarse y de comprender lo que sucede en su entorno, para adaptarse a diferentes situaciones de su vida cotidiana. El individuo siente la motivación de expresarse, de compartir sus pensamientos. Y es en ese momento crucial cuando requiere realizar procesos cognitivos que le brinden las herramientas útiles para lograr sus objetivos. Dichos procesos son posibles, en el ámbito educativo, a través de la enseñanza y el aprendizaje, y deben ser evaluados desde una perspectiva integral, que permita que los conocimientos adquiridos puedan trascender más allá de un aula de clase o de la presentación de un examen, y que puedan ser aplicados en cualquier circunstancia de la vida.

El dominio de un idioma extranjero es una de las bases para el futuro profesional de los estudiantes, ya que, con la adquisición de los conocimientos y de las competencias comunicativas, ellos tendrán mejores oportunidades de éxito en el campo laboral. Téngase en cuenta que el dominio del idioma inglés internacionalmente es considerado un requisito esencial en el perfil del profesional, en un contexto social que cada día evoluciona y cuya tendencia está enfocada a la globalización. España (2010) señala:

Las exigencias profesionales y personales que impone este mundo globalizado fuerzan a la universidad a ponerle especial atención a la formación de profesionales bilingües; por cuanto en la actualidad el manejo de un segundo idioma, como es el inglés, pasó de ser un valor agregado a constituirse en una competencia lingüística que requiere desarrollar el individuo para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción de mundo, definida por la UNESCO como mundialización –entendida esta como el resultado de una transformación social y, consecuentemente, educativa–, impactada por la evidente apertura de mercados y el desarrollo tecnológico producto de la globalización (p. 64).

La evaluación de los aprendizajes del inglés es un proceso dinámico, susceptible de transformaciones constantes, y no debería considerarse como un producto final. Los estudiantes deben ser evaluados desde un enfoque constructivista, de modo continuo, formativo e integral, a través de estrategias innovadoras que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos (González y Hernández, 2007). La evaluación de dichos conocimientos debe dirigirse hacia un aprendizaje significativo, que logre trascender el aula de clase o la simple calificación, y alcance la transformación del “proceso constructivo de los saberes” (Chacín, 2007).

Por el contrario, las pruebas escritas han sido tradicionalmente de mayor importancia para el profesor y son de carácter obligatorio para la evaluación de la asignatura. Este tipo de evaluación está dirigida a detectar las dificultades y los errores cometidos, en lugar de resaltar las fortalezas del proceso de aprendizaje y los logros alcanzados por los estudiantes.

En el caso del inglés, generalmente los aprendizajes son evaluados de manera sumativa, mediante pruebas escritas o la aplicación de instrumentos para emitir una calificación, los cuales se utilizan más para controlar y calificar que para valorar y retroalimentar (Gaínza, 2012). Tal evaluación está concebida como un resultado y responde al enfoque conductista, lo cual es opuesto al enfoque constructivista, en el que la evaluación es un proceso sistemático que permite aplicar lo aprendido de forma natural y creativa. Dicha orientación conductista genera en el estudiante ansiedad y desmotivación, factores que le impiden alcanzar los objetivos propuestos en la asignatura. Morales (2008) señala:

En lo que no solemos pensar es en la evaluación y en los exámenes como actividades y oportunidades muy aprovechables de aprendizaje. Solemos concebir y utilizar las pruebas y los exámenes para comprobar y calificar el aprendizaje. Aunque sigamos fieles a nuestra lección magistral y no introduzcamos otras

metodologías, todos al final examinamos a nuestros alumnos de una manera u otra, por eso es muy importante examinar lo que puede de sí todo lo relacionado con la evaluación para mejorar y facilitar el aprendizaje (p. 7).

Existe una relación directa entre los objetivos de la asignatura, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación, ya que, por medio de esta última, no solo se puede determinar el aprendizaje y el dominio de los contenidos por parte de los estudiantes, sino que, al mismo tiempo, se pueden valorar los materiales didácticos y la efectividad del proceso de enseñanza realizado por el profesor, lo cual conduce a la “creación de material pedagógico” (Gimeno, citado en Rivas, 2007).

En efecto, la evaluación formadora, integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje y centrada en los estudiantes sirve de base para analizar los métodos, los objetivos de la asignatura, las fortalezas y debilidades de los aprendices, y, a partir de estos resultados, realizar los cambios y ajustes necesarios para mejorar y facilitar el aprendizaje. “Estas estrategias permiten recoger información y evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de utilizarlas para retroalimentar continuamente a los aprendices y al proceso de enseñanza” (López, 2010).

De los beneficios de la retroalimentación en la evaluación formativa se pueden mencionar los saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales. Tal retroalimentación ejerce una gran influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es la interpretación de la información obtenida y representa los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Cabrales (2008) señala que la evaluación, acompañada de la realimentación, sistematiza y articula de forma organizada los momentos, los objetivos, las temáticas y los ritmos del aprendizaje, de manera que dichos componentes avancen en la misma dirección y con la misma dinámica.

Autores como Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) enfatizan algunos elementos para la

evaluación orientada al aprendizaje, como la participación activa de los estudiantes en tareas auténticas. Por medio de estas se busca que los procesos sean participativos, colaborativos, abiertos y flexibles, y que se genere una posición compartida del conocimiento. Ello produce diversas situaciones de evaluación que serán la base para el desarrollo de competencias significativas y duraderas para el presente académico de los estudiantes y el transcurso de sus vidas.

Autores como Brown y Glasner (2010) consideran que la evaluación formativa refuerza la experiencia de aprendizaje, ya que los estudiantes se sienten motivados con las tareas y, al mismo tiempo, las consideran relevantes y llenas de significado. Dichas evaluaciones se transforman en conocimientos útiles y habilidades que a futuro los beneficiarán.

Según el planteamiento de Brown (2007), “para lograr un aprendizaje óptimo de un idioma, los estudiantes deben sentirse libres para experimentar en el aula de clase, para intentar cosas nuevas, para probar sus propias hipótesis, sin sentirse juzgados por sus errores” (p. 376). Es importante que se atrevan a tomar riesgos en el uso del idioma, a plantearse metas, a llevar un seguimiento de su progreso y a convertir sus debilidades en fortalezas. De esta manera se enriquece el aprendizaje, pues mediante la evaluación formativa se les da la libertad de establecer sus propias metas, para alcanzarlas progresivamente de acuerdo con los conocimientos desarrollados de forma espontánea y autónoma.

Con respecto al aprendizaje motivador y significativo, autores como González y Hernández (2007) afirman que las estrategias innovadoras permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos. Cuando se apunta a evaluar los aprendizajes de una lengua extranjera, debe reconocerse la naturaleza dinámica de este proceso, su transformación constante. Por tal motivo, la evaluación de los conocimientos de un idioma no debería considerarse como un producto final, sino dirigirse hacia un aprendizaje significativo. Según Brown (2004), la evaluación debe ser

útil para un propósito específico, que pueda ser utilizada en situaciones no evaluadas, es decir, en situaciones de la vida real. En este orden de ideas, Chacín (2007) expresa que dicho aprendizaje debe trascender más allá del aula de clase o de una calificación y lograr a través de la evaluación la transformación del “proceso construccional de los saberes”.

Algunas características de la práctica evaluadora mencionadas por Izquierdo e Iborra (2010) son las siguientes: la evaluación es una oportunidad para el aprendizaje, que favorece la mejora sistémica y progresiva de estos; la forma de evaluar depende de la finalidad y el fundamento teórico en que se contextualice; la evaluación es un proceso de secuencia formativa, que genera aprendizaje e informa progresivamente acerca de la pertinencia del proceso en desarrollo; los estudiantes basan sus prioridades y orientan su trabajo de acuerdo con la manera de evaluar de los profesores. Por ello, es de suma importancia describir de forma precisa los criterios y los aspectos de evaluación y sus respectivas ponderaciones. Tales procesos deben ser coherentes y reflejar el progreso de los aprendizajes adquiridos. Con la aplicación de diferentes estrategias e instrumentos, los cuales favorecen el diálogo constructivo, la evaluación es un medio de reflexión y supervisión, y su carácter integrador contribuye en la adquisición y producción de aprendizajes en los estudiantes y, al mismo tiempo, en un mejor desempeño de los profesores.

Entre las estrategias para evaluar se pueden mencionar las siguientes: videos, portafolios, observaciones, dramatizaciones, mapas conceptuales y mentales, y trabajos realizados por el estudiante (talleres, presentaciones orales), así como también se evaluarán otros elementos del aprendizaje, tales como la ortografía, las estructuras gramaticales, el tipo de lenguaje, la calidad de los trabajos y las presentaciones (Blanco, 2004).

La competencia comunicativa se complementa con la competencia sociolingüística, referida a un conjunto de reglas socioculturales relacionadas con el

empleo de la lengua y vinculadas directamente con las relaciones interpersonales y el contexto. Lo sociocultural se vuelve un ámbito importante del aprendizaje del idioma, e incluye las normas, las costumbres y los comportamientos; por ejemplo: saludos, presentaciones y expresiones populares e idiomáticas (registro formal o coloquial) (Patricio, 2005). Es preciso entonces que el estudiante conozca acerca de la sociedad y la cultura de los países en que se habla la lengua extranjera: tópicos de la vida cotidiana, valores, creencias, etc. Así, desde la perspectiva de su propia cultura, debe comprender aspectos de la cultura del otro país, y eso lo hará competente para relacionarse en un contexto diferente al suyo.

La intención no es que el estudiante adopte ideologías, comportamientos y hábitos ajenos a los suyos. Al contrario, el propósito es que valore su propia cultura, se identifique con las creencias y las tradiciones de su contexto y conserve su ideología y su identidad nacional, sintiéndose orgulloso de sus orígenes y de su gentilicio, pero, de igual manera, que contribuya a la transformación de la sociedad y refuerce su cultura con nuevos principios y valores de democracia, equidad y justicia; de acuerdo con el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, que enriquezca los diferentes contextos de su país, en el ámbito político, económico y educativo (Ruiz y Pachano, 2005).

La evaluación es un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que resume los saberes de la formación docente (pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales). El profesor no solo está comprometido con el resultado de la evaluación, sino también con el proceso de formación del ciudadano. Él mismo debe desarrollar competencias y habilidades que lo orienten, lo preparen y lo formen para un mejor desempeño en su labor de transformación del conocimiento y de la sociedad. Y un modo de lograrlo es desde la institución educativa, mediante el intercambio de experiencias y saberes con sus compañeros de trabajo y con sus estudiantes, en pos de solucionar

problemáticas educativas, políticas, económicas y culturales, y responder eficientemente a los retos de una sociedad en continuo movimiento e innovación (Ruiz y Pachano, 2005).

De acuerdo con el planteamiento de Perassi (2010), se podría reafirmar la necesidad de la transformación de la evaluación para facilitar la toma de decisiones y mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase. En atención al planteamiento realizado por Perassi, también Cabrales (2008) señala que “evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar” (p. 146). El profesor, en su rol de evaluador, debe comprender la importancia de analizar las razones, los propósitos y los principios teóricos que fundamentan las decisiones puestas en práctica en el aula con sus estudiantes, y al mismo tiempo, determinar si está consciente de por qué evalúa y de la influencia de sus métodos de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de hallar las estrategias de evaluación formativa para mejorar sus prácticas en el aula y lograr un aprendizaje significativo en el estudiante universitario.

Según Chacín (2007), la evaluación es un “proceso democrático y negociado, respondiente e iluminativo, que está inmerso en la enseñanza y el aprendizaje, centrado en las competencias o desempeños del que aprende”. Por lo tanto, se debe discutir y negociar con los estudiantes las estrategias y criterios de evaluación, planificadas y propuestas por el profesor, en un proceso de enseñanza y aprendizaje formativo y comunicativo. Los estudiantes deben participar en el momento de evaluar los aprendizajes, y debe ofrecérseles la oportunidad de valorar sus esfuerzos y actuar de forma crítica, honesta y reflexiva por medio de la autoevaluación y coevaluación de su desempeño académico y actitudinal (González, 2002).

Desde la perspectiva de Cabra (2007), la evaluación en el contexto universitario debe ser la reflexión metacognitiva, que prepare a los estudiantes para la aplicación de sus propias estrategias y procedimientos de aprendizaje, y que los capacite en la toma de decisiones autónomas y funcionales. Se trata de una práctica que les resultará provechosa más adelante en su vida profesional. Por ello es tan importante que el profesor les permita aplicar mecanismos de autorregulación del aprendizaje, pues estos los motivarán en su desempeño académico y mejorarán de manera sistemática su aprendizaje.

Finalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación debe romper con la rutina escolar y enfocarse en la valoración y formación de cada estudiante, desde el desarrollo de sus potencialidades, de forma equitativa y a partir de la diversidad de oportunidades, lo que, de acuerdo con los instrumentos legales y políticas educativas del país, debe brindárseles a todos los ciudadanos. El proceso de evaluación del aprendizaje de un idioma extranjero es complejo y dinámico, requiere de una planificación continua que presente objetivos antes, durante y después de su aplicación, partiendo de los intereses y las necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Blanco, O. (2004). *Tendencias de la evaluación de los aprendizajes*. [Documento en línea]. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24007/1/oscar_blanco.pdf. [Consulta: 2014, Agosto 10]
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. United States of America: Prentice-Hall.
- Brown, H. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. Estados Unidos de Norte América. 2da. ed., Person Education.

Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Estados Unidos de Norte América. 3ra. ed., Person Education.

Brown, S. y Glasner, A. (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. España: Narcea.

Cabra, F. (2007). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Bogotá. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.

Cabrales, O. (2008). *Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80131/RevNo1vol2.Art10.pdf> [Consulta: 2015, Marzo 03]

Chacín, N. (2007). *Evaluar para transformar competencias del que aprende. En los subsistemas de la Educación Bolivariana*. Venezuela: Fundación Editorial Salesiana.

España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf> [Consulta: 2014, Octubre 20]

Gaínza, L. (2012). *Aprendizaje y evaluación del idioma inglés en las escuelas de idioma*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion/2012/2012.01.01/articulos/08_gainza_evaluacion.pdf [Consulta: 2014, Agosto 30]

González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje*. [Documento en línea]. Disponible en: http://curso.ihmc.us/rid=1197697386312_1922676001_8083/evaluacion2002.pdf [Consulta: 2014, Junio 23]

González, M. y Hernández, A. (2007). *El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1331649102007000100016&script=sci_arttext [Consulta: 2015, Marzo 03]

Ibarra, M. Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La Evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359: 206-231.

Izquierdo, M. e Iborra, A. (2010). *Aprendiendo con la evaluación grupal: una propuesta sistémica de evaluación para procesos colaborativos de enseñanza-aprendizaje*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3332601> [Consulta: 2014, Agosto 30]

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Latinoamericana de Educación* [Documento en línea]. Disponible: <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/50/93> [Consulta: 2014, Agosto 10]

Morales, P. (2008). *El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales UPM [Universidad Politécnica de Madrid] sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea, Madrid. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/EvaluacionOportunidadAprendizaje.pdf> [Consulta: 2014, Octubre 20]

- Patricio, M. (2005). *La dimensión cultural de los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf> [Consulta: 2014, Junio 23]
- Perassi, Z. (2010). *¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4025Perassi.pdf> [Consulta: 2014, Octubre 20]
- Rivas, R. (2007). *¿Evaluando o midiendo?* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20236/2/articulo2.pdf> [Consulta: 2015, Marzo 03]
- Ruiz, L. y Pachano, L. (2005). *La docencia universitaria y las prácticas evaluativas*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20028/2/articulo8.pdf> [Consulta: 2014, Octubre 20]

MARISOL GARCÍA: “UN DOCENTE UNIVERSITARIO QUE NO INVESTIGA ES UN SIMPLE REPRODUCTOR DE LA INFORMACIÓN QUE OTROS PRODUCEN”

Autor: Martínez Guerrero, Christian Alexander
Universidad de Los Andes
Correo electrónico: camartinezula@gmail.com

Marisol García es una de las 10 investigadoras con mayor calificación del núcleo Táchira de la Universidad de Los Andes (ULA), con un total de 225 puntos.

“Mi propia motivación es suficiente para mantenerme como investigadora”, afirma con certeza la Dr.^a Marisol García, docente y científica activa de la ULA, núcleo Táchira, como respuesta ante una referencia a las difíciles condiciones económicas sobrevenidas en Venezuela, que han retrasado la producción de saberes y, en consecuencia, el desarrollo del país.

García ha sabido mantenerse en los sistemas de evaluación de los investigadores nacionales durante casi 21 años de carrera en la ULA, institución en la que inició en 1995. Apenas un lustro después, ya estaba cursando estudios de doctorado en Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Durante sus cuatro años de beca aprovechó para realizar la escolaridad del doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB y un Máster en Edición Editorial en la Universidad de Barcelona, aunque este último estudio no lo culminó porque se trasladó a Londres, en donde realizó cursos de inglés e investigación en escritura

académica en la biblioteca de la Facultad de Educación de la University of London y de la British Library.

Edición y divulgación: tareas circulares

Zaid (2002), poeta enamorado y crítico ensayista mejicano, cuestiona a aquellos estudiantes y profesores *narcisos* que quieren publicar, pero no leer. Esos que de alguna u otra manera pregonan, como dice el autor, que “lo importante es el juego académico” (p. 382), pues aun cuando la pasión por la lectura es loable, ella no “hace falta para acumular puntos curriculares” (p. 382).

Sin embargo, García se ha interesado no solo por la publicación de sus *papers*, sino también por la edición de textos científicos y académicos. Actualmente, es la editora de una colección de tesis con mención publicación en la Facultad de Humanidades y Educación, financiada por el Grupo de Historia de la Ideas en América Latina. Desde 2009, hasta este año, coeditó la revista *Legenda* y ha sido compiladora de algunos libros, entre ellos *Investigaciones*

sobre la escritura universitaria en Venezuela.

Para ello, se vale de algunos de los conocimientos adquiridos en un diplomado en Estética de la Corrección dictado en 2012 por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, el cual sirvió, según propia aclaración, para mejorar su desempeño en el ámbito de la revisión ortotipográfica y de estilo. Ha sido autora y coautora de 38 artículos científicos y de tres capítulos en libros compilados.

Su rol como tutora: un trabajo horizontal

Gracias a su vasta experiencia, desde 1998 hasta ahora, la especialista ha sido partícipe en la dirección de 16 tesis, de las cuales nueve han pertenecido a la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (EPL), siete memorias de grado de Comunicación Social y una del doctorado de Innovaciones Educativas de la Unefa.

15 de esas 16 investigaciones fueron aprobadas con mención publicación y seis de ellas contribuyeron directamente a la divulgación científica de los resultados a través de artículos en revistas académicas. García argumenta que “un texto clasificado como literatura gris (tesis y trabajos de ascensos) debe tener promoción mediante su publicación en revistas científicas. Eso da, automáticamente, mayores posibilidades de ser citados”.

Líneas de investigación

En los últimos cinco años, la especialista ha combinado las investigaciones descriptivas y aplicadas sobre la escritura académica, ya que le “interesan los procesos de producción de libros y revistas en las instituciones superiores”; por ello, ha dirigido tres memorias de grado sobre la elaboración de textos en la región tachirense dentro de las principales universidades públicas: ULA, UPEL y UNET.

Ahora, dirige una tesis doctoral sobre la formación docente en el área de lengua de un grupo de profesores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), pues parte, junto con la tesista, de una premisa esencial: los problemas sobre el uso de la lengua oral y escrita de los

estudiantes requieren de profesores actualizados que estén prestos a ser parte de la solución, es decir, a trabajar en la alfabetización académica a través de las disciplinas.

En este momento también se encuentra tutorando una memoria de grado sobre las publicaciones periódicas electrónicas del núcleo Táchira de la ULA, y su presencia en LATINDEX. Considera que la visibilidad internacional de las revistas depende de los índices de calidad “y este es uno de los más importantes de Latinoamérica”; por lo tanto, “conviene saber qué revistas están y cuáles no y por qué”. García no escatima en afirmar que “es una labor del comité editorial de una revista gestionar que ellas aparezcan en índices, repositorios y bases de datos, con el fin de garantizar que los artículos sean accesibles y generen un impacto”.

En paralelo, desde el año pasado, está asesorando a dos de sus compañeros en una investigación sobre el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a la carrera de Español y Literatura de la casa de estudio a la cual pertenece. Y aunque García llevó a cabo exploraciones enfocadas en el análisis de manuscritos hechos por alumnos de pre y posgrado durante el curso de sus estudios de tercer y cuarto nivel, en el presente no tiene proyectos individuales: trabaja con colegas y estudiantes en el proceso de producción de nuevos conocimientos.

Doble crítica

La calidad de los autores, sea cual fuere el área, históricamente ha sido estrechamente relacionada con las distinciones recibidas por parte de instituciones y organismos de considerable credibilidad.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología a través del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI), reconoce a los investigadores con el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII). Por su parte, la ULA cuenta con el Programa de Estímulo al Investigador (PEI), a cargo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes

(CDCHTA) y la entrevistada se encuentra clasificada en ambos.

García ha recibido múltiples premios de entes públicos y privados; sin embargo, puntualiza que solo presta sincera atención a aquellos que son originados por una evaluación ciega. Sentencia que “la imagen científica de las universidades venezolanas está asociada a la cantidad de profesores PEII que tienen y es lamentable que institucionalmente no se estimule a que los docentes participen”. Estimular, en su opinión, remite a la realización de actividades de formación para autores y editores, pues ambos son fundamentales para la divulgación de la producción científica.

La ciencia como resiliencia

El aporte de la ciencia venezolana en Latinoamérica representaba menos de 2% para el año 2013. Es fácil suponer que la crisis económica por la cual atraviesa el país ha impactado perjudicialmente en la productividad de las universidades. Sin embargo, García subraya que “hasta ahora” no se ha sentido impedida de seguir investigando. Arguye que hay trabajos que pueden hacerse sin mayores recursos financieros.

Hasta hace unos años asistía como ponente a eventos científicos internacionales con apoyo financiero del CDCHTA, pero este tipo de ayuda fue eliminada. “Es lamentable, puesto que es la mejor manera de estar actualizado sobre lo que se está discutiendo en el área”, juzga la especialista. Sin embargo, se muestra agradecida por haber tenido la oportunidad de participar en congresos en Alemania, Argentina, Colombia, Brasil, Chile, España y México.

En el ámbito nacional, asiste frecuentemente al Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística (Endil) y a la Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), “dos actividades esenciales para los miembros de las comunidades científicas. Un docente que quiera estar actualizado debe ir a este tipo de eventos, en los que puede confrontar sus aportes y valorar los de otros investigadores”.

García considera “muy importante” estas iniciativas que permiten la divulgación y lo argumenta mediante su experiencia: desde 2005 ha participado en la organización de 33 eventos académicos y ha tenido 63 participaciones como ponente, 20 de ellas en congresos internacionales.

Hoy trabaja con un grupo de docentes de la UNET para la realización del **IX Encuentro de Lectura y Escritura Académica** en mayo de 2017. Un programa que nació bajo su autoría en 2006 y, desde entonces, se ha posicionado en el país como un espacio de formación para profesores universitarios conscientes de la necesidad de atender los vacíos que tienen, tanto en conocimientos lingüísticos, como en estrategias didácticas.

REFERENCIA

Zaid, G. (2002). “Organizados para no leer”. *Revista de economía institucional*, 17 (32), 377 - 383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41938944014>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Investigación *Scitus* es un órgano de divulgación y promoción del saber científico en las áreas de las Ciencias Sociales, Educación y Artes, editada a partir de las contribuciones de docentes e investigadores. Es una publicación de circulación semestral revisada por pares a doble ciego. Su propósito es publicar avances, experiencias y resultados de carácter inédito. Persigue los estándares de calidad previstos para revistas académicas que cumplen con los requerimientos de indexación nacional e internacional.

El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas antes de iniciar el proceso de arbitraje y edición de los trabajos recibidos para su publicación. No deben estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista. Los trabajos serán presentados en idioma español, salvo los relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras que podrán ser presentados en el idioma del que se ocupan. Los artículos consignados son enviados a especialistas de reconocido prestigio académico, nacional e internacional. La decisión del arbitraje será notificado oportunamente al autor. Cada publicación registra la fecha de recepción y aprobación.

Los trabajos que considere potencialmente apropiados serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo sea publicable o no. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, el autor será informado oportunamente con las observaciones de los árbitros. Se dará un plazo máximo de treinta días para hacer los ajustes requeridos. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista y se hace responsable de los costos generados por el arbitraje y edición de los textos.

Scitus admitirá trabajos vinculados con las siguientes áreas:

- .-Educación.
- .-Teoría social, Epistemología y Métodos.
- .-Problemas sociales contemporáneos.
- .-Sociolingüística y Lingüística aplicada.
- .-Pensamiento sociopolítico.
- .-Arte y Literatura.
- .-Psicología y Desarrollo humano.
- .-Economía, Crecimiento y Desarrollo.
- .-Idiomas e interculturalidad.
- .-Transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en las ciencias sociales y el conocimiento.

PROCESO EDITORIAL

1. Recepción de artículos: el Comité Editorial efectuará una primera valoración consistente en comprobar la adecuación del artículo a las áreas de interés y perfil temático, además del cumplimiento de los requisitos de presentación exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares: se asignarán tres o más árbitros externos, quienes evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego).

3. Criterios editoriales: la aceptación o rechazo de los trabajos está sujeto a los siguientes parámetros:

- a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- b) Originalidad.
- c) Relevancia.
- d) Actualidad y novedad.
- e) Significación para el avance del conocimiento científico.
- f) Fiabilidad y validez científica.

DERECHO DE DIVULGACIÓN

Los artículos publicados en *Scitus* forman parte de la revista. Con el fin de facilitar su difusión, se autoriza su distribución y reproducción condicionada por la Licencia *Creative Commons*.

ENVÍO DE LAS COLABORACIONES

Los trabajos deben ser enviados al correo siguiente: scitus@unet.edu.ve. El autor debe incluir carta dirigida al Editor Jefe de la revista solicitando la consideración de su contribución y el respectivo arbitraje. La primera página del trabajo debe incluir: título en español (se recomienda no exceder 25 palabras), título en inglés, apellido(s) y nombre(s) del autor (es), correo electrónico, número telefónico personal del (los) autor(es).

En archivos digitales separados enviar lo siguiente:

1. Carta dirigida al Editor Jefe, donde indique el género académico del aporte: ensayo, artículo, reseña, experiencia pedagógica, entrevista o revisión bibliográfica.
2. Síntesis curricular de los autores (en una hoja).
3. Texto que propone para su publicación.

REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS

Todo género académico (artículo científico, trabajo crítico, reseña, entrevista, ensayo) se ajustará a las normas APA en su última edición.

Artículo científico: considerado como el resultado de una investigación original desarrollada por el (los) autor(es). Tendrá una extensión máxima de veinte páginas (20), incluyendo las referencias en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Usar numeración consecutiva de las páginas en la parte inferior central a partir del resumen. Presenta la siguiente estructura:

1. Página principal (página número uno):
 - a) Título del trabajo (en lo posible no mayor de 25 palabras) en español.
 - b) Título en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del (los) autor (es).
 - e) Adscripción institucional.

- f) Direcciones (de habitación y laboral).
- g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Agradecimientos (página número tres): si los hay, aparecerán en nota a pie de página, cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título. En este aparte el autor menciona (si así lo desea) ayudas, becas o financiamiento recibidos para el desarrollo de la investigación y cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere hacer público.

4. Texto (iniciará a partir de la tercera página): los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida su estructura lógica. Introducción, desarrollo (planteamiento del problema, objetivos, justificación, hipótesis, posicionamiento teórico), ámbito metodológico, presentación y análisis de resultados, conclusiones y referencias; dependiendo del enfoque y naturaleza de la investigación.

5. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Trabajo crítico y ensayo: comprenden textos críticos y reflexivos en las distintas áreas de interés de la revista. Estos textos no surgen necesariamente de una investigación concluida o, en el caso de los ensayos, de un proceso investigativo. Los ensayos y trabajos críticos deben tener una extensión máxima de diez páginas, escritas en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. La estructura es la siguiente:

1. Página inicial (página número uno):
 - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
 - b) Título del trabajo en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del(los) autor(es).
 - e) Adscripción institucional.
 - f) Dirección de habitación y laboral.
 - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): tendrá un carácter más libre, aunque debe mantener un orden lógico (inicio, desarrollo y cierre), coherente y adecuadamente argumentado.

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Reseña: Consiste en una revisión sobre el contenido, características e, incluso, calidad de una obra o trabajo. Básicamente es una descripción y valoración de la obra sin

que el autor intervenga o la califique. Su estructura hace énfasis en la descripción y argumentación de obras pictóricas, musicales, literarias o cinematográficas y será de carácter libre. La extensión máxima será de ocho páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Debe presentarse de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número uno):
 - a) Título de la obra o trabajo reseñado en español
 - b) Nombre del autor o los autores.
 - c) ISBN, editorial y fecha en el caso de libros, nombre de exposiciones, muestras, piezas musicales y teatrales o edificaciones reseñadas.
 - d) Nombre del autor de la reseña
 - e) Adscripción institucional.

2. Texto (página número dos): describe y expone los aportes de la obra. Sigue un orden expositivo lógico y podría estar dividido en partes tituladas (si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del trabajo.

3. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Experiencia pedagógica: descripción de experiencias o prácticas didácticas de aula. Los mismos tendrán un carácter más libre. Seguirán un orden expositivo y lógico de las acciones desarrolladas. Además, estará distribuido en partes tituladas y subtituladas si así fuere necesario. Su extensión será de un máximo de quince páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Se presenta de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número 1):
 - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
 - b) Título del trabajo en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del autor o los autores.
 - e) Adscripción institucional.
 - f) Dirección de habitación y laboral.
 - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): debe contener el planteamiento, el propósito, la descripción de la experiencia, los resultados y las conclusiones. Sigue un orden expositivo lógico y estará dividida en partes tituladas (si es preciso, subtituladas).

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

FORMATO PARA LA INSERCIÓN DE REFERENCIAS:

Las citas se ajustarán a la normativa de la *American Psychological Association* (APA) en su última edición. Aparecerán referenciadas al final y en orden alfabético.

GALERÍA

Adonay Duque

Nació en Coro (Venezuela), en 1954. Su formación artística ha conocido centros de alto prestigio, como la Escuela de Artes Plásticas “Cristóbal Rojas”, el IVIC, el Instituto de Diseño Fundación Neumann (Venezuela), la Universidad Complutense de Madrid (España), el Studio Arts College International (Florencia, Italia) y la Cité Internationale des Arts (París, Francia).

Su producción reúne exposiciones individuales y colectivas. Entre las primeras pueden resaltarse en el ámbito venezolano: Galería Ariete (San Cristóbal, 1977), Galería Viva México (Caracas), Galería Del Sur (Puerto Ordaz), Centro de Arte Euroamericano (Caracas), Museo del Táchira, Galería Moro (Maracaibo), Museo de Arte Contemporáneo del Zulia (2016); y en el contexto internacional: Instituto Luanco (Asturias, España, 1985), Galería Eugene Sandoz (París), Galería Belarca (Bogotá), Galería Ambrossino (Florida), Galería Venezuela (Nueva York), La Galería (Quito), Fundación Araguey (Santiago de Compostela), Art Cafe “A Tavola” (Barcelona, España), Factoría del Perro Verde (Madrid), Museo de Chicó (Bogotá, 2006).

Su participación en exposiciones colectivas en Venezuela incluye: Salón Arturo Michelena (Valencia, 1984), Museo Alejandro Otero (Caracas), Bienal de Barquisimeto, Bienal de Guayana, Museo de Maracay, MACSI (Caracas), FIA (Caracas), Pintores Venezolanos (Bogotá), Tokyo Art Expo (Japón), Art Chicago Expocenter (Estados Unidos), Grand Hyatt (Hong Kong, China), Chicago International Art Exposition, Art Miami, Salón Mónaco (Mónaco), Salón de Grandes y Jóvenes de Hoy (París), International Art Fair (Toronto, Canadá), Feria Internacional del Arte (México), Galería Dolores Sierra (Madrid), 1001 Art Gallery (Shanghái, China), Circa 2006 (Puerto Rico), Los Angeles Art Show, Houston Art Fair, Art Palm Springs (Estados Unidos, 2016-2018).

En diversas instituciones reposa su obra: Facultad de Bellas Artes (Madrid, España), Estudio de Arte Internacional (Florencia, Italia), Fundarte (Caracas), Museo Alejandro Otero (Caracas), Museo Ralli (Punta del Este, Uruguay), Museo de Arte de Maracay (Venezuela), Museo de Filadelfia (Estados Unidos), Ateneo de Santander (Colombia), Ateneo de Valencia (Venezuela), Museo de Arte Contemporáneo Sofía Ímber (Caracas), Galería de Arte Nacional (Caracas), Museo de Bellas Artes (Caracas), Banco de la República (Bogotá), Museo de Arte de Boca Ratón (Estados Unidos), Fundación Araguey (Santiago de Compostela), Biblioteca Nacional de España (Madrid), Museo de Arte Latinoamericano (Long Beach, Estados Unidos), Gabinete de Grabados de la Universidad Complutense (Madrid).

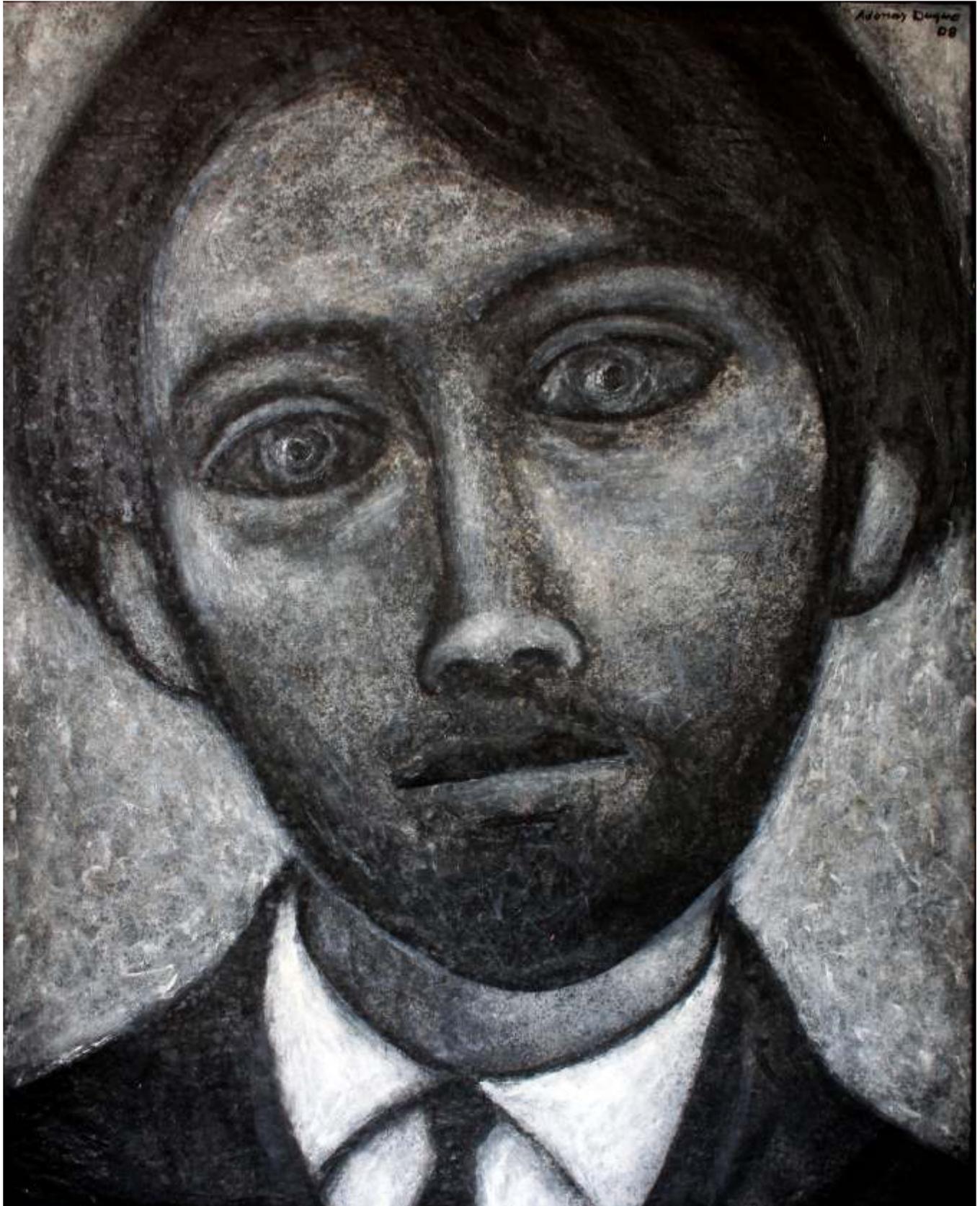
Asimismo ha sido galardonado con numerosos premios. Actualmente trabaja en variadas propuestas y prepara una exposición en el Centro de Bellas Artes Ateneo de Maracaibo, proyectada para 2019.



Pintor Adonay Duque ante su obra: "Hombre renacentista" (2018)

scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales
Depósito Legal: PPI 201302TA4311 - ISSN 2343-645X



"Estudio sobre el retrato de Léopold Zborowski de Moglidiani" (2008)