

Revista de Artes y Humanidades



UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Año 14 |^{Nº} 36 | 2013
Enero - Abril



© 2013. Revista de Artes y Humanidades UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

Urb. La Paz. Segunda Etapa, calle 98 con Av. 54 N°54A-76

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

Diseño de Portada: Javier Ortiz

Diseño gráfico e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Corrector de texto: Donaldo García

Las obras de arte publicadas en la portada de la Revista de Artes y Humanidades UNICA forman parte del Patrimonio Artístico de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta revista en cualquier forma, sin la autorización del Comité Editorial. Sólo se autoriza a los organismos indexadores, Centros de Documentación e Información y Bases de Datos Bibliográficos a utilizar los resúmenes, abstracts y/o el contenido completo de los trabajos publicados, previa solicitud al Comité Editorial y emisión de certificación de inclusión por parte de aquellos.

Esta revista fue impresa en papel alcalino

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta
Decanato de Investigación y Postgrado
ISSN: 1317-102X

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Auspiciada por el Decanato de Investigación y Postgrado de la UNICA, aparece tres (03) veces al año en los meses de abril, agosto y diciembre, y abarca las **ARTES** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museos y museología) y las **HUMANIDADES** (Comunicación Social, Lingüística, Literatura, Educación, Filosofía, Teología, Psicología, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Antropología, Geografía y Economía). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (impresas y web).

Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Posgrado, en el Bloque C, Planta Alta, al lado de la Biblioteca de la UNICA.

Las opiniones y criterios emitidos en los diferentes trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Los objetivos de la Revista de Artes y Humanidades UNICA son:

- Propiciar la investigación científica en el campo de las Artes y las Humanidades, cuya trascendencia y pertinencia social contribuya a interpelar al mundo a través de la palabra.
- Convertirse en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Artes y las Humanidades.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Universidad Católica Cecilio Acosta

Indexada y Catalogada en:

REVENCYT

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

<http://revencyt.ula.ve/scielo.php>

Universidad de los Andes - Venezuela

OEI

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

<http://www.oei.es/ve35.htm>

Colombia

DIALNET

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

LATINDEX

Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12774>

CLASE

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

<http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D->

[QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM](http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D-QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM)

Contenido

Presentación

Investigaciones

Godsuno Chela flores

El misterio del cambio lingüístico y la lingüística integradora:
el caso del español en el área dialectal del Caribe

The Mystery of Language Change and Integrating Linguistics:

The Case of Spanish in the Caribbean Dialect Area · · · · · 13

Agustín Moreno Molina, José R. Lezama Q., Luisa Angelucci, José Luis Da Silva P., José Francisco Uárez y Artur Oserrano

La religión en los valores morales y conservadores de los estudiantes
de la UCAB

Religion in the Moral and Conservative Values of Students

at the Andrés Bello Catholic University · · · · · 44

Marbelis Gómez De Medina, Yolanda Quintero De Rincón, Leonor Salazar De Silvera

Estrategias de aprendizaje en la producción oral de estudiantes
de lenguas extranjeras

Learning Strategies Used in Oral Production among Modern

Language Students · · · · · 69

Teresa Correia, Rita Jáimez

La escritura como proceso metacognitivo: Algunos resultados
en la III Etapa de Educación Básica

Writing as Metacognitive Process: Some Results in Third Stage

of Basic Education · · · · · 92

Lina Torres Salas, Fernando Villalobos, Exequiades Chirinos

Gestión del conocimiento en cibermedios: un análisis conceptual

Knowledge Management in Online Media: A Conceptual Analysis · · · · · 122

Molly González, María C. García De Hurtado y Marina Ramírez

Gestión ambiental en el ámbito escolar. Arquetipos ambientales
y servicio comunitario

Environmental Management in Schools. Environmental Archetypes

and Community Service · · · · · 139

Yoleida Serrano

La gerencia inteligente en Educación a Distancia: estrategia de atención de calidad a los participantes

Intelligent Management in Distance Education: Quality Care Strategy for Participants 167

Valmore Muñoz Arteaga

Michel Onfray: peregrinación al cuerpo enamorado

Michel Onfray: Pilgrimage to the Enamored Body 192

Normas para la presentación de trabajos

Presentación

El estudio del cambio lingüístico desde una perspectiva integradora; el análisis de la influencia de la religión en los valores de los estudiantes universitarios; la determinación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de francés como segunda lengua; el aporte de nuevas evidencias a favor de enseñar la escritura desde el enfoque cognitivo; el análisis conceptual de la gestión del conocimiento en cibermedios; la caracterización de un modelo de gestión ambiental escolar a la luz de los arquetipos ambientales y el servicio comunitario; el estudio de la gerencia inteligente aplicada a los estudios a distancia, y la reflexión sobre la mirada hedonista y atea del filósofo francés Michel Onfray, son los objetivos a los que apuntan las ocho investigaciones que publicamos en esta ocasión en la *Revista de Artes y Humanidades UNICA*.

En su artículo *El misterio del cambio lingüístico y la lingüística integradora: el caso del español en el área dialectal del Caribe*, Godsuno Chela-Flores busca una explicación coherente y adecuada al conjunto de cambios fonetológicos prenucleares y posnucleares establecidos y en gestación en el llamado español atlántico, tomando como marco teórico el modelo polisistémico natural de su propia autoría (1980-2009), una propuesta de J.I. Hualde (2011) y la remozada teoría de los ejemplares (2006) proveniente de la psicología, que ha encontrado resonancia en la nueva lingüística.

Un equipo de investigadores de la Universidad Católica Andrés Bello, integrado por Moreno, Lezama, Angelucci, Da Silva, Juárez y Serrano, se preguntó si la religión influye en las preferencias valorativas de los estudiantes universitarios y descubrió que, en realidad, no constituye un factor principal en ello. En su artículo *La religión en los valores morales y conservadores de los estudiantes de la UCAB*, presentan esta y otras conclusiones.

Determinar las estrategias de aprendizaje que emplean en su producción oral los estudiantes de francés como lengua extranjera de la carrera de Educación, mención Idiomas Modernos, de la Uni-

versidad del Zulia y analizar la adecuación de su uso en la elaboración y producción del discurso oral, fueron los objetivos centrales de la investigación *Estrategias de aprendizaje en la producción oral de estudiantes de lenguas extranjeras*, que presentan las profesoras Marbelis Gómez, Yolanda Quintero y Leonor Salazar.

En el artículo *La escritura como proceso metacognitivo: algunos resultados en la III Etapa de Educación Básica*, las investigadoras Teresa Correia y Rita Jáimez demuestran que el conocimiento reflexivo que tiene el estudiante sobre el proceso de escritura y la mediación docente, inciden positivamente en la producción de textos escritos coherentes.

Lina Torres, Fernando Villalobos y Exequiades Chirinos, en su trabajo *Gestión del conocimiento en cibermedios: un análisis conceptual*, presentan el análisis de los elementos teóricos y conceptuales, y ofrecen los constructos que conforman la gestión del conocimiento en el ciberperiodismo. Concluyen que el conocimiento en los cibermedios debe partir de un círculo virtuoso que permita la circulación eficiente y eficaz de la adquisición, asimilación, apropiación y transferencia constante de conocimientos tecnológicos.

En su trabajo *Gestión ambiental en el ámbito escolar. Arquetipos ambientales y servicio comunitario*, Molly González, María García de Hurtado y Marina Ramírez caracterizan un modelo de gestión ambiental escolar a la luz de los arquetipos ambientales y el servicio comunitario y concluyen que dicho modelo está construido con base en las etapas de planeación, organización, dirección, seguimiento y control.

En *La gerencia inteligente en Educación a Distancia: estrategia de atención de calidad a los participantes*, Yoleida Serrano presenta los resultados de su análisis sobre el estilo de gerencia inteligente aplicado en la Coordinación de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la Universidad Católica Cecilio Acosta, que indican que esa instancia está enfocada en alcanzar, mediante una estructura y un esfuerzo humano coordinado, una mayor rapidez, efectividad y eficiencia en el logro de sus objetivos.

PRESENTACIÓN

Michel Onfray: peregrinación al cuerpo enamorado es el título del artículo de Valmore Muñoz Arteaga que cierra esta edición y en el que intenta explicar la propuesta hedonista y atea del filósofo francés, que promueve la vida terrenal, el disfrute y la emancipación de los cuerpos y las mentes de hombres y mujeres.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



El misterio del cambio lingüístico y la lingüística integradora: el caso del español en el área dialectal del Caribe

CHELA-FLORES, Godsuno

*Universidad del Zulia, División de Estudios para Graduados,
Facultad de Humanidades y Educación.*

*godsuno@yahoo.com.mx
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La investigación lingüística actual tiene una triple orientación integradora, como vía de escape de su cuasi perenne e insatisfactoria unisistemicidad, característica de su evolución como ciencia. Este artículo presenta un acercamiento al misterio del cambio lingüístico con esa orientación y toma como marco teórico el modelo polisistémico natural (MPN, G. Chela-Flores, cubriendo el período 1980-2009), una propuesta de J.I. Hualde (2011) y la remozada teoría de los ejemplares (2006) proveniente de la psicología, que ha encontrado resonancia en la nueva lingüística. El objeto de la investigación es buscar una explicación coherente y adecuada del conjunto de cambios fonetológicos prenucleares y posnucleares establecidos y en gestación en el llamado español atlántico (Andalucía y Canarias en España y el español de la zona dialectal del Caribe en América). Dedicaremos mayor atención al Caribe hispánico partiendo de la premisa de que esa zona es el epicentro de una importante fase de transformación del español, con sus remotos y débiles orígenes en la larga evolución de esta lengua. Aunque el proceso de cambio en esas áreas no es uniforme, todas las variantes tienen un destino común posible dentro de los sistemas intrasilábicos postulados en el MPN. Nuestra investigación revela que el número de movimientos ascendentes y descendentes dentro de las nubes de variantes primarias y secundarias de la multicompetencia del hablante-oyente, crece de manera sistemática y no anárquica. Se postula una estructura cambiante pero no inestable de la nube de variantes y así se

provee un modelo de cambio que predice debilidades y tendencias en el sistema, o visto desde otra perspectiva, en la dimensión gradiente de su vulnerabilidad.

Palabras clave: Integración fonetológica, polisistemicismo, nubes de variantes, español atlántico, Caribe hispánico.

The Mystery of Language Change and Integrating Linguistics: The Case of Spanish in the Caribbean Dialect Area

Abstract

This linguistic research has a triple integrating orientation, as a way to escape its almost perennial and unsatisfactory unisystemicity, characteristic of its evolution as a science. The article presents an approach to the mystery of linguistic change using that orientation, and takes as a theoretical framework, the natural polysystemic model (NPM) of G. Chela-Flores, covering the 1980-2009 period, a proposal by J.I. Hualde (2011) and a renewed theory of exemplars (see Rouder y Catford, 2006) from the realm of psychology, which has found resonance in today's linguistics. The object of this research is to seek a coherent and appropriate explanation for the set of pre- and post-nuclear phonetological changes that are established and in progress in "Atlantic Spanish" (Andalusia and the Canary Islands in Spain) and Spanish of the Caribbean dialect area in America. More attention will be paid to Caribbean Spanish on the premise that this zone is the epicenter of an important phase of Spanish transformation, with weak, remote origins in the long evolution of this language. Although the process of change in these areas is not uniform, all the variants have a possible common destiny within the intra-syllabic systems posited in the NPM. This research reveals that the number of ascending and descending movements within the clouds of primary and secondary variants of the speaker-listener's multicompetence, grows in a systematic, not an anarchic manner. A changing but not unstable structure is posited for the cloud of variants and thus, a model of change is provided that predicts weaknesses and tendencies in the system, or from another perspective, in the gradient dimension of its vulnerability..

Key words: Phonetological integration, polysystemicness, clouds of variants, Atlantic Spanish, Hispanic Caribbean.

(I) Lingüística Integradora y el cambio fonetológico

La investigación lingüística actual se dirige hacia tres posiciones: (i) la integración de la fonética y la fonología en una disciplina que llamaremos *fonetología*, debido a la creciente aceptación de que los patrones fonológicos son todos reflejos de procesos fonéticos, es decir, resultados de las condiciones impuestas por la producción y la percepción; (ii) la integración de la lingüística sincrónica con la diacrónica, lo cual lleva a la búsqueda de la explicación del estado sincrónico, o al menos parte de ella, en la evolución de las lenguas; y (iii) la integración de los elementos estructurales –objeto de prácticamente toda la historia de la disciplina– con los elementos no estructurales, siempre descuidados o ignorados. Esta tercera posición deriva de una aproximación que llamaremos *ecológica*, resultado de la aceptación de la inviolabilidad del binomio lengua-sociedad. Estamos, por lo tanto, en el umbral de una lingüística integradora, que nos conducirá hacia descripciones y explicaciones completas de la conducta fonetológica en la interacción social.

Hace más de tres décadas, Chomsky (1975) estableció la existencia de la dicotomía, *misterios y problemas*, al referirse a ciertos aspectos de la conducta lingüística humana que no son accesibles al investigador, por no disponer de los instrumentos analíticos requeridos, y los calificó de *misterios* –el libre albedrío, por ejemplo– e indicó que los que forman parte del universo lingüístico abordable son los *problemas*. Esta dicotomía aclaraba su discusión, pero como toda dicotomía, en realidad no es más que una sobresimplificación del asunto. Los misterios permanecen como tales mientras no se ofrezca una solución, y desde entonces los lingüistas usamos el término para referirnos a los asuntos más espinosos que carecen de explicación consensuada y satisfactoria. El cambio lingüístico es en este sentido, sin duda, un misterio. Weinreich, Labov y Herzog (1968) presentaron el asunto con perfecta claridad y formularon las interrogantes que hasta el presente no han sido respondidas satisfactoriamente:

This fundamental question... the actuation problem... For even when the course of a language change has been fully described and its *ability* [sic] explained, the question always remains as why the change was not actuated sooner, or why it was not simultaneously actuated wherever identical functional conditions prevailed... The unsolved actuation riddle... creates the opposite problem-of explaining why the language fails to change (pp. 111-112)¹

En este trabajo se estudiarán los cambios que se están gestando en el Caribe hispánico y aquellos con una relativamente larga existencia en esa área dialectal, y esto se hará siguiendo la orientación integradora hacia la cual se mueve la investigación lingüística actual.

El marco teórico en el cual estos cambios han sido analizados hasta ahora por este autor y otros es el modelo polisistémico natural (MPN de ahora en adelante)², el cual agrupa los cambios que tienen larga existencia en estas variedades en prenucleares y posnucleares, atendiendo a la posición polisistémica del autor, quien a diferencia de Firth y sus seguidores de la Escuela de Londres, postula solo tres sistemas intrasilábicos en su análisis del cambio fonetológico: prenuclear, nuclear (vocálico o, más precisamente, sonante) y posnuclear. En este trabajo omitiremos un análisis del nuclear porque en el español las variantes vocálicas son menores en número y sin grandes repercusiones en las variedades ibéricas. Las variantes vocálicas americanas surgen generalmente como resultado del contacto con lenguas amerindias, pero sin causar cam-

- 1 “Esta cuestión fundamental el problema de la actuación Porque aun cuando el curso de un cambio lingüístico ha sido descrito completamente y su *habilidad* [sic] explicada, la cuestión siempre es por qué el cambio no fue implementado antes, o por qué no fue implementado simultáneamente cada vez que condiciones funcionales idénticas existieron el enigma no resuelto crea el problema opuesto, el de explicar por qué la lengua [en estas condiciones] no cambia” (la traducción, énfasis y encorchetados son nuestros).
- 2 Ver Chela-Flores (1986 [1980], 1987 y 1988[1981]) para las primeras exploraciones del MPN y Guitart (1981) para una primera detallada reacción al modelo. También, entre otras tempranas reacciones, ver Zamora y Guitart (1982), Seklaoui (1988) y Mora (1989).

bios fonetológicos fuera de las áreas de bilingüismo o de contacto. Al análisis de las consonantes, agregaremos consideraciones provenientes de la teoría de los ejemplares (ver, por ejemplo, Rouder y Catford, 2006).

Los prenucleares presentan características de refuerzo de los gestos articulatorios en términos de su consonantidad, duración e intensidad, y los posnucleares exhiben una conducta espejular, o sea, diametralmente opuesta (para más detalles descriptivos, ver Chela-Flores, 1998a y b). Los cambios más notorios y numerosos han sido los posnucleares, que pueden resumirse como resultados de tres grandes maniobras gestuales:

- (i) posteriorización
- (ii) reducción gestual en diversos grados
- (iii) trueque o cambio de modo de articulación

Los procesos posnucleares internos o de final de palabra de las dos primeras maniobras son de naturaleza reductora, pero no los de la tercera, cuya característica fundamental es el cambio de modo de articulación. Existe la impresión de que todos los procesos de cambio fonetológico son reductores o simplificadores, y la propuesta más categórica en ese sentido es la de Mowrey y Pagliuca (1995), aunque requiere algunas modificaciones, como demostraremos más adelante. En estilos relajados como *andante* y *presto* (Harris, 1969: 7), el concierto gestual sufre lenición o debilitamiento en el sentido de que los gestos articulatorios pierden alcance y duración y pueden superponerse, disminuyendo su extensión temporal y también generando coarticulación o asimilación, lo cual afecta tanto a los segmentos prenucleares como a los posnucleares. Además, hay factores como la posición intervocálica, que en español (aunque no en inglés, por ejemplo³) necesariamente afecta los segmentos prevocálicos y/o posnucleares, incluyendo los casos de reestructuración silábica.

3 Esta resistencia de /b, d, g/ del inglés en la misma posición puede explicarse por factores no estructurales, como el vigor de los contactos articulatorios previsto como factor en el modelo de la memoria corpo-vocal (ver Chela-Flores, G., 2007a: 41 y b: 51, para un inventario de estos hábitos de la base externa de este modelo).

- 1) ‘las ocho’ /las oʃo/---> [la só.ʃo] o [la hó.ʃo] (la segunda en estilos relajados con un cierto índice de variabilidad de acuerdo con el hablante y/o el contexto social).

Lo relevante de la inclusión de la posición intervocálica como factor reductor categorico en español y del ejemplo (1) con respecto a la afirmación de Mowrey y Pagliuca y la posición polisistémica plasmada en el MPN, es que hay cambios fonetológicos reductores y la gran mayoría son posnucleares, pero ciertamente no todos. En buena medida, la decisión descriptiva y/o clasificatoria no necesariamente debe ser la unisegmental tradicional como veremos a continuación con lo sucedido en relación con /n/ posnuclear. El español del Caribe muestra una velarización creciente de /n/ posnuclear, desde una primera fase prepausal hasta la preconsonántica –esta última extensión contrasta con su ocurrencia en variedades atlánticas como las canarias (ver Samper Padilla, 2011: 110-111) con algunas excepciones que expondremos más adelante– y, por lo tanto, conduce a la eliminación de la asimilación a la consonante siguiente como vemos en el ejemplo (2):

- 2) ‘el rancho’ /el rán.ʃo/---> [el rán.ʃo].

Esta eliminación de la asimilación –fenómeno prácticamente universal de acomodación y economía articulatorias– evidentemente no da lugar a una reducción del concierto gestual, sino a una secuencia de dos gestos articulatorios, lo cual es más complejo que cuando dos segmentos comparten el mismo lugar de articulación. Esta velarización nasal es cuasi categórica, pero ejemplos de asimilación pueden ocurrir en ciertos contextos, como, por ejemplo, cuando ocurre en el estilo *largo* o en el *andante* ante la necesidad de expresar énfasis en alto grado, coincidiendo a veces con el proceso prosódico conocido como *esdrujulización*:

- 3) ‘la característica fundamental del proceso’ /la ka.rak.te.rís.ti.ka fundamental del pro.se.so/----> [la ka.raɣ.te.ríh.ti.ka fún.da.men.tal ðel pro.sé.so] (tomado de un acto público en una campaña proselitista en Venezuela).

El hecho de que la asimilación ocurre en determinadas ocasiones, indica que este proceso reductor sobrevive almacenado como variante secundaria en contraste con la primaria [ŋ], la cual ha llegado a la etapa de *convencionalización* (Hualde, 2011:10), posterior a la fase inicial (ver sección III de este artículo).

Conviene ahora, en vista de estos datos, replantearse la proposición de Mowrey y Pagliuca (1995) sobre el carácter reductor de todo cambio fonetológico: efectivamente la posteriorización lingual involucrada en la velarización podría considerarse como un gesto más sencillo en contraste con el movimiento áptico-lingual de la nasal alveolar, pero no necesariamente más económico. *En todo caso, pensamos que la reducción debe verse en términos del concierto gestual y no en los de segmentos individuales.* En el ejemplo de la velarización nasal caribeña, tenemos un cambio fonetológico que estuvo en gestación por varios siglos (en nuestros términos, como variante secundaria) y que en el español bajo estudio representa hoy día un cambio en progreso en algunas variedades y cuasi categórico en otras, como las caribeñas: [ŋ] es la variante primaria posnuclear del fonema /n/ de las últimas. Esta velarización, vista como debilitamiento en el tratamiento unisegmental, tiene sus comienzos en el español peninsular (particularmente en el noroeste) y llegó a América con la colonización. La velarización fue una de las manifestaciones de cambio debilitante en las consonantes finales de sílaba presentes en el español de esa época, en la cual Sevilla había sido el foco de la tercera fase del desarrollo desde el siglo XIII en adelante.⁴ En realidad, estos aflojamientos andaluces de la articulación posnuclear estaban en estado latente desde mucho antes (Lapesa, 1981: 382 y ss.), pero afloran en el siglo XVI. Los estudios de Boyd Bowman (1975, 1988) sobre documentos del siglo XVI revelan numerosos errores manuscritos provenientes del habla de colonos, andaluzada como producto de la coinización surgida en los veinte años de convivencia en La Española. Además, hubo un factor previo, aunque de

4 Los focos anteriores fueron Burgos, entre los siglos IX y XI, y Toledo, entre los siglos XI y XIII.

menor incidencia, relacionado con el hecho de que los hombres que se presentaron para participar en la empresa de los viajes al Nuevo Mundo necesariamente tenían que congregarse en Sevilla, único puerto autorizado por un largo período para las salidas y, por lo tanto: "...permanecían meses y aun años antes de que la expedición saliese. Durante ese tiempo de espera y... en la travesía, se iba formando una especie de coiné; castellano meridional con elementos dialectales de las diversas regiones de origen de los viajeros" (Obediente, 1997: 460). Es posible entonces hablar de un proceso de coinización en dos fases: la primera en la misma Sevilla, en el período de trámites en el puerto y la ciudad, y la segunda, más intensa, ineludible y, por lo tanto, definitiva en el nuevo ambiente de la América antillana. Esa coiné fue la base del español de América que llega a Macuro, Tierra Firme, en la costa de lo que hoy es Venezuela. Además, es importante recalcar que este manto lingüístico andaluz en la primera fase del español americano era inevitable, aun si no se hubiera dado la intensa estancia de dos décadas en La Española, dado el consolidado prestigio del habla sevillana.

Estas consideraciones evidencian un largo período de gestación, no solo de la variante velar, sino de la mayoría de los cambios característicos del español atlántico como denominó Catalán (1960) al español andaluz en primer lugar histórico y luego las variedades canarias y americanas de tierras bajas. En el caso de la velar nasal, Boyd Bowman encuentra vacilación en la transcripción de la /n/ posvocálica en las cartas de los colonos a sus familiares, derivada de velarización y/o pérdida. El reconocimiento de la existencia de la nasal velar no llegó sino hasta bastante entrado el siglo XX y esto se evidencia en el hecho de que el eminente lingüista dominicano Henríquez Ureña indicó el fenómeno en su libro *El español en Santo Domingo* (1940). Navarro Tomás lo percibió también unos veinte años antes, pero no publicó esos datos hasta 1956 (p. 426). Sin embargo, el destacado colombiano Rufino J. Cuervo no habló de ello, como lo indica Fernández Sevilla (citado por Samper Padilla, 1990: 244): "aunque seguramente existía ya en tiempos del filólogo colombiano". A pesar de

las diferencias en percepción, es evidente que el fenómeno estaba presente, aunque en forma débil. El fenómeno iniciado en final de palabra, como cabía esperar, ya que esa posición es la más debilitante, se ha extendido gradualmente a la posición interna de manera firme y es señal clara del español caribeño y va en camino de crecimiento en el español peninsular, y particularmente en las variedades del español atlántico allí presentes. (Samper Padilla, 2011: 110-111).

(II) Otras manifestaciones de la maniobra gestual de reducción de gestos en diversos grados

Otros cambios posnucleares (como el surgimiento de la fricativa glotal como variante primaria posnuclear de los fonemas /s, f/ y secundaria de /r/, el debilitamiento prenuclear de las obstruyentes sonoras /b, d, g/ y el trueque articulatorio de las líquidas) tienen su origen en la Península Ibérica. La velarización de las oclusivas anteriores /p, b, t, d/ tiene huellas en el español ibérico, pero su vigor parece americano.

(II.a) Cambios simplificadores y cambios complejizadores

En la sección anterior se analizó el cambio representado por la velarización nasal y a partir de ese importante cambio en el Caribe hispánico, se sugirió que, en general, la complejidad articulatoria y, por ende, perceptual, debe considerarse también en términos del concierto gestual de la emisión y no solamente en términos de los segmentos individuales. Esta sugerencia va en contra de la tendencia tradicional de los lingüistas a analizar el problema del cambio fonetológico exclusivamente sobre la producción y percepción de los fonemas (o fonemas *sistemáticos*, como sugieren Chomsky y Halle, 1968) o cualquier unidad mínima de esa dicotomía fonética/ fonología, que sugerimos reemplazar por una disciplina integradora, la fonetología.

Ahora examinaremos otros cambios en las variedades caribeñas y la conducta de sus hablantes-oyentes para intentar generalizar el análisis hacia otras lenguas y sus variedades a la luz

de movimientos hacia la simplificación y/o la complejización del concierto gestual.

(II.a.i) Las oclusivas sonoras /b, d, g/

La maniobra gestual mencionada en la sección (I) descrita como *reducción gestual* en diversos grados se presenta en primer lugar en la acentuada debilidad articulatoria de las obstruyentes sonoras de tipo oclusivo oral, /b, d, g/, en posición intervocálica, cuyas variantes en el español actual, tanto en América como en España, son clasificadas como *aproximantes* tomando el término creado por Peter Ladefoged (1965). Este término resolvió el errático uso de “fricativa débil” (Navarro, 1980 [1918]; Quilis, 1988 [1981] y 1993; y muchos otros a ambos lados del Atlántico) para calificar la variante actual de estos fonemas. J.M. Guitart (2004) opina sobre este problema clasificatorio al señalar que en español hay un principio de *desoclusivización* de oclusivas sonoras, que especifica que /b, d, g/ se realizan como continuas (fricativas o aproximantes) en determinados contornos” (p. 81) y de esta manera evita el error de imprecisión indicado anteriormente⁵. Es relevante indicar que las obstruyentes sonoras son sonidos altamente marcados. La marcadez reside en la divergencia entre las presiones subglotal e intrabucal, debido a que la obstrucción presente en las obstruyentes aumenta la presión intrabucal y, por lo tanto, dificulta la vibración glotal o sonoridad. Esta circunstancia conduce al mayor número de obstruyentes sordas (oclusivas, africadas y fricativas) en contraste con el de las sonoras en las lenguas naturales⁶. Las obstruyentes sonoras han sido parte del inventario fonémico del español a todo lo largo de su historia, pero han sufrido

5 El uso del calificativo de “fricativa débil” o de variante fricativa con “apertura próxima a la vocalización” es errático porque los parámetros clasificatorios son estrechez articulatoria con fricción audible, es decir, turbulencia, y estas variantes primarias de /b, d, g/ no cumplen con ninguno de los dos.

6 El español, por ejemplo, tiene un muy bajo número de obstruyentes sonoras: una fricativa sonora /y/, aunque varios analistas la rechazan como fonema. Sin embargo, Monroy Casas (1980) y J.M. Guitart (2004), entre otros, incluyen un fonema oclusivo palatal.

drásticos cambios, el primero de los cuales fue el ensordecimiento de las sibilantes sonoras ya presente en el siglo XVI. El otro cambio ha sido la gradual convencionalización (ver sección III) de las continuas sin fricción, o sea, las variantes aproximantes /β, δ, γ, /, que son las variantes primarias de las oclusivas sonoras en el español actual. En realidad, no existe evidencia clara del comienzo de la aparición de las realizaciones aproximantes como variantes secundarias ni la duración de la evolución de secundarias a primarias⁷, aunque en los dialectos americanos y europeos son las variantes del habla espontánea en todos los estilos del habla, con la posible excepción del *largo*. Es posible interpretar los dos drásticos cambios de las obstruyentes sonoras como soluciones al problema de la marcadez, vale decir, existen dos “estrategias” disponibles para lograr la naturalidad en su producción: (i) reducir la constricción bucal produciendo así variantes resonantes mínimas –es decir, aproximantes– en las posiciones correspondientes a las continuas; (ii) la desonorización o suspensión de la vibración glotal. De estas dos soluciones, la primera es la preferida, ya que surgió antes que la segunda en la evolución de la lengua (para más detalles, ver Chela-Flores, G., 2009).

(II.a.ii) El surgimiento de la variante fricativa glotal de /s, f, r/

La segunda manifestación de la maniobra gestual reductora es el surgimiento de la variante posnuclear fricativa glotal sorda (o sonora) en el fonema /s/, en primer lugar, y en los fonemas /r, f/, en segundo lugar. Los casos más antiguos de la fricativa glotal sorda como variante secundaria de /s, r, f/ son los concernientes a la sibilante alveolar y se deduce su existencia gracias a una serie de documentos de la segunda mitad del siglo XV en los que se encuentra la omisión de <s> posnuclear de final de palabra, a pesar de indicar el alomorfo del plural: *mandamo* (1467), *juego vedados, todas la otras* (1499) (Frago Gracia, 1985: 298, citado

7 Hay *relajación de /d/* intervocálica desde fines del s. XIV (Lapesa, 1981: 389), pero no tenemos información sobre el tipo de realización, es decir, el *grado* de relajación.

por Lloyd, 1993: 554-555). Es prudente indicar que la /s/ posvocálica nunca se ha articulado de manera muy tensa en la pronunciación espontánea española (Lapesa, 1981: 387). En contraste, la /s/ posnuclear en variedades como las de Ciudad de México y Lima tiene un grado de intensidad mucho mayor, aunque este no es el caso de la mayor parte de la América hispanohablante. Esta mal llamada *aspiración*⁸ de /s/ posnuclear se ha transformado en la más notoria señal de los dialectos *radicales* y luego, en menor grado, de /f, r/ también en posición posvocálica. Es de notar que esta variante glotal no ocurre exclusivamente en las variedades radicales como se pensó inicialmente, ya que primero Longmire (1976)⁹ nota la firme presencia de [h] en el español de Mérida y luego Obediente, quien en 1982 (pp. 90-92) indica su presencia en el español venezolano en general (sin excluir las variedades andinas) y en 1998b indica que “la pronunciación de una [s] después del núcleo silábico resulta forzada y artificial para el venezolano, *incluido el andino*” (p.14). Longmire también indicó que “a pesar de su ubicación en los Andes, el español de Mérida tiene *todas las características del español de tierras bajas*” (p. 176, la tesis está escrita en inglés y la traducción y el énfasis en ambas citas son nuestros) y sus resultados fueron 18% de realización alveolar, 19% de glotal y 63% de elisión, revelando un debilitamiento de la sibilante alveolar posnuclear no percibido hasta esa fecha. Es de advertir que la afirmación de Longmire, a pesar de invalidar la clasificación de ese dialecto andino como *conservador*, contiene un error, porque allí no existe la velarización de /n/, la otra señal clara de radicalidad como se desprende de la dicotomía de Zamora

- 8 Es costumbre entre fonetólogos hispánicos el llamar *aspiración* a la realización fricativa glotal de /s/, lo que los aparta de la consensuada definición proporcionada por la Asociación Fonética Internacional (AFI, mejor conocida por sus siglas derivadas del inglés, IPA), la cual indicó prácticamente desde su fundación en 1888, que el término se reserva para el soplo de aire pulmonar que se percibe después de la distensión primaria de una obstruyente como por ejemplo en lenguas como el quechua y el inglés.
- 9 La tesis doctoral de B.J. Longmire (Universidad de Georgetown, 1976) fue un trabajo pionero sobre una variedad andina en Venezuela, en la cual puso en entredicho el carácter conservativo del habla de Mérida.

y Guitart (1988: 107-108). Esta circunstancia lleva a la reclasificación de Chela-Flores del habla de Mérida (1998a: 47-48) como dialecto *intermedio y no radical*.

Tenemos dos conclusiones sobre los resultados de ambos fonetistas: la primera es que la dicotomía dialectos *radicales* = *tierras bajas* y *dialectos conservadores* = *tierras altas*¹⁰ organiza y aclara el inmenso caudal de datos y tendencias que se observan en la América hispanohablante (y por ende, en todo el español atlántico), pero como toda dicotomía sobresimplifica la situación y no puede dar cuenta de todas las sutilezas, complejidades y, por sobre todo, de la impredecibilidad del factor humano, que puede reinventar, modificar, cambiar y/o crear nuevos e impensados senderos de la interacción social cuyo vehículo esencial es la lengua. En este caso, ya vemos que hay que hacer espacio para la categoría de dialecto o variedad *intermedia*. Además, como la dicotomía radical/conservador se altera drásticamente cuando pasamos de un nivel de la lengua a otro, al pasar de la fonetología a la morfosintaxis, los dialectos radicales se transforman en buena medida en conservadores y estos últimos se radicalizan (Chela-Flores, G., 2007: 148-153). Un ejemplo basta: la macrotendencia hacia la mayor simplicidad en la concreción sintáctica, en detrimento de la distinción u oposición casual, que no es más que la última y más avanzada fase del desmantelamiento del complejo casual del latín, encuentra claros ejemplos en los llamados dialectos “conservadores” (en fonetología) de España: el *leísmo*, *loísmo* y *laísmo*. El eje dialectal leísta está entre Madrid y Valladolid, en Burgos, Palencia y Valladolid es prácticamente general, y en las mismas zonas, el laísmo está muy extendido y estos son calificados de dialectos conservadores (en fonetología). Los dialectos americanos conservan los pronombres *le*, *lo*, *la* y sus formas plurales con su valor casual originario, lo que los calificaría de “conservadores” en este nivel de la lengua (ver Chela-Flores, G., 2007: 148-152).

10 La dicotomía tierras altas y tierras bajas se debe en primera instancia a Pedro Henríquez Ureña en la Revista de Filología Española 1921, pero fue Rosenblat quien le dio cuerpo y explicitud (véase Rosenblat, 1984: 125-167).

Sin embargo, también hay ejemplos de otras manifestaciones de la misma macrotendencia que ocurren en dialectos americanos, quizás con más frecuencia que en algunos dialectos peninsulares. Ejemplo de esta manifestación es la pérdida de la explicitud ofrecida por un conjunto de relativizadores en las cláusulas hendidas y seudohendidas (*el/la/lo que, los/las/que, quien/quienes, donde, como o cuando*) a favor del relativo *que*. Este fenómeno es conocido como el *que galicado* (para más detalles, ver Sedano, 1998).

Las consideraciones presentadas son prueba suficiente de que si se cede a la tentación dicotómica, se debe proceder con gran precaución; desde Saussure a Chomsky hay ejemplos de la malinterpretación dada a las dicotomías en la búsqueda de soluciones elegantes, si no simétricas. La dicotomía *competencia (langue) / parole (performance)*, refrescada con el advenimiento del generativismo, trajo la excesiva concentración en la primera de las dos alternativas, desviando la ruta de los lingüistas hacia la estructura y el descuido olímpico hacia la realidad de la interacción social y los elementos no estructurales, lo cual conlleva la comprensión completa del funcionamiento de las lenguas naturales.

Como segunda conclusión o, quizás, reflexión, está el hecho de que la tesis de Longmire (1976), titulada “*Relationship of variables in Venezuelan Spanish to historical sound changes in Latin and the Romance Languages*” (“Relación de variables en el español de Venezuela con cambios de sonido en latín y las lenguas romances”), representó una innovación cuando fue aprobada en 1976, porque además de ser un estudio del más alto nivel sobre el español merideño de ese entonces, fue también una integración de la sincronía con la diacronía en una manera no prevista para el último cuarto del siglo XX, pero que ahora formaría parte de la lingüística integradora que viene tomando fuerza como la senda del futuro próximo para la investigación lingüística, como se estableció al comienzo de este trabajo¹¹.

11 Una interesante señal de esta afirmación es un libro que está en prensa (probable publicación en abril-mayo 2013) y que lleva el prometedor título de “*Historical Linguistics: Toward a Twenty-First Century Reintegration*” de Don Ringe y Josef F.

La variante glotal actual de /f/ posnuclear tiene mucha menor incidencia en la presente discusión ya que el número de palabras con esta característica fónica (como /difteria/ [dih.té.rja]) es muy escaso. Además, el proceso de cambio del fonema /f/ medieval a la fase fricativa glotal intermedia en su vía al cero fonético, no tiene vínculo con el proceso posterior a pesar de su semejanza articulatoria. Es de notar que Mora (1989: 172), en una investigación sobre el habla de Mérida, presenta diversas variantes de /f/: [p, k, fʔ, b, s] entre otras, todas las cuales debemos calificar de secundarias ante las primarias [f, h].

El surgimiento de la variante glotal en las realizaciones de la vibrante /r/ posnuclear es más interesante. En primera instancia y desde muy temprano en España, la vibrante sencilla posnuclear neutraliza su oposición con /l/ en la misma posición, y será tratado más adelante (ver sección II.a.iii). Además de su variante primaria [r] y la variante de la neutralización mencionada [l] y que tenemos que calificar de secundaria, con la excepción de los hablantes lambdacistas, existe otra variante secundaria, que es la fricativa glotal sorda o sonora, dependiendo del contexto: [h] o [ɦ], respectivamente. En casos como /bús.kas/---> [búh.kah] <[tú] buscas>; /kár.ne/---> [káɦ.ne] <carne>, esta puede ser la variante en estilos casuales, espontáneos, en las variedades canarias, andaluzas y americanas del Caribe. Existe otra variante fricativa alveolar, definitivamente no glotal y que es descrita como *fricativa débil* por diferentes hispanistas con la imprecisión criticada en este trabajo. En el proceso de acercamiento a la primaria, ocurre con igual frecuencia que la fricativa glotal (o en algunas variedades como las canarias, con mucha mayor frecuencia (Samper Padilla, 1990: 155 y ss.) y más fácilmente que esta, conduce a la elisión). En las hablas caribeñas, los infinitivos pierden esa vibrante final a pesar de su carga morfológica. En el habla de Caracas, ocurre en todos los niveles y estilos sociales, incluyendo, aunque con menor fre-

Eska ("Lingüística histórica: hacia una reintegración en el siglo XXI", Cambridge University Press, abril 2013). Tenemos lingüistas integradores entre diversos investigadores establecidos (ver Bybee, 2001, y Blevins, 2004) y entre las nuevas generaciones (ver Molina, 2012).

cuencia, los más altos. También sufre asimilación a los enclíticos y en variedades cubanas, panameñas y la costa colombiana puede asimilarse a las oclusivas sordas: [kuép.po], [ved.dá] o a nasales (que son oclusivas no orales): [go.βjién.no].

(II.a.iii) **Lambdacismo y rotacismo o la neutralización de las líquidas: ¿simplificación posnuclear?**

Lapesa (1981: 385) cita los primeros ejemplos del mozárabe toledano: <*Petro Árbarez*> y <*menestrare*> ‘menestral’ y otros (1161), llegando hasta el conocido lambdacismo del fino poeta Garcilaso de la Vega, quien en su testamento autógrafo pide que lo entierren “*en San Pedro Mártir*” (1529). El fenómeno inevitablemente se traslada a América, donde continúa reapareciendo en cada generación, a pesar del estigma que sufre en la interacción social. El fenómeno ha sido ampliamente descrito, pero no explicado más allá de la insatisfactoria sugerencia de muchos hispanistas en el sentido de que es una simple confusión debido a la similitud entre los dos segmentos, lo cual no tiene base alguna, ya que la lateral y la vibrante tienen modos de articulación muy diferentes, empezando por el simple hecho de que la vibrante sencilla se inicia con un movimiento balístico que causa una interrupción breve del aire pulmonar mientras que la lateral se fija en la zona dentoalveolar y procede a bajar uno o ambos bordes de la lengua. La única explicación aparente es que todos los cambios posnucleares cambian de lugar de articulación y la dirección del proceso es de posteriorización, mientras que estos procesos solamente cambian *modo*, pero *no lugar* de articulación, violando así la expectativa comunicacional y causando rechazo (Chela-Flores, G., 1998a; y Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2007). No creemos que se pueda calificar esta neutralización de líquidas como un cambio fonetológico, ya que mientras se viole la expectativa comunicacional, no habrá la aceptación social de las variantes producidas.

Las únicas posibles excepciones a esta afirmación provenirían de variedades en las cuales el fenómeno sea tan abundante que se convertiría en la expectativa de los miembros de las comunidades. Esto podría quizás aplicarse en el área dialectal del Cari-

be a Puerto Rico y en España, a Murcia. Las variantes rechazadas en el resto del mundo hispánico adquirirían así el estatus de variantes primarias, en vez de ser simples alteraciones articulatorias. Estos dos singulares fenómenos se encuentran en el español del Caribe y de otras variedades del español americano y europeo, pero merecen especial atención porque hasta donde nuestra información alcanza, no parecen existir ambos en una misma lengua. Para tomar un ejemplo, el rotacismo es un proceso del dialecto italiano de Roma, pero no ocurre el lambdacismo. En una lengua ampliamente difundida hoy en día, como el inglés, *la lingua franca* de los siglos XX y XXI, no existen estos procesos en ninguna de sus variedades habladas en los cinco continentes. En este último caso, vemos una paridad numérica en su sistema de líquidas y podríamos afirmar, como ya hemos hecho al proveer una explicación de la neutralización (en Chela-Flores, G., 1994: 359), que el desequilibrio en el sistema del español americano y la mayor parte del europeo (dos vibrantes y una lateral alveolares) puede ser un factor importante en nuestra explicación multifactorial. Las perspectivas de concluir que las variantes de la neutralización puedan calificarse de *cambios*, son escasas, ya que la reacción social de estigma y de rechazo impide su recategorización como variantes primarias.

(II.a.iv) La velarización de /p, b, t, d/ y la labialización de /k, g/:

Aunque estos dos procesos opuestos de cambio fonetológico se han detectado en la España medieval, parecen estar tomando fuertes raíces en el español del Caribe. Existen ejemplos de ambos desde el siglo XIII según indica Rosenblat (1962: 18): “En la *Historia Troyana* escrita en 1270 se encuentra *Hebtor* o *Eutor* (junto a *Hector* o *Hetor*), también en las *Sumas de Historia Troyana*... [en] el siglo XIV. Todavía en las *Ordenes de Bilbao* de 1760 leemos *se ocservará*”. En el español actual del Caribe (y probablemente en otras áreas de América), las variantes velares de estas oclusivas sordas son abundantes en todos los estilos del habla, incluyendo el de hablantes educados: *conce[k]to*, *a[k]*

titud por aptitud, é[k]nico, a[g]ministrar, etc. Hay evidencia documental de este proceso del siglo XVIII americano: “Los héroes de la emancipación hispanoamericana... escribían a veces *acectar* (aceptar), *execto* (excepto), *actos* (aptos), *adsede* (accede), *subsectible* (susceptible) (Rosenblat, 1948: 18). En la actualidad, el proceso se ha extendido a los fonemas dentales /t, d/ posnucleares:

4) /etniko/--->[éK.ni.ko] <étnico>;

5) /administrar/---[aK.mi.nih.trár] <administrar>

K = obstruyente velar: fricativa o aproximante y variante oclusiva en casos de habla enfática. En el habla espontánea del español caribeño actual, lo más frecuente es que ese símbolo represente una realización aproximante.

Es interesante indicar que el proceso opuesto, es decir, la labialización de las oclusivas velares posnucleares, también ocurre como se indica a continuación:

6) / los niños lactantes/--->[loh ní.noh lap.tán.teh] <los niños lactantes>

7) /el ciudadano rector/--->[el sju.ða.ða.no rep.tór] <el ciudadano rector>

Este ejemplo fue oído durante una presentación del rector de la Universidad Central de Venezuela (Caracas) en un acto formal. Este proceso es mucho menos frecuente que el presentado en los ejemplos (4.i) y (4.ii) y, por los datos analizados, ocurre preferentemente con la oclusiva velar sorda.

Es evidente que el proceso comenzó con los fonemas periféricos: labiales (periferia externa) y velares (periferia interna), lo cual tiene una explicación en términos del concepto de *clase natural*, que puede ser expresada con el formalismo de los rasgos distintivos desarrollados durante el estructuralismo prechomskiano (ver Jakobson y Halle, 1956) e incrementados numéricamente con la fonología generativa (Chomsky y Halle, 1968). Sin embargo, preferimos definirla como el grupo de sonidos con características comunes y que tienden a sufrir los mismos procesos fonetológi-

cos. En el caso que nos ocupa, la característica común es que son periféricos e interactúan entre sí: labiales se transforman en velares o viceversa. El proceso es tan activo que se ha extendido a las oclusivas dentales /t, d/, que son cuasi periféricas, pero la gran mayoría de los datos recogidos por los analistas del Caribe hispánico indican que el intercambio de estas seis oclusivas posnucleares tiende en casi todos los casos a tomar la dirección velarizante, o sea, son procesos *posteriorizantes*, como predice el MPN (Chela-Flores, G., 1998a: 46-47 y b:21), ya que el posnúcleo está regido por metacondiciones que posteriorizan (por retracción lingual o glotalización) y reducen el *concierto gestual*. El movimiento gestual *anteriorizante* es por lo tanto mucho menos frecuente en el sistema posnuclear y viola la expectativa comunicacional del hablante-oyente del Caribe hispánico, causando rechazo o hilaridad como lo demuestran los ejemplos (6) y (7).

(II.b) La labiodentalización de /b/ prenuclear: un revelador ejemplo actual de complejización en progreso

El fonema /b/ presenta una variante primaria bilabial aproximante en posición intervocálica en todas las variedades del español (ver sección II.a.i en este trabajo), pero en el Caribe hispánico encontramos una variante labiodental [v] en posición prenuclear, no primaria, pero en creciente aceptación entre hablantes de todos los niveles y estilos. Esta labiodentalización fue descrita explicada por primera vez hacia fines de 1987 (Chela-Flores, G., 1987: 74-76) y era entonces escasamente percibida o mencionada por los dialectólogos de la época¹², pero en los últimos casi cuarenta años, el proceso ha crecido significativamente, aunque desde luego, sigue siendo una variante secundaria hasta el momento:

12 La labiodentalización de /b/ en posición prevocálica fue descrita para Granada, en España, por Gregorio Salvador (1987) y luego, para Ciudad de México, por Lope Blanch (1988), pero no se había percibido y/o descrito para el Caribe o alguna otra región hispanohablante hasta la publicación de Chela-Flores, G. (1987).

8) /la beya muʃaʃa/--->[la vé.ya muʃá.ʃa] <la bella muchacha>

9) /abre la puerta/--->[á.vre la pwérta] <abre la puerta>

10) /la ko.la en el banco/--->[la kó.la en el vaŋ.ko] <la cola en el banco>

(Chela-Flores, G., 1987: 74).

La visión polisistémica del MPN nos permite interpretar este importante movimiento de las realizaciones de /b/ prenuclear como un ejemplo de *refuerzo* articulatorio regido por la metacondición de incremento gestual, ya que de una realización aproximante por vía de una drástica reducción de la estrechez del canal articulatorio, se pasa a una articulación *desplazada* (Laver, 1994: 137) y estrecha. Como la realización aproximante es efectivamente muy débil de producción y de percepción, parece una inevitable consecuencia. La variante labiodental tiene un avance lexical gradual y parece ser favorecida cuando va seguida de vocales anteriores o abiertas. El asunto a tratar en este trabajo, como veremos en la sección (III), no es tanto la explicación polisistémica de su génesis y avance, sino más bien su destino en el Caribe hispánico.

(III) Las fases del cambio fonetológico y el destino de variantes primarias y secundarias

En un excelente artículo sobre el cambio lingüístico, el hispanista J. I. Hualde (2011) propone tres etapas o fases del cambio lingüístico: (i) la reducción gestual en línea; (ii) la *convencionalización* de la fonética, es decir, el reconocimiento e identificación inicial de los efectos fonéticos por parte de los hablantes oyentes; y (iii) la “recategorización fonológica cuando las realizaciones ya no se atribuyen a la representación subyacente” (p. 10). Las tres fases propuestas ponen cierto orden en la intrincada búsqueda de la vía para una total comprensión del cambio *fonetológico* (en nuestros términos), pero requiere ciertas modificaciones de perspectiva y de concreción. En cuanto a la primera fase, la de la “reducción”, Hualde utiliza ese criterio de simplificación para jerarquizar solo las fases de los cambios fonetológicos que *comien-*

zan con procesos reductores, pero no está de acuerdo con la línea trazada por Mowrey y Pagliuca (1995), quienes afirman, como muchos otros investigadores, que *todos* los cambios fonetológicos son reductores. Los procesos de cambio que hemos presentado en este trabajo son mayoritariamente reductores, pero la visión polisistémica del MPN, divide los cambios de acuerdo con el sistema intrasilábico en el cual ocurren y, efectivamente, los más numerosos en el español atlántico, incluyendo las variedades caribeñas, son posnucleares y de naturaleza reductora. Es preciso recordar que en la sección (II.a) examinamos, describimos y explicamos el origen e inicio de los cambios simplificadores, pero llegamos a sugerir que esta concentración de esfuerzos sobre la naturaleza simplificadora de los segmentos individuales en el concierto gestual de la articulación, podría ser más productiva si reservamos los términos *simplificación* y *complejización* para el concierto gestual con sus compresiones, superposiciones, extensiones y reducciones temporales.

Este cambio de énfasis podría al menos ayudar a comprender las dimensiones de la producción, no solo de ella misma, sino de sus repercusiones en la percepción: debemos darnos cuenta de que el ser social es *hablante-oyente* porque él/ella se oye cuando monitorea su producción del mensaje, al iniciar la interacción, pero quien actúa como interlocutor es *oyente-hablante*, ya que las dimensiones de la percepción hacen que la acción de descifrar involucre *hablar* en la compleja combinación de comprensión e inevitable *anticipación* de la continuación del mensaje producido por el *hablante-oyente*. Esta descripción de la interacción lingüística es bien conocida y lleva el consenso de todo investigador de la lengua hablada, pero conlleva la necesidad de cambiar el énfasis en la segmentalidad individual por el análisis del concierto gestual que es la realidad coordinadora y rectora de las dos caras de la producción y la percepción.

Esta necesaria aclaratoria sobre la interacción lingüística no implica el abandono de la búsqueda de la solución (si es que la hay) del cambio fonetológico, sino un redireccionamiento y un cambio de perspectiva. A través de este trabajo me he referido a

variantes y no a alófonos y las he jerarquizado como primarias y secundarias, lo cual muestra el deseo de alejarme de la camisa de fuerza de los constructos *fonema* (estructuralista), *fonema sistemático* (generativismo clásico) y de otras fabricaciones que sobreviven, algunas a duras penas, otras con vehementes atenciones, inmerecidas, ya que nos alejan del ser social hablante-oyente-hablante *real*, no el ser idealizado de incontables generaciones de filólogos y lingüistas.

La segunda fase propuesta por Hualde está identificada por su término *convencionalización*, el cual es muy útil porque reconoce que el cambio puede tener un origen reductor en muchos casos como hemos visto, pero también puede ser complejizador (como la labiodentalización de /b/ en el Caribe hispánico), pero no existe mientras los miembros de la comunidad no lo perciban, reconozcan y lo identifiquen como un miembro de la familia de sonidos de su código casual.

La tercera fase es calificada de *recategorización “fonológica”* y se entrecomilla la segunda palabra, porque no sólo tengo una perspectiva polisistémica, sino también unimodular de las dos disciplinas. Hualde indica que en esta fase, las realizaciones percibidas y aceptadas inicialmente a medias como parte del código casual ya no son atribuidas a alguna representación subyacente y, por ende, abstracta. Esta fase final en la visión hualdiana indicaría que se ha llegado al cambio fonológico.

A pesar de que creo que es acertado visualizar la trayectoria y desarrollo del cambio en estas tres etapas, percibo aquí el aroma de la bimodularidad: no hay cambio fonetológico si no hay cambio del esquema o plantilla mental del hablante-oyente, vale decir, de su representación subyacente. La necesidad de la unimodularidad empezó a percibirse cuando el fonólogo se preguntaba ante un cambio o un proceso inesperado si estaba en presencia de un movimiento “fonético” o “fonológico” y muchas veces la pregunta no tenía el sentido que requería el fenómeno. Tomemos como ejemplo los cambios que está experimentando el español atlántico y en particular el español caribeño y que han sido objeto de este artículo. Lo importante, y además interesante, no es si ha habi-

do una fonologización, desfonologización o transfonologización, sino que los hablantes interactúan por medio de diferentes realizaciones y, aun más, se identifican gracias a ellas. Esto no quiere decir que debemos echar por la borda investigaciones como las mencionadas antes, sino que debemos enfrentarnos abiertamente ante la a menudo insondable cara de los misterios de las lenguas naturales como el del cambio fonetológico, su inicio, su propagación, las características de los miembros de la comunidad que se erigen como innovadores y las de los que rápidamente los siguen y las de los que se apartan de las innovaciones tanto como sea posible. Además, debemos *planificar* la socialización de los niños y para no interferir o traumatizar esa vital adquisición, tenemos que estar conscientes de que la lengua es casi infinitamente cambiante en sus senderos como medio esencial de la cohesión social y buscar las mejores vías para comprender esos senderos de cambio constante.

En vista de las anteriores consideraciones, sugiero que la etapa de la convencionalización sea tratada como la fase de la lengua en la cual las alteraciones articulatorias y sus concomitantes, las perceptivas, sean tratadas como variantes de relevancia cambiante mientras dure la cohabitación hasta llegar a una etapa en la que sean reconocidas como primarias, vale decir, formando parte de la norma formal, educada o, mejor aún, de la supranorma, la cual no permite la fractura de la comunicabilidad. Esa fase sería la que Hualde califica como la de *recategorización*. Sin embargo, esa fase no tiene que ser aquella en la que la realización o la variante ahora *primaria* haya reestructurado la “representación subyacente”, sino aquella que haya *desplazado* a otra variante considerada anteriormente como primaria y que sirva de requisito para no violar la *expectativa comunicacional* y por ende servir de rasgo identitario. Todo miembro de una comunidad vive con una nube de variantes primarias y secundarias, usando solo algunas en su trajín comunicacional. Las variantes secundarias tienen tres destinos: unas ascienden gradualmente hasta cambiar de estatus, lo cual implica necesariamente, como hemos indicado, el reemplazo de variantes que han terminado su período de prestigio y/o

utilidad. Otras variantes quedan sumergidas en estado latente con la posibilidad de pasar de secundarias a primarias o cuasi primarias. Hay variantes que no pasan nunca de ese estado latente o subalterno y finalmente, existen variantes que desaparecen en la bruma del tiempo o de las circunstancias.

Es relevante indicar aquí una interesante propuesta en cuanto a las variantes que marcan las diferencias intradialectales (Guitart, 1997), en el sentido de proponer la existencia del fenómeno que él denomina *multidialectismo*. Las variantes intradialectales surgen porque el hablante ha adquirido al menos tres *lectos* (para diferenciarlos de las variedades definidas geográficamente o socialmente), a saber, el formal o conservador, el informal o radical y uno intermedio entre estos dos. Guitart tiene como objetivo explicar la variabilidad que se encuentra no solo en una comunidad lingüística, sino, con frecuencia, en el mismo hablante-oyente. La propuesta cumple con dar cuenta de la existencia de estos tres lectos en el mismo sistema, pero no alcanza a proveer los parámetros para explicar el estado perennemente cambiante de las variantes y su jerarquización en primarias, secundarias y otras subalternas en el conjunto-nube que ofrecemos en este trabajo. Además, la jerarquización propuesta aquí indica que las variantes tienen un probable destino común, aunque no todas lo alcanzan debido a la acción conjunta de elementos articulatorio-perceptivos y variables no estructurales.

La psicología nos ha provisto de la teoría de los ejemplares (ver, por ejemplo, Rauder y Catford, 2006), en el sentido de que el ser humano puede percibir y registrar un número indefinido de variantes, visuales, acústicas, táctiles, emocionales, las cuales forman *nubes* de huellas en la memoria episódica, una de las dos ramas de la memoria declarativa humana, mientras que la otra se conoce como la memoria semántica, donde se almacenan los significados de las palabras. Esta memoria declarativa contrasta con la memoria procedimental, que conserva las conductas automatizadas. Por lo tanto, los lingüistas integradores (Blevins, 2004; Bybee, 2001; etc. y entre los nuevos, Molina, 2012, por ejemplo) percibimos al hablante-oyente con una capacidad ilimitada de per-

cibir y registrar o almacenar variantes, provenientes de todos los contextos, en sus memorias episódicas y así formar conjuntos y subconjuntos de ellas asociados a prototipos (o también *ejemplares mejores*) (Bybee, 2001: 51), para los cuales tomamos el término metafórico de *nubes*, en las cuales existe una jerarquización cambiante de las variantes.

Si regresamos a los procesos de cambio en el Caribe hispánico y generalizando prudentemente a todo el español atlántico vemos como el dinámico movimiento de las variantes va indicando su eventual destino. En el caso de la nube asociada al prototipo /d/ encontramos variantes hasta un total de nueve: [d], [ð,¹³] [ð], [Ø], [ʔ], [ɣ], [k], [ð̥]¹⁴, [t], de las cuales las dos primeras son las variantes primarias, la tercera es cuasi primaria, las tres siguientes son secundarias y las tres últimas son latentes. Las secundarias y las latentes están en la fase de convencionalización, reconocidas como tales por los hablantes oyentes de las comunidades caribeñas, y las dos primarias los mismos usuarios de la lengua las han recategorizado *fonetológicamente*. A esta jerarquización debemos agregar que la oclusiva y la aproximante son prenucleares como variantes primarias, ya que la segunda ocurre en posición intervocálica en ese sistema intrasilábico. La oclusiva puede ocurrir como variante secundaria en el sistema posnuclear. El resto de las variantes son secundarias.

En el caso de /n/ encontramos un número mayor de alteraciones articulatorio-perceptivas si incluimos los valores adquiridos por [N], la nasal polivalente por asimilación, y la lista incluye [n], [ŋ], [N], [m], [ɣ], [Ø]. Sin embargo, como se indicó en la sección (I), en el Caribe hispánico, la nasal polivalente por asimilación ha sido reemplazada como primaria posnuclear debido a la velarización, regida por la metacondición de posteriorización postulada para ese sistema intrasilábico en el MPN (Chela-Flores, G., 1987: 74; 1988: 659). Esta nasal polivalente ha bajado a variante se-

13 [ð,_] = aproximante dental; [β,_] = aproximante bilabial; [ɣ,_] = aproximante velar.

14 [ð̥] = fricativa ensordecida.

cundaria con apariciones regidas por variables de énfasis y con el concomitante del desplazamiento acentual de la esdrújulización, mencionados en la sección (I). De nuevo, en las dos primarias, encontramos una prenuclear en la que no se ha operado cambio alguno, quedando como el *mejor ejemplar* (Bybee, 2001: 130, aunque en un sentido algo diferente al empleado aquí) y otra posnuclear que representa un caso claro de recategorización fonetológica. El resto de las variantes, que ahora presentan un nuevo miembro secundario, la nasal polivalente, se mantienen como subalternas, en la fase de convencionalización, la cual mantiene su carácter cambiante, sujeto a la acción de factores estructurales o no estructurales que dinamicen su estructura interna. En otras variedades del español atlántico, el cambio operado en la nube asociada con /n/, el cambio de estatus, está entre las fases de convencionalización y recategorización fonetológica. Tal es el caso de las variedades canarias, sobre las cuales Samper Padilla (2011: 110) indica que el proceso de debilitamiento de /n/ posnuclear en las Islas Canarias está cercano al de San Juan de Puerto Rico y menos avanzado que el de Panamá, citando datos de López Morales (1983) y Cedergren (1973). Su revelador trabajo variacionista sobre el habla canaria presenta datos mucho más recientes que los que menciona de las variedades caribeñas y muestra que el proceso está avanzando rápidamente, lo que lo lleva a citar a Hernández Cabrera y Samper Hernández (en prensa) sobre la existencia de señales de que “un cambio en progreso está tomando lugar en el archipiélago” (el artículo está escrito en inglés y la traducción es nuestra).

Esta propuesta de acercamiento al misterio del cambio fonetológico puede extenderse a los otros conjuntos analizados de variantes asociados a los diversos prototipos que conforman el nivel fonetológico del Caribe hispánico.

(IV) Resumen y conclusiones

Nuestra propuesta se orienta dentro de los límites más amplios que establece la lingüística integradora actual, la cual se dirige hacia (i) una fonetología, en vez de las dos disciplinas tradicionales; (ii) una reintegración de las dimensiones diacrónica y

sincrónica y (iii) una integración de elementos estructurales y no estructurales en la búsqueda de explicaciones del funcionamiento de las lenguas naturales.

Hemos presentado un acercamiento al misterio del cambio fonetológico (calificado por otros como *fonológico*) tomando como marco teórico el modelo polisistémico natural –postulado y desarrollado desde hace más de treinta años–, una propuesta de J. I. Hualde y la teoría de los ejemplares. En este trabajo se ha tomado el caso de los cambios del español del Caribe hispánico, dentro del marco más amplio del llamado español atlántico (Andalucía y Canarias en España y las tierras bajas de América, incluyendo las Antillas), indicando que aunque el proceso de cambio en esas áreas no es totalmente uniforme, todas exhiben un destino común, señalado especialmente por la evolución de sus sistemas intrasilábicos, de los cuales el posnuclear revela un número mayor de movimientos ascendentes y descendentes de las variantes asociadas con los prototipos fonetológicos que conforman la competencia del hablante oyente del Caribe hispánico.

En nuestro análisis hemos propuesto que el mejor acercamiento a lo que podría llamarse el misterio del cambio fonetológico es el de destacar la esencial dinamicidad del comportamiento y evolución fonetológicos a través del agrupamiento y jerarquización de las variantes en conjuntos que calificamos metafóricamente de *nubes* (como ya lo han hecho algunos lingüistas integradores). En estas *nubes* las variantes están en estado fluctuante, ocupando distintos estratos en diferentes variedades del español o cualquier otra lengua. La ubicación de las variantes está clasificada de acuerdo a tres fases: inicio, convencionalización y recategorización fonetológica. Las *primarias* son las recategorizadas sin la implicación de que haya ocurrido un proceso de fonologización, desfonologización o transfonologización. A nuestro modo de ver, la llegada de una variante a la fase de recategorización indica que se ha efectuado un cambio, el cual no tiene necesariamente que ser un cambio de fonema, sino la aceptación por parte de los usuarios de la lengua de una manera de realizar su interacción social por medio de características articulatorias y perceptivas que no violan

la *expectativa comunicacional* y que, además, pueden considerarse como rasgos identitarios.

Referencias

- BLEVINS, J. (2004). *Evolutionary Phonology: The Emergence of Sound Patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOYD BOWMAN, P. (1975). A sample of sixteenth century ‘Caribbean’ Spanish phonology. Publicado en W.G. Milan et al 1974 Colloquium on Spanish and Portuguese Linguistics. Washington: Georgetown University Press.
- _____ (1988). Brotes de fonetismo andaluz en México hacia fines del siglo XVI. *N-RFH XXXVI* N° 1.
- BYBEE, J. (2001). *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CATALÁN, D. (1960). El español canario entre Europa y América. *Boletín de Filología XIX*.
- CHELA-FLORES, G. (1986/1980). Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe hispánico. Ponencia ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Publicada en “Estudios sobre la fonología del español del Caribe” (compilación de Rafael. A. Núñez Cedeño, Iraset Páez Urdaneta y Jorge M. Guitart). Caracas: Ediciones La Casa de Bello.
- _____ (1987). El español antillano de Venezuela: problemas de fuerza segmental y norma formal. *Neuphilologische Mitteilungen*, 1/LXXXVIII.
- _____ (1988b). Consonantes mínimas y metacondiciones en el Caribe hispánico. Ponencia leída en el VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina en septiembre de 1981. Publicada en las Actas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1994). Aproximación polisistémica al problema de la neutralización de las líquidas. *Neuphilologische Mitteilungen* 3/ XCV.
- _____ (1998a). Orígenes y estado actual del español de Venezuela. Cumaná: Ediciones de la Comisión Regional “Macuro 500 Años”.

- CHELA-FLORES, G. (1998b). Interpretación y Explicación fonológicas. *Español Actual*, N° 69.
- _____ (2006). A look at a forgotten dimension in dialectal description: Articulatory Setting or Corpo-Vocal Memory? *Dialectologia et Geolinguistica*, N° 14.
- _____ (2007a). La multicompetencia en el español como lengua nativa y como lengua extranjera. *Argos*. Vol. 24, N° 46.
- _____ (2007b). (Con Bertha Chela-Flores). *Dimensiones fonetológicas del español*. Maracaibo: Edición del Vice Rectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- _____ (2009). Oclusivas, fricativas y aproximantes en el español: hacia una explicación de la marcadez y estado actual de las obstruyentes sonoras. *Opción*. Año 25, N° 59.
- CHOMSKY, N. (1975) *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- GUITART, J. M. (1981). Sobre la posteriorización de las consonantes posnucleares en el español antillano: reexamen teórico-descriptivo. Ponencia leída en el VI Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- _____ (1997). Variability, multilectalism and the organization of phonology in the Caribbean Spanish dialects. Publicado en "Issues in the Phonology and Morphology of the Major Iberian Languages. Georgetown: Georgetown University Press.
- _____ (2004). *Sonido y sentido*. Teoría y práctica de la pronunciación del español. Georgetown: Georgetown University Press.
- HARRIS, J. W. (1969). *Spanish Phonology*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1940). *El español en Santo Domingo*. Buenos Aires: Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana, Universidad de Buenos Aires.
- HUALDE, J. I. (2011) Sound Change. Publicado en *The Blackwell Companion to Phonology* (comps. M. von Oostendorp, C. J. Ewen, E. V. Hume y K. Rice). Oxford. Blackwell.
- LADEFOGED, P. (1965). *The nature of general phonetic theories*. Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics N° 18. Washington: Georgetown University Press.

- JAKOBSON, R. y HALLE, M. (1956). *Fundamentals of Language*. La Haya: Mouton.
- LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- LAVER, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lloyd, P. (1993). *Del latín al español*. Fonología y morfología históricas de la lengua española. Madrid: Gredos.
- LONGMIRE, B. J. (1976). The relationship of variables in Venezuelan Spanish to historical sound changes in Latin and the Romance Languages. Tesis doctoral inédita. Georgetown University.
- LOPE BLANCH, J. M. (1988). La labiodentalización de la bilabial sonora en el español de México. *Nueva Revista de Filología Hispánica* XXXVI, N° 1.
- MOLINA, A. (2012). El reto explicativo del cambio lingüístico y la necesidad de una lingüística integradora: sincronía, diacronía y multiplicidad. *Lingua Americana*, N° 31.
- MONROY CASAS, R. (1980). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, S.A.
- MORA, Elsa (1989). Las obstruyentes implisivas: un proceso de variabilidad. *Revue de Linguistique Appliquée*, 91-92-93.
- MOWREY, R. y W. PAGLIUCA, W. (1995). The reductive character of articulatory evolution. *Rivista di Linguistica* 7.1.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1956). Apuntes sobre el español dominicano. *Revista Iberoamericana* (Homenaje a Pedro Henríquez Ureña), Vol. XXI, N° 41-42.
- _____ (1980). *Manual de Pronunciación Española* (20ª edición). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Obediente, E. (1982). El fonetismo del español hablado en Venezuela. *Phonos*, N° 1.
- _____ (1988). Fonetismo segmental. *Español Actual*, N° 69.
- _____ (1997). *Biografía de una lengua*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes.
- Quilis, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

- NAVARRO TOMÁS, T. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Rouder, J. N. y CATFORD, R. (2006). Comparing Exemplar- and Rule-Based Theories of Categorization. *Association for Psychological Science*. Vol. 15, N° 1.
- ROSENBLAT, A. (1962). *Fetichismo de la letra*. Caracas: Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello. Universidad Central de Venezuela.
- _____ (1984). *Estudios sobre el español de América*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- SALVADOR, G. (1987). *Estudios dialectológicos*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- SAMPER PADILLA, J. A. (1990). *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- _____ (2011). Sociophonological Variation and Change in Spain. Publicado en *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (compilador Manuel Díaz Campos). Oxford: Wiley Blackwell.
- SEKLAOUI, D. R. (1988). Velarización, análisis diacrónico y comparativo de un proceso fonológico del español. Madrid: Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Editadas por M. Ariza, A. Salvador y A. Viudas). Arco Libros, S.A.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. Publicado en "Directions for Historical Linguistics" (W.P. Lehman y Y. Malkiel, comps.).
- ZAMORA, J. C. y GUITART, J. M. (1982/1988). *Dialectología hispanoamericana* (1ª edición). Salamanca: Publicaciones del Colegio de España. Ediciones Almar.



La religión en los valores morales y conservadores de los estudiantes de la UCAB

MORENO MOLINA, Agustín
LEZAMA Q., José R.
ANGELUCCI, Luisa
DA SILVA P., José Luis
JUÁREZ, José Francisco
SERRANO, Arturo

Universidad Católica Andrés Bello
agmoreno@ucab.edu.ve, jqijada@ucab.edu.ve, langeluc@ucab.edu.ve,
jdasilva@ucab.edu.ve, jjuarez@ucab.edu.ve, aserrano@ucab.edu.ve
*Caracas, Venezuela**

Resumen

A partir de una encuesta aplicada a 3.384 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello se analizó si la religión influye en las preferencias valorativas de estos. Se tomaron como referencia dos de las dimensiones en las que fueron agrupados los valores según esta investigación: los valores morales y los valores conservadores. Los resultados indican que la religión no opera como causal principal en la alta apreciación que los estudiantes tienen de dichos valores.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, valores morales, valores conservadores, religión.

* Todos estos profesores forman parte de un equipo interdisciplinario, adscrito al Centro de Investigación y Formación Humanística de la Universidad Católica Andrés Bello (CIFH). Desde el año 2006, este equipo desarrolla la línea de investigación "Proyecto Valores".

Religion in the Moral and Conservative Values of Students at the Andrés Bello Catholic University

Abstract

A survey was applied to 3384 students at the Andrés Bello Catholic University. The idea was to find out whether religion influences their value preferences. The framework for this study came from two of the dimensions into which the values were grouped: moral and conservative values. Results indicate that religion does not operate as a principal cause in the high appreciation students have for the aforementioned values.

Key words: University students, moral values, conservative values, religion.

Introducción

Preguntar por los valores de los universitarios es pertinente, habida cuenta del papel social que ha de asumir toda institución universitaria. Andrés Bello señalaba, a propósito de esto, que una función primordial de la universidad era formar personas para que irradiaran la cultura al pueblo (Bello, 1981). Hoy esa tarea continúa vigente, pero en razón de las exigencias de la realidad contemporánea, la universidad apunta más hondo. El capital social de una nación, además de las destrezas tecnológicas, está ligado, en último término, a los referentes éticos de los ciudadanos, a los valores compartidos, requisitos básicos para que funcione la comunidad política, único ámbito de la libertad y de la responsabilidad. Pese a esto, esos referentes no siempre son claramente asumidos en la vida práctica, y los medios informativos suelen dar cuenta de ello en el plano nacional e internacional¹.

Una ilustración de lo que venimos diciendo la encontramos, por ejemplo, en los resultados de una encuesta que se efectuó a los

1 Casos emblemáticos vienen a ser los de Enron, Worldcom y Parmalat, en el campo de las finanzas, y los escándalos del clero norteamericano por abusos sexuales a menores, en el plano social.

egresados de una acreditada escuela de negocios de una prestigiosa universidad norteamericana. En dicha encuesta se preguntó lo siguiente: si usted pudiera robar 150 mil dólares y la posibilidad de que lo descubran fuera del 1%, y en tal caso la sanción acarrearía un año y medio de cárcel, ¿robaría? El 30% contestó, sin ninguna vacilación, que sí robaría. En otro caso, con el objeto de medir el perfil ético de los estudiantes de administración, se comprobó que dicho perfil había empeorado con relación al que tenían al entrar a la facultad (Kliksberg, 2004). En las naciones latinoamericanas, por otra parte, el asunto de la corrupción administrativa se ha convertido en un tópico retórico, un discurso sobre una enfermedad que ya parece endémica y que es manoseado por gobernantes, funcionarios, profesionales e investigadores sociales. Hay quienes piensan que la corrupción se da porque el sistema de relaciones regulado por la ley y las normas derivadas de este no funcionan debido a la discrecionalidad que genera el interés particular frente a lo estipulado por la misma ley (González-Fabre, 2006). En el fondo, se trata de una contradicción entre los referentes valorativos individuales y los colectivos.

En este punto cabe, entonces, hacerse la pregunta por lo que está pasando. La educación, en todas sus modalidades y niveles, está de cualquier modo involucrada en la solución del problema –aunque esto incumbe también a otras instancias sociales²–, pues tiene la competencia específica de preparar a los ciudadanos para que se inserten en la sociedad como personas útiles y capaces de convivir. La experiencia nos ha enseñado que no se trataría exclusivamente de un asunto de conocimientos ni de programas de estudio. Que alguien sepa diferenciar teóricamente entre el bien honesto, el bien útil y el bien deleitable, por ejemplo, es un paso bastante importante en el terreno de la conciencia moral, pero esto no le convierte *ipso facto* en un ciudadano bueno.

2 Corresponden también al conjunto de las organizaciones sociales, sean públicas o privadas, y a los individuos que las conforman.

El reto que plantea la educación universitaria es, por tanto, el de proveer al estudiante de las herramientas intelectuales y operativas en su área específica de competencia profesional, pero al mismo tiempo, y en igualdad de condiciones de exigencia, dicha educación tendrá que facilitarle la formación en valores morales que hagan de él un ciudadano consciente de su responsabilidad personal y colectiva. Es precisamente en esta línea de pensamiento en la que se inscribe la motivación para llevar a cabo la investigación cuyos resultados se exponen en este trabajo. Dicha investigación se ha realizado tomando como objeto de estudio a los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Como quiera que la naturaleza de las universidades católicas está definida en los documentos oficiales de la Iglesia, a saber: su inspiración cristiana, la reflexión continua a la luz de la fe, y la preocupación ética (Juan Pablo II, 1990), es plausible tomar en cuenta el tema de la religión a la hora de examinarse a sí misma como institución o su contribución a la sociedad desde el campo educativo. Existe un consenso, además, en torno al cual la religión ha sido y sigue siendo un referente valorativo que suele incidir de modo importante en la configuración de una concepción del mundo, de la historia y de la moralidad individual y colectiva. Hasta qué punto es así, cuál es su grado de alcance entre los jóvenes, esa es justamente la incógnita que se pretende despejar aquí. De modo que, a partir de un estudio de campo se intentará verificar la magnitud de dicha influencia. Ello permitiría, entre otras cosas, contrastar los fines últimos de la institución y sus resultados concretos, con miras a ulteriores indagaciones que arrojen luces en la planificación y renovación de sus programas de estudio.

Para llevar a cabo el objetivo propuesto se tomaron en consideración algunos estudios anteriores, efectuados tanto en Venezuela como en otros países, que evalúan el grado de aceptación o rechazo que tiene la religión y la noción de Dios entre los jóvenes. En este sentido, se procedió a reseñar los resultados de algunas investigaciones en el campo específicamente universitario para medir el grado de aceptación de ciertos valores relacionados con lo re-

ligioso entre los estudiantes³. Unos y otros permitieron contextualizar la investigación realizada en la UCAB y, al mismo tiempo, justificar el interés y la pertinencia del tema.

Es conveniente destacar, antes de entrar en materia, que los estudiosos casi siempre acostumbran distinguir entre religión y religiosidad (Pollak-Eltz, 1994). La religión abarca un campo en el que no debe existir contradicción entre la creencia en Dios, las prácticas relacionadas con lo sagrado, la liturgia, y las convicciones de vida, en concordancia con dichas creencias en el seno de una comunidad. Esa no es la condición de la mayoría de quienes se adscriben a un credo religioso si nos atenemos, por ejemplo, al caso venezolano, donde un porcentaje significativo de la población (46%) no tiene conciencia clara de lo que está bien y de lo que está mal, porque consideran que lo bueno y lo malo depende completamente de las circunstancias del momento (Zapata, 1997). Aquí entra en juego el otro elemento señalado antes: la religiosidad, es decir, las formas concretas, legítimas o no, de cómo los grupos y los individuos viven la religión o lo que consideran como tal, bien sea mediante expresiones espontáneas personales o comunitarias, generalmente de carácter cultural, artístico y hasta político (Pollak-Eltz, 1994). Por eso no es raro que una persona declare su militancia católica y simultáneamente practique la santería, el espiritismo, o sea ferviente creyente en la reencarnación, expresiones contradictorias con la ortodoxia cristiana. Que el 60% de los venezolanos revele comunicarse diariamente con su Dios, mediante rezos fuera del servicio religioso, no excluye a los delincuentes, cuyos actos contradicen toda matriz de moral religiosa, a los políticos corruptos, o al simple ciudadano que no respeta las señales de tránsito (Subero, 2001). ¿Tiene esto algo que ver con la religión? Pues sí, y mucho, si consideramos que la religión es una experiencia que abarca la totalidad de la vida, incluido el imperativo de la obligación moral.

3 La denominación *valores religiosos* abarca un campo más amplio que el de la religión, pues trata de referentes comunes a la distintas denominaciones religiosas, sin entrar en asuntos de carácter dogmático, ritual o litúrgico.

1. Los jóvenes y la religión

En la década de los ochenta del siglo pasado se llevaron a cabo en Venezuela al menos dos trabajos cuyo objeto era medir la religiosidad juvenil. El primero, con motivo de la visita de Juan Pablo II en 1985, fue promovido por la Comisión Coordinadora del Encuentro de La Juventud con el Papa. Su propósito fue conocer mejor la realidad social de los jóvenes. La encuesta se aplicó a una muestra representativa de 1.968 personas entre los 15 y 25 años de edad. A la pregunta relativa a si la fe religiosa “me ayuda y conforta en momentos difíciles”, el 64,4% se declaró en acuerdo total y el 16% en acuerdo parcial. Para el 30,4% la fe “es la única respuesta a todos los problemas” y un 30,9 % pensó que lo es al menos parcialmente. El 39% asumió la fe religiosa como el significado fundamental de la existencia (Ayestarán, 1985: 59). En otra parte de esta investigación se analizó la religión cristiana y el mundo político en general. Allí, el 39,6% de los jóvenes evidenció una relación entre la fe y la política, mientras el 36,9% negó que una cosa tuviera algo que ver con la otra, por cuanto consideraban la fe como un asunto personal, privado y no político (Ayestarán, 1985: 62).

El otro estudio, dirigido por la encuestadora Gallup, también en el contexto de la visita papal, se realizó con una muestra de 2.000 personas entre 15 y 30 años de edad. Su objetivo apuntó a la religión católica. Dio como resultado que los jóvenes reconocían a la Iglesia no tanto en su carácter religioso, sino por su trabajo en el campo de la promoción humana. Nueve de cada diez encuestados (el 89,5%) declaraba tener disposición de participar en actividades promovidas por la Iglesia en función de los jóvenes (El Nacional, 5/01/1986: D-3). En 1985, Año Internacional de la Juventud, según cifras oficiales, el 41,7% de la población era menor de 15 años, y el 63% menor de 25 (Pastore, 1985). Es plausible interpretar que esa conclusión, bastante aleccionadora respecto del puesto de la religión en la vida de los jóvenes y su percepción sobre la Iglesia Católica, estuviera condicionada en gran medida por la Misión Nacional, aquella campaña evangelizadora que la Iglesia ejecutó por

todos los rincones del país con miras a preparar espiritualmente a los venezolanos para la visita del Papa.

Sin lugar a dudas, la sociedad venezolana ha cambiado en estas últimas décadas, y la apreciación que de lo religioso tiene la gente no escapa a esas transformaciones. Pese a eso, la Encuesta Mundial de Valores 2000 reveló un alto nivel de la religiosidad de los venezolanos. Las dos terceras partes admiten que con frecuencia meditan acerca de la trascendencia de la vida, lo que ha de suponer, aunque no de modo necesario, que lo hacen en un contexto religioso, o por la vía religiosa, sin especificar qué religión en particular les sirve de vínculo. Para el 96,42% de los entrevistados Dios es muy importante en sus vidas. El 65,58% se autodenomina católico, en tanto el 27% indicó no pertenecer a religión alguna. El 23% dijo pertenecer a asociaciones religiosas, independientemente de si asisten o no a la iglesia (Porras, 2001). Estos datos, sin embargo, no cuantifican de modo específico la realidad de los jóvenes, y no se tiene noticia de ninguna investigación a nivel nacional al respecto en los últimos años⁴.

Estos indicadores contrastan con los de otras naciones. Por ejemplo en México, país tradicionalmente católico, según un estudio del año 2000, el 36% de los jóvenes declaró no tener religión (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005). El 46% de los españoles entre 15 y 24 años se definieron agnósticos, ateos o indiferentes ante lo religioso, y sólo el 10% se consideró católico practicante y el 39% católico no practicante (Fundación Santamaría, 2008).

4 En la Universidad Católica Andrés Bello se realizaron los siguientes trabajos: CARTAZA, M. (1968). *Religiosidad y universidad: Actitudes religiosas del universitario de la UCAB*, Estudio Sociográfico de Venezuela realizado por el Centro de Investigación y Acción Social (C.I.A.S) Centro Gumilla, Caracas; LAMAS, M y VENOT, V. (1994). *Creencias religiosas y actitudes éticas-UCAB 1992*. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Especialidad de Sociología, Caracas; JUÁREZ, J. (2001). *Estudio de las actitudes de honestidad, altruismo y religiosidad en los estudiantes y profesores de la Universidad Católica Andrés Bello*, Caracas, julio de 2001 (mimeo).

Una encuesta realizada por la Fundación BBVA, sobre tres mil universitarios de toda España, demuestra que estos se alejan de la doctrina y de la jerarquía católica a la vez que presentan un bajo nivel de religiosidad. A pesar de que casi uno de cada ocho encuestados asegura que ha sido educado en la doctrina cristiana, casi la mitad (46,3%) señala que no practica religión alguna, frente al 45,3% que se reconoce como católico. La investigación recoge un amplio consenso respecto a puntos de vista en conflicto con la doctrina católica en materia moral. Por ejemplo, con puntuación de cero a diez –de absoluto desacuerdo a total acuerdo– los entrevistados aprueban las parejas de hecho (8,8), las técnicas de reproducción asistida (8,4), el matrimonio homosexual (7,9), ser padre o madre sin tener pareja estable (7,8), la eutanasia (7,5), el aborto (7) y la adopción por cuenta de parejas homosexuales (6,8). Estos resultados explican por qué la Iglesia católica figura como la institución que inspira menos confianza entre los universitarios (La Vanguardia, 2005). En Cataluña, sin embargo, la participación en ONG, partidos políticos y sindicatos es notoriamente inferior en los jóvenes carentes de vida religiosa. Las organizaciones católicas, según ese estudio llevado a cabo por la Universidad Abat Oliba CEU, de Barcelona, son las que alimentan esa clase de compromisos sociales (Miró-Ardèvol, 2007).

2. Los valores religiosos

En este apartado se comentarán dos investigaciones que apuntan hacia el tema de los valores en el ambiente universitario, y en cuyos resultados se aprecian elementos conectados con los valores religiosos. La primera corresponde al año 2005 y se llevó a cabo en México. Para la misma se escogió una muestra conformada por 43 estudiantes de dos universidades privadas del Estado de Veracruz y otro grupo de 58 estudiantes de una universidad estatal. El objetivo era indagar, según la clasificación de Gordon Allport⁵,

5 Este autor toma las tipologías elaboradas por Eduardo Spranger, que determinan la existencia de las personas respecto de algunos valores. El primer tipo lo denomina

en los valores de los estudiantes y si existía además alguna diferencia relevante entre los provenientes de universidades privadas respecto de los de la universidad estatal (denominada “pública” en el estudio). Ambos grupos, en una escala de 0 a 50, concedieron una puntuación de 45 o más a los valores económicos, estéticos, sociales, y religiosos. Los valores *teóricos*, en los que predomina lo cognoscitivo e intelectual y que conceden gran importancia al descubrimiento de la verdad, fueron calificados entre 30 y 33. Los investigadores concluyeron que, si bien no se apreciaban diferencias significativas entre los dos grupos, tampoco los valores de las seis clasificaciones arrojaban resultados que permitieran observar el predominio significativo de alguno de ellos. Con relación a lo religioso, el grupo de las universidades privadas obtuvo una puntuación superior a la del resto de los valores. En la universidad estatal lo social recibió la mayor apreciación, seguido por lo religioso y lo estético (Beltrán y otros, 2005). En resumen, los resultados de la indagación destacan que entre los estudiantes de las universidades privadas los valores religiosos ocupan una posición de mayor importancia respecto al resto de valores, aunque no de una forma significativa; en cambio, en la universidad estatal ese mismo grupo de valores ocupa el segundo lugar.

La segunda investigación se llevó a cabo entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo (Venezuela) (Capote y otros, 2006). Sobre una muestra conformada por setenta y cuatro personas, 37 de Medicina y 37 de Odontología, se exploró el tipo de valores que consideraban importantes para la vida profesional. A diferencia de la investigación antes mencionada, en este caso el objetivo fue explorar la opinión de los estudiantes acerca de la jerarquización de valores y compro-

“teórico”, el segundo es el “utilitario”, le sigue el “estético”, el cuarto es el “social”, le sigue el “político”, y finalmente el “religioso” cuyos valores están permanentemente orientados a la mística y a la búsqueda de lo espiritual. Según ese autor, la religión es la más comprensiva e integradora de todas las orientaciones de valor. Cf: ALLPORT, G. (1980). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder (pp. 357-359).

bar si existían diferencias entre los dos grupos. Para ambos, entre los valores más significativos se encontraron el amor, la honestidad, el respeto y la humildad. Sólo dos encuestados de la facultad de Odontología dieron el primer lugar a Dios y uno de cada grupo concedió a la moral el primer lugar de preferencia. El total de los tres primeros valores en orden de importancia fue el siguiente en la facultad de Medicina: el respeto (26,13%), la honestidad (19,82%) y el amor (17,12%). Los valores Dios y bondad obtuvieron (0,00%) cada uno. En la facultad de Odontología: honestidad (26,13%), respeto (18,92%) y humildad (9,91%). Dios obtuvo (1,80%), la misma puntuación obtenida por familia, amor y amistad. A la pregunta sobre los valores de mayor utilidad en la actualidad, los estudiantes de Medicina respondieron en este orden: los valores éticos (16,2%), el respeto (16,22%), la honestidad (10,81%) y la responsabilidad (10,81%). En cambio, entre los estudiantes de Odontología el respeto alcanzó el primer lugar (21,62%), seguido por la responsabilidad (18,92%) y la ética (8,11%). Un dato curioso: los valores de salud y solidaridad solo representan el 2,70% de la muestra. Lo cual indica que los valores más apreciados están en sintonía con la misión social de la profesión, pues en último término benefician al paciente en la calidad de la atención, pero al mismo tiempo redundan en beneficio de la imagen y el prestigio, elementos estos de suma importancia en el ejercicio exitoso de los profesionales de la salud. Con relación a Dios, esta encuesta coincide bastante con los resultados mostrados a ese nivel universitario en México y España.

3. Los valores en los estudiantes de la UCAB

En 2006, un grupo de investigadores del Centro de Investigación y Formación Humanística de la UCAB (CIFH) hizo una encuesta a 3.384 estudiantes, elegidos según muestreo por cuotas (año y carrera). La edad promedio de los participantes fue de 21 años con una desviación de 2. El 63% perteneciente al sexo femenino; 83% de los estudiantes vivían en Caracas; 92% provenían de colegios privados; 70% provenían de colegios religiosos; y 93%

eran miembros de la religión católica. En atención a las carreras, la muestra quedó conformada así: 19% estudiantes de Administración, 4% de Psicología, 11% de Comunicación Social, 11% de Derecho, 4% de Economía, 9% de Ciencias Sociales, 27% de Ingeniería, 12% de Educación y 3% de Letras. Por años, los estudiantes se ubicaron en 36% de primer año, 19% de segundo año, 16% de tercer año, 15% de cuarto año y 14% de quinto año.

Para la investigación se confeccionó una lista de 55 actitudes positivas o negativas representativas de valores o antivalores recolectados a partir de algunos estudios sobre valores realizados en otras universidades (Angelucci y otros, 2008). Los encuestados debían, según el grado de importancia que les asignaran, calificar desde ninguna importancia (1) hasta mucha importancia (6) los 55 ítems de la mencionada lista, con una confiabilidad de alfa de Cronbach al 0.91.

Del análisis factorial (análisis de componentes principales) de los datos se obtuvieron cinco dimensiones de valores, a las que se les asignó un calificativo atendiendo al grado de cohesión entre ellos, a saber: cosmopolitas, sociales, instrumentales, morales y conservadores, según se aprecia en el Cuadro 1.

Para los efectos del presente trabajo, se tomaron en consideración únicamente las dimensiones *morales* y *conservadores*. En la primera están incluidos: amor, felicidad, salud, paz, fraternidad, amistad, afectividad, familia, libertad y fidelidad. El vínculo de unión de esos valores es su influencia en el obrar (praxis) humano. Se les denominó *morales* puesto que son lo que debiera poseer cualquier persona para convivir armónicamente con los demás (Cortina, 2005), y su objeto es perfeccionar la condición humana. Los valores *conservadores* quedaron configurados por religión, espiritualidad, obediencia y tradición. Su denominación común va en sentido inverso a la espontaneidad, la ruptura y el cambio. Por contraste, estos valores exaltan lo trascendente, lo inobjetable y la autoridad proveniente de la experiencia. En el mejor sentido, es la herencia que se va construyendo a partir de las lecciones del pasado.

Cuadro 1

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Conservadores	Cosmopolitas	Sociales	Morales	Conservadores
Poder	Diversidad	Éxito	Amor	Religión
Belleza	Equidad	Excelencia	Felicidad	Espiritualidad
Placer	Igualdad	Progreso	Salud	Obediencia
Apariencia	Creatividad	Responsabilidad	Paz	Tradicición
Ambición	Autonomía	Trabajo	Fraternidad	
Rebeldía	Tolerancia	Eficiencia	Amistad	
Dinero	Ambiente	Prosperidad	Afectividad	
Sexo	Paciencia	Ahorro	Familia	
Pereza	Solidaridad	Obediencia	Libertad	
Reconocimiento	Humildad	Autoridad	Fidelidad	
Curiosidad	Lealtad	Compromiso		
Cobardía	Altruismo	Seguridad		
Competencia	Justicia	Sabiduría		
Riesgo	Respeto			
14 ÍTEMS	14 ÍTEMS	13 ÍTEMS	10 ÍTEMS	4 ÍTEMS

En los resultados generales se encontró que el 83,5% de los estudiantes consideró a los valores morales de *mucha* importancia al calificarlos con 6 en la escala del 1 al 6. El 10% los calificó con 5 y el 1,3%, con 4.

En los valores conservadores, la estimación de los encuestados presenta una diferencia casi imperceptible entre quienes los calificaron con 6 y quienes lo hicieron con 5. El 28,8% y el 29,1%, respectivamente. De un total de 3.294 estudiantes, 670 (19,8%) les conceden 4 en la escala, y 487 (14,4%), solo 3. Contrariamente a los resultados de las otras dimensiones, 49 encuestados le conceden a estos valores la mínima importancia (1,4%) y 130 (3,8%) los califica con 2 en dicha escala.

4. Análisis de los resultados

La magnitud de la influencia de la religión en los referentes valorativos de los estudiantes de la UCAB se midió tomando en consideración tres variables específicas previstas en el instrumento de investigación; a saber: la adscripción a alguna religión; la proveniencia de instituciones religiosas o no, y la pertenencia a la Iglesia católica u otra confesión religiosa.

4.1. La pertenencia o no a alguna religión

De 3.384 encuestados, el 96,27% (3.258) respondió a la pregunta de si estaban adscritos o no a alguna religión. De ellos, el 90,22% aseguró pertenecer a alguna religión y el 9,77% reveló ser ateo, indiferente o agnóstico. Para los fines del presente estudio, en ninguno de los dos grupos se especificará el porcentaje de cada opción indicada. Simplemente se identifican *no religión* y *sí religión*, como se aprecia en la siguiente Tabla:

Tabla 1

		Religión		
		No religion	Sí religion	Total
Dimensión:	1,00		2,1%	2,1%
	2,00		1,0%	1,0%
	3,00	2,6%	5,2%	7,2%
	4,00	12 3,8%	32 1,1%	44 1,4%
Valores morales	5,00	60 19,0%	282 9,7%	342 10,6%
	6,00	241 76,5%	2585 88,9%	2826 87,7%
	Total	315 100,0%	2907 100,0%	3222 100,0%

Tanto el grupo *sí religión* como el grupo *no religión* puntúan en su mayoría en la opción 6 para la dimensión *valores morales* (76,5% para el grupo *no religión* y 88,9% para el grupo *sí religión*). Luego, como la opción más elegida siguió el número 5 de la escala estimativa con el 19,0% de las veces para el grupo *no religión* y 9,7% para el grupo *sí religión*. La relación entre las variables es baja ($C = 0,12$), pero significativa desde el punto de vista estadístico ($X^2 = 46,78$; $gl = 5$; $p = 0,00$).

Para la muestra total, el 87,7% eligió el número 6, y el 10,6% eligió el 5. Se percibe la tendencia a marcar los extremos (5 y 6) referidos a mucha importancia, en contraste con las pocas personas que eligieron los otros niveles de la escala.

Con respecto a la ponderación asignada para la dimensión *valores conservadores*, se evidencia que la opción más elegida para el grupo *no religión* fue la opción 3, con un 26,1%, mientras que para el grupo *sí religión* fue la opción 5, con un 31,5%. Tomando en cuenta ambos grupos, la opción más elegida fue la opción 5, con un 29,9%. Luego le siguen la 2 para el grupo *no religión* con un 17,2%, y la opción 6 para el grupo *sí religión*, con un 31,0%, tal como se ve en la siguiente Tabla:

Tabla 2

		Religión		
		No religion	Sí religión	Total
Dimensión:	1,00	26 8,3%	23 ,8%	49 1,5%
	2,00	54 17,2%	76 2,6%	130 3,9%
	3,00	82 26,1%	405 13,6%	487 14,8%
	4,00	57 18,2%	613 20,6%	670 20,3%

Tabla 2 (Continuación)

		Religión		Total
		No religion	Sí religión	
Valores conservadores	5,00	45 14,3%	939 31,5%	984 29,9%
	6,00	50 15,9%	924 31,0%	974 29,6%
	Total	314 100,0%	2980 100,0%	3294 100,0%

Se destaca, en contraste con los valores morales, que estos se distribuyen de modo más homogéneo entre las seis opciones sin que predomine absolutamente ninguna tendencia. Sin embargo, mientras aproximadamente el 63% del grupo *sí religión* califica dichos valores con 5 o 6, es decir, los consideran importantes o de *mucha* importancia; solo el 30% del grupo *no religión* le concede similares puntuaciones de 5 o 6, mientras un porcentaje alto, más del 61%, los califica con 2, 3 o 4. La relación entre las variables resultó media-baja ($C = 0,307$) y significativa estadísticamente ($X^2 = 342,95$; $gl = 5$; $p = 0,00$).

4.2. La proveniencia de instituciones religiosas o no

En cifras aproximadas, el 70% de todos los encuestados vienen de planteles religiosos y el 30% de planteles laicos. Se entien- de por planteles religiosos, básicamente, los que están adscritos a la Asociación de Educación Católica (AVEC), una institución educativa y cultural al servicio de la Iglesia católica, sean éstos financiados con fondos privados o públicos⁶. La seccional Caracas cuenta con 43 colegios (AVEC, 2008), de donde procede el 82,4% de los estudiantes de la muestra. En el presente análisis, colegios laicos son los no afiliados a la AVEC, sean financiados estos con

6 Muchas instituciones educativas afiliadas a la AVEC reciben financiamiento del Estado venezolano.

fondos privados o públicos, y sus alumnos gocen o no de formación religiosa. De modo que se evaluaron los distintos niveles de importancia otorgada a las dimensiones *valores morales* y *valores conservadores* en los dos grupos de colegios (laicos y religiosos).

La opción preferida tanto para el grupo de los laicos como de los religiosos, con respecto a la dimensión *valores morales*, fue la 6, con un porcentaje de 86,0% y 88,5%, respectivamente. Luego sigue el 5 para ambos grupos, con un 11,6% para el grupo de laicos y un 10,2% para el de los religiosos. La relación entre las variables es casi nula ($C = 0,05$), y no significativa desde el punto de vista estadístico ($X^2 = 8,782$; $gl = 4$; $p = 0,067$).

En total, la opción 6 fue elegida por el 87,7% de las personas y la opción 5, por el 10,6%. De nuevo se percibe, como ocurrió con la variable pertenencia o no a alguna religión, la tendencia mayoritaria a concederle mucha importancia a los valores morales, como se aprecia en la siguiente Tabla:

Tabla 3

		Colegio		
		Laicos	Religiosos	Total
Dimensión:	1,00		1 ,0%	1 ,0%
	3,00	2 ,2%	5 ,2%	7 ,2%
	4,00	20 2,2%	21 1,0%	41 1,4%
Valores morales	5,00	105 11,6%	214 10,2%	319 10,6%
	6,00	779 86,0%	1856 88,5%	2635 87,7%
	Total	906 100,0%	2097 100,0%	3003 100,0%

Según este comportamiento de los indicadores, no se percibe diferencia sustancial alguna entre los estudiantes de los planteles laicos respecto a los provenientes de los planteles religiosos en el modo de calificar la dimensión moral.

Con referencia a la dimensión conservadora, se aprecia una pequeña discrepancia entre los dos grupos. La escala 5 fue la opción más elegida por el grupo laicos y el grupo religiosos, con un 26,9% y 31,9%, respectivamente. Luego sigue la 6 para ambos grupos, con un 23,5% y 31,5%, respectivamente.

En la Tabla 4 sí se aprecia una mayor discrepancia entre ambos, pues la balanza se inclina, con una diferencia de 8 puntos, a favor de los colegios religiosos cuando consideran los valores conservadores de máxima importancia. También se nota la tendencia a repartirse las preferencias de forma más lineal entre la poca importancia y la mucha importancia. La relación entre las variables resultó ser baja ($C = 0,147$), pero significativa estadísticamente ($X^2 = 67,82$; $gl = 5$; $p = 0,00$).

Tabla 4

	Colegio			
	Laicos	Religiosos	Total	
Dimensión:	1,00	27 3,0%	20 ,9% 1,5%	47 1,5%
	2,00	53 5,8%	67 3,1%	120 3,9%
	3,00	177 19,3%	276 12,8%	453 14,8%
	4,00	197 21,5%	424 19,7%	621 20,3%
	5,00	246 26,9%	686 31,9%	932 30,4%
	6,00	215 23,5%	678 31,5%	893 29,1%
Valores conservadores	Total	915 100,0%	2151 100,0%	3066 100,0%

De modo que en esta dimensión se establecen contrastes, aunque no muy significativos, entre los dos grupos, pues el número de estudiantes de colegios religiosos califican los valores conservadores como importantes o muy importantes en proporción ligeramente mayor, con 5 y 8 puntos de diferencia, respectivamente, frente a los estudiantes provenientes de instituciones laicas.

4.3. La pertenencia a la Iglesia católica u otra religión

También se calculó la relación entre los distintos niveles de la dimensión *valores morales* en dos grupos, a saber: los pertenecientes a la religión católica, identificado como *católica*, y quienes expresaron pertenecer a confesiones diferentes, agrupados bajo la denominación *otra*. A esta variable respondieron afirmativamente 2.907 encuestados especificando si eran católicos, evangélicos, judíos o de otra denominación religiosa. El 92,7% afirmó pertenecer a la religión católica. El resto, un total de 210 (7.22%) estudiantes, quedaron repartidos entre las varias denominaciones, agrupadas bajo la categoría *otra*.

El 89,1% de los católicos y el 86,2% de los otros concedieron la mayor importancia a los valores morales. Solo el 9,5% del primer grupo y el 12,7% del segundo los califica con 5. El resto no es suficientemente representativo como para tomarlo en consideración. De modo que la mayoría absoluta de ambos grupos no presenta alguna diferencia reveladora respecto a la importancia que le concede a dichos valores, como se aprecia en la Tabla 5. La relación entre las variables fue casi nula ($C = 0,04$) y resultó no significativa desde el punto de vista estadístico ($X^2 = 4,768$; $gl = 5$; $p = 0,445$).

De nuevo se vuelve a presentar aquí la tendencia de marcar las opciones 5 y 6, como es apreciable en la Tabla 5. De igual modo, se evaluaron los distintos niveles de la dimensión *valores conservadores* en los dos grupos *católica* y *otra*. La opción más elegida fue el valor 5 para el grupo *católica*, con un 31,7%, y le sigue el valor 6, con un 30,8%. En cambio para el grupo *otra*, la opción más elegida fue el valor 6, con un 33,2%, y luego le sigue el valor 5, con un 28,8%.

Tabla 5

		Religión		
		Católica	Otra	Total
Dimensión:	1,00	2,1%		2,1%
	2,00	1,0%		1,0%
	3,00	4,1%	1,5%	5,2%
	4,00	31,1%	1,5%	32,1%
Valores morales	5,00	255	27	282
		9,5%	12,9%	9,7%
	6,00	2404	181	2585
		89,1%	86,2%	88,9%
	Total	2697	210	2907
		100,0%	100,0%	100,0%

Una vez más el tratamiento de los encuestados respecto a los valores conservadores es distinto al de los valores morales. La estimación entre 1 y 6 está repartida más horizontalmente, como se nota en la siguiente Tabla:

Tabla 6

		Religión		
		Católica	Otra	Total
Dimensión:	1,00	21,8%	21,0%	23,8%
	2,00	65	11	76
		2,3%	5,3%	2,6%
	3,00	377	28	405
Valores conservadores		13,6%	13,5%	13,6%
	4,00	575	38	613
		20,7%	18,3%	20,6%
	5,00	879	60	939
		31,7%	28,8%	31,5%
	6,00	855	69	924
		30,8%	33,2%	31,0%
	Total	2772	208	2980
		100,0%	100,0%	100,0%

El 2,3% del primer grupo (*católica*) y el 5,31% del segundo (*otra*) califica con 2 la importancia de los valores conservadores. El 13,6% y el 13,52%, respectivamente, les concede 3. El porcentaje aumenta en la calificación de 4, con un 20,7% y 18,35%, y aproximadamente el 30% de cada grupo mide la importancia con 5. Luego, el 30,8% de los católicos y el 33,3% de los pertenecientes a otras religiones, les concede la mayor importancia a dichos valores, estableciéndose una diferencia de casi 2 puntos a favor del segundo grupo, de manera que la diferencia entre ambos no es significativa estadísticamente hablando. La relación entre las variables es casi nula ($C = 0,052$) y no significativa desde el punto de vista estadístico ($X^2 = 8,098$; $gl = 5$; $p = 0,151$).

El resumen de la tendencia de los grupos con relación a las variables estudiadas se puede observar en el siguiente Cuadro:

Cuadro 2
Opción más elegida para cada grupo

Dimensiones	Adscripción religiosa		Tipo de Colegio		Tipo de religión	
	No religioso	Si religioso	Laicos	Religiosos	Católica	Otra
Morales	Opción 6	Opción 6	Opción 6	Opción 6	Opción 6	Opción 6
Conservadoras	Opción 3	Opción 4	Opción 5	Opción 5	Opción 5	Opción 6

5. Discusión de los resultados

Es necesario aclarar, de cara a las cifras estadísticas, que en el fenómeno religioso es importante tener en cuenta que los estudios de campo generalmente miden indicadores externos, tales como adscripción, frecuencia de participación en actos de culto, u otros *comportamientos* verificables y cuantificables. Los resultados de las encuestas que miden el papel de la religión en los jóvenes van por esa línea, pues cuantifican solo el grado de adscripción a la religión como estructura social, y al mismo tiempo la aceptación o rechazo

(no de vivencia y compromiso) de ciertos valores inherentes a la misma religión, como la fe, la esperanza y la caridad. La experiencia así lo demuestra. Un altísimo porcentaje (96,42%) de los venezolanos otorga a Dios mucha importancia en la vida y más del 65% se manifiestan católicos. De ahí no se deduce que dichos actos externos estén en concordancia con las motivaciones internas, aquellas que inciden efectivamente en las valoraciones del individuo y que mueven las conductas externas. Esto último corresponde al nivel de los sentimientos, las emociones y las motivaciones de fondo. En esta segunda perspectiva se ubican los dos estudios sobre los valores religiosos entre los universitarios. Dichas investigaciones pretenden medir la importancia de ciertos valores asociados a lo religioso, como, por ejemplo, la espiritualidad, el servicio; y otros, como el amor, el respeto, la honestidad, la responsabilidad; que si bien no guardan relación estricta con lo sagrado, pueden ser vivenciados desde lo religioso sin ningún género de contradicción.

En un mundo plural como el nuestro no existe homogeneidad de criterios sobre el papel de la religión en el campo de los valores. Por ejemplo, entre quienes piensan la realidad desde categorías positivistas, la reciprocidad entre religión y moral carece totalmente de sentido. Siglos atrás, con la Ilustración, la idea de Dios poco a poco fue perdiendo su función de árbitro para entender y explicar el mundo y las relaciones sociales. Como ocurrió con la política y las ciencias, la racionalidad moderna separó la moral de la religión, y desde el siglo XVIII, la reflexión filosófica ha intentado encontrar el fundamento de la moral en ella misma, con total autonomía de cualquier referencia a lo sobrenatural. El resultado es un tipo de sociedad pluralista y acaso permisiva, donde no tiene cabida ninguna hegemonía religiosa que determine las conductas de las personas. Al mismo tiempo, la religión ha perdido terreno en algunos países occidentales, particularmente entre los jóvenes, como ya se ha evidenciado en las investigaciones que reseñamos anteriormente.

Sin embargo, no deja de ser paradójico que la modernidad haya rescatado, sin proponérselo, el genuino papel de la fe como un asunto de conciencia individual y colectiva que busca la relación con Dios de modo auténtico y con implicaciones en la vida práctica.

La sociedad venezolana es *religiosa* en alto grado. Así lo demuestran los estudios referidos anteriormente. Aquí intervienen, desde luego, agentes remotos como la historia, la tradición y la cultura. Esta realidad en sí misma no constituye una ventaja, o una condición particularmente plausible, si tomamos en consideración las contradicciones entre las exigencias propias de la fe y su proyección personal y colectiva, y las conductas que asumen quienes se dicen creyentes. Acaso porque, como se expresó antes, las investigaciones de campo miden indicadores externos, tales como la adscripción, frecuencia de participación en actos de culto u otras acciones capaces de ser reportados cuantitativamente. En cambio, el otro plano del hecho religioso, el de las convicciones, la intimidad y las intenciones es más esquivo a las cuantificaciones estadísticas, pues debido a su alto grado de subjetividad es imposible medirlo a través de indicadores externos.

Estas premisas ayudan a explicar por qué la mayoría de los estudiantes de la UCAB, según los resultados obtenidos, pertenecen a alguna religión y quienes optaron por la negación de Dios o la indiferencia sea un grupo numéricamente menor. Según la proveniencia de instituciones religiosas o no, el porcentaje mayoritario se inclina por el primer grupo, y finalmente, la adscripción a la Iglesia católica es notablemente superior al de las otras denominaciones.

Los resultados del estudio permiten comprender la tendencia a considerar de mucha importancia a los valores morales, vistos desde las tres variables estudiadas. No así con los valores conservadores. La ponderación tiende a estar más distribuida a lo largo de la escala estimativa, aunque con preponderancia en los niveles estimativos más altos. Por otra parte, no parece existir alguna relación determinante entre la importancia de ambos grupos de valores y lo religioso, tomando como referente la adscripción o no a alguna religión, la proveniencia de instituciones donde se imparte formación religiosa y la pertenencia o no a la iglesia católica.

Si examinamos los valores que conforman la dimensión *morales*, a saber: amor, felicidad, fraternidad, salud, paz, amistad, afectividad, familia, libertad y fidelidad, pertenecen a la comunidad de

bienes que cobran sentido por sí mismos; la experiencia concreta de la vida los hace apetecibles y deseables sin necesidad de que la religión como tal intervenga directamente como determinante.

A propósito de la dimensión *conservadores*, donde están incluidos: religión, espiritualidad, obediencia y tradición; la apreciación de dichos valores resultó más heterogénea en la escala del 1 al 6, como ya se afirmó antes. Que los encuestados se hayan comportado así, a pesar de que el valor *religión* estuviera expresamente señalado en la lista, indica, no obstante, que esta influyó en la importancia concedida a dicha dimensión, si nos atenemos a los resultados estadísticos. Y no tendría por qué ser de otro modo, puesto que en esa dimensión de valores la religión no posee un factor persuasivo lo suficientemente evidente como para que ocupe un lugar de preeminencia respecto a los otros.

En todo caso, para medir la influencia de la religión y de la educación católica con relación a los referentes valorativos de quienes han recibido dicha formación y dicen ser católicos o de otra denominación religiosa, habría que diseñar una lista de valores más asociados con lo específico de la religión, como la abnegación, el sacrificio, la humildad, la paciencia, la caridad, la vida eterna; conceptos en los que la religión influye de manera directa, como motivación de fondo para quienes la practican. Desde estos referentes sí sería posible medir concretamente las convicciones de fe, no sólo en actos rituales o de mera adscripción, sino en manifestaciones de carácter moral en el quehacer cotidiano.

Conclusiones

Según la pertenencia o no a alguna religión, uno y otro grupo mayoritariamente conceden mucha importancia a los valores morales, aunque en el grupo *no religión* esa mayoría está distribuida entre quienes la calificaron sea con 4, 5 o 6. Con relación a los *valores conservadores*, sí se aprecia alguna diferencia interesante en la apreciación. La mayoría del grupo *sí religión* los considera de mucha importancia, mientras en el otro grupo se observa un reparto más horizontal entre quienes le conceden tanto la mínima calificación como la máxima.

La proveniencia o no de instituciones de carácter religioso parece que incide en la estimación por los valores morales, aunque los provenientes de colegios religiosos tienden a calificar más alto la importancia de los valores conservadores, aun cuando la diferencia entre los dos grupos de encuestados no sea numéricamente relevante. Sin embargo, aunque los encuestados pertenecen mayoritariamente a la Iglesia católica, no existe diferencia respecto a las otras confesiones religiosas en el modo de estimar las dos dimensiones de valores.

Finalmente, los resultados del estudio indican que no existe diferencia apreciable entre religiones acerca de la estimación que hacen los estudiantes de los valores catalogados como *morales*, así como en el modo de calificar los *valores conservadores*.

Referencias bibliográficas

- AYESTARÁN, J. (1985). Los jóvenes y la fe. En VVAA. *Experiencia Religiosa en el joven venezolano*. Caracas: ITER.
- BELAZA, M. (2008). España se seculariza. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.noticierodigital.com/forum/viewtopic.php?t=322877> [Consulta: 20008, enero 10].
- BELTRÁN, J.; BELTRÁN, A.; GARCÍA, F.; TORRES, I. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 10 (N° 2), 397-415.
- BELLO, A. (1981). “Discurso de Instalación de la Universidad de Chile, 1843”. En *Obras Completas*, Tomo XXI. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello. (p. 10)
- CAPOTE, E.; BRETT, M.; GUADA, N.; VILLEGAS. (2006). Comparación de la jerarquía de valores entre los estudiantes de medicina y odontología del segundo año de la Universidad de Carabobo. *Acta Odontológica Venezolana*, 44 (N° 3), 6-7.
- CORTTINA, A. (2005). *Educación en valores y responsabilidad civil*. Bogotá: Editorial El Búho.
- EL NACIONAL, Domingo 5 de enero de 1986, p. D-3
- GONZÁLEZ-FABRE, R. (2006). Desafíos socioculturales de la vida pública en Venezuela. En VVAA *Una mirada sobre Venezuela*. Caracas: UCAB-Centro Gumilla.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2005). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos nacionales*. México D. F. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2006/jovenes06.pdf> (Consulta: 2007, octubre 29).
- JUAN PABLO II. (1990). *Constitución Apostólica "Ex corde ecclesiae"*, N° 13. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html (Consulta 2007, octubre 29)
- KLIKSBERG, B. (2004). Las metas del milenio de las Naciones Unidas. El gran desafío de nuestro tiempo. En VVAA *Capital Social, Ética y Desarrollo*. Caracas: Universidad Metropolitana-OPSU-Ministerio de Educación Superior.
- LA VANGUARDIA. (2005). *Los Valores de los jóvenes*. [Documento en línea] Disponible en: <http://educaweb.com/EducaNews/Interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=322> [Consulta: 2008, julio 08]
- MIRÓ-ARDÈVOL, J. (2007). *La disminución del sentido religioso en la juventud: secularización o desvinculación*. Barcelona: Centro de Estudios de la Realidad Social (CERS). [Documento en línea]. Disponible en: <http://incas.uao.es/cream/?page=5&post=26> [Consulta: 2008, enero 14].
- PASTORE, C. (1985). La experiencia religiosa y el joven venezolano. En Pastore, C. (Ed.) *Experiencia religiosa en el joven venezolano*. Caracas: ITER.
- POLLAK-ELTZ, A. (1994). *La religiosidad popular en Venezuela. Un estudio fenómeno-lógico de la religiosidad en Venezuela*. Caracas: San Pablo.
- PORRAS, B. (2001, octubre 14). 'Los jóvenes y la la religión católica'. *El Universal*, p. I-11.
- SUBERO, C. (2001, octubre 14). 'Encuesta mundial de valores 2000: venezolano anhela trabajo estable'. *El Universal*, p. I, 11.
- ZAPATA, R. (1997). *Valores del venezolano*. Caracas: Conciencia 21.



Estrategias de aprendizaje en la producción oral de estudiantes de lenguas extranjeras

GÓMEZ DE MEDINA, Marbelis
QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda
SALAZAR DE SILVERA, Leonor

*Universidad del Zulia, Departamento de Idiomas Modernos
marbegomez@hotmail.com, yolandajo@gmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

Esta investigación descriptiva y cuantitativa busca determinar las estrategias de aprendizaje que emplean, en su producción oral, los estudiantes de francés como lengua extranjera de la carrera de Educación, mención Idiomas Modernos, de la Universidad del Zulia, con el objetivo de analizar la adecuación de su uso en la elaboración y producción del discurso oral. Los fundamentos teóricos de Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990), Faerch y Kasper (1980), Tarone (1981) y Dörnyei (2005) sirvieron de base para diseñar el cuestionario aplicado a 28 estudiantes. Los resultados arrojaron que la muestra necesita aprender y mejorar la aplicación de estrategias de planificación y de comunicación. Por ello, se recomienda realizar un entrenamiento en el uso de esas estrategias para desarrollar su producción oral.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, producción oral, francés como lengua extranjera (FLE).

Learning Strategies Used in Oral Production among Modern Language Students

Abstract

This descriptive and quantitative research seeks to determine the learning strategies employed by students of French III in their oral production for the concentration French as a Foreign Language, in the education major in Modern Languages at the University of Zulia. The objective was to analyze how they adapted strategies in elaborating and producing oral discourse. The theoretical contributions of Oxford (1990), O'Malley and Chamot (1990), Faerch and Kasper (1980), Tarone (1981) and Dörnyei (2005) supported the design of a questionnaire applied to 28 students. Results showed that they need to learn and improve the use of planning and communication strategies. It is recommended that a training program in the use of these strategies be carried out in order to develop their oral production skills in the target language.

Key words: Learning strategies, communication strategies, speaking, French as a Foreign Language.

Introducción

La práctica docente en universidades nacionales venezolanas que ofrecen carreras en Lenguas Modernas y de Educación, mención Idiomas Modernos, ha permitido observar que los estudiantes de las diferentes asignaturas de francés presentan deficiencias en su producción oral (Gómez y Matos, 2008), lo cual les impide producir un discurso fluido, a pesar de encontrarse en un nivel intermedio. Estas deficiencias, al no ser corregidas, siguen manifestándose en los semestres posteriores de los estudios del francés como lengua extranjera.

Las deficiencias observadas podrían resumirse en:

- Escasa participación en las conversaciones propuestas en clase.
- Debilidades lingüísticas relativas a un léxico pobre. Esto hace que, durante la producción oral, los participantes intenten buscar en su memoria los elementos léxicos necesarios para completar su discurso, generando así diferentes situaciones: 1) detienen la elaboración del discurso, 2) invier-

ten mucho tiempo buscando en su memoria la palabra adecuada, 3) prefieren decir la palabra en su lengua materna.

- Dificultades para ordenar correctamente las palabras en un enunciado. Uno de los casos más comunes es ubicar antes o después del sustantivo los adjetivos calificativos. En francés existe la posibilidad de colocar los adjetivos antes o después del verbo, pero, según sea el caso, el significado del enunciado cambia si se le antepone un adjetivo al sustantivo o viceversa. El estudiante debe tener conocimiento pleno de cuáles son los adjetivos que se ubican antes y después del sustantivo para poder comunicar su idea eficazmente.
- Errores en la pronunciación, que se evidencian en confusiones entre los sonidos de las vocales que se oponen, como /œ/ y /ø/, al igual que /o/ y /ɔ/, /ə/ y /e/, etc. En el caso de las consonantes, realizan una misma pronunciación para /b/ y /v/ puesto que en su lengua materna (español) tienen el hábito de pronunciar ambas de igual manera. La semi-consonante /j/ es pronunciada como la grafía y del español en palabras como *voyager*.
- Problemas gramaticales, caracterizados por el uso incorrecto de ciertos elementos. Uno de los casos más comunes es el de los pronombres relativos *qui* y *que*, y la diferencia entre el género de los sustantivos y los artículos indefinidos. En este sentido, cualquier interlocutor puede distraerse del tema de conversación al escuchar estos errores, que tal vez no impidan la comunicación, pero crean un efecto negativo en el oyente.

Las debilidades señaladas anteriormente generan una lenta progresión en el desarrollo de la competencia de producción oral. La fluidez se ve afectada por interrupciones frecuentes del participante, tratando de buscar en su memoria la palabra o enunciado que anhela expresar al momento de desenvolverse en una situación oral determinada. De igual forma, las lagunas mentales producen un efecto de inseguridad en el discurso del alumno, lo que conlleva a cometer errores lingüísticos de tipos fonético y sintáctico, causando así una

desmotivación hacia el aprendizaje de la lengua francesa. Partiendo de estas deficiencias, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo podría un estudiante desarrollar su producción oral si no se expresa en la lengua extranjera y no posee los conocimientos mínimos para hacerlo?, ¿cómo podría mejorar su fluidez?, ¿es capaz de realizar enunciados a pesar de sus carencias lingüísticas?

Las carencias observadas en la producción oral de los estudiantes de francés nos plantean una indagación más allá de la observación acerca del comportamiento que ellos tienen en la producción oral en lengua francesa. ¿Cómo pueden vincularse esas carencias con el proceso de aprendizaje?, ¿qué tipo de estrategias emplean los estudiantes para llevar a cabo su producción oral?, ¿de qué manera influyen esas estrategias en la eficiencia de la producción oral?, ¿cuáles estrategias de aprendizaje ayudarían a mejorar la producción oral en francés?, ¿qué medida ayudaría a los aprendices para emplear mejor sus estrategias de aprendizaje? Todas estas interrogantes constituyeron el hilo conductor de la investigación a fin de buscar respuestas y soluciones a las deficiencias mencionadas anteriormente.

Para tal fin, se analizaron las taxonomías sobre estrategias de aprendizaje propuestas en la literatura especializada en el área de lenguas extranjeras, con el propósito de diseñar una encuesta destinada a descubrir las estrategias mayormente empleadas por los aprendices antes, durante y después de la producción oral, tanto dentro como fuera del aula.

1. El papel de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras

Diferentes investigadores en el aprendizaje de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas (L2) se han dedicado a estudiar el tema de las estrategias de aprendizaje y han definido el término que nos concierne en esta investigación. Para Oxford (1990:8), “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations”. Esta au-

tora define las estrategias como acciones que el mismo aprendiz debe dirigir para mejorar su aprendizaje, y de esta manera, hacerlo más significativo para reutilizarlo en nuevas circunstancias de aprendizaje.

Por su parte, Wenden (1987: 6-7) define el término asignándole tres características primordiales:

“First of all, the term learner strategies refers to language learning behaviors learners actually engage in order to learn and regulate the learning of a second language.... Secondly the term learner strategies refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge. ... Finally the term learner strategies also refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use”.

En esta definición, Wenden aclara que las estrategias del aprendiz no solo contemplan la conducta para regular el aprendizaje de una segunda lengua, sino que también comprenden el conocimiento estratégico, es decir, lo que ellos saben sobre sus estrategias utilizadas, y el conocimiento de otros aspectos que pueden afectar la selección de la estrategia (factores personales, dificultad para aprender la lengua, etc.).

O'Malley y Chamot (1990: 1) presentan también una definición del término estrategias de aprendizaje en dos explicaciones:

(...) learning strategies, the special thoughts or behaviors that individuals use to help them to comprehend, learn, or retain new information. (...) Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information.

Tomando las palabras de estos dos investigadores, las estrategias de aprendizaje comprenden la combinación de conductas, pensamientos y formas de procesamiento de la información, utilizados por el individuo para la comprensión del aprendizaje y la retención de la nueva información. En realidad, todas las definiciones anteriormente expuestas enumeran características esenciales

que contribuyen a la definición del término estrategias de aprendizaje, por lo cual se considera que cada una debería integrarse en una sola definición que ayude al investigador a poseer una visión clara de ese término. Existen dos aspectos en los cuales coinciden los autores citados:

1. Las estrategias de aprendizaje son conductas o acciones y pensamientos, conocimientos o formas de procesar la información.
2. Las estrategias de aprendizaje contribuyen con el aprendizaje haciéndolo más fácil, comprensible y significativo.

Entonces, una definición más explícita de las estrategias de aprendizaje sería la siguiente: un conjunto de conductas y de procesos mentales y emocionales que ayudan y facilitan a comprender y a configurar nueva información sobre una L2, convirtiendo la situación en un aprendizaje significativo que puede ser utilizado posteriormente.

Una vez definido el término de estrategias de aprendizaje, se puede evidenciar claramente que estas contribuyen con el aprendizaje de una lengua extranjera en varios aspectos: la competencia comunicativa, la cognición y la autonomía. Así como lo explica Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje desarrollan la competencia comunicativa, puesto que se requiere de una interacción real en donde el estudiante utilice un lenguaje significativo y contextualizado, y participe activamente. Tal es el caso de las estrategias sociales, las cuales proveen la oportunidad para interactuar con sus pares y propiciar una comprensión empática. También las estrategias afectivas permiten desarrollar la constancia y perseverancia de los aprendices para involucrarse en el aprendizaje de la lengua. Todos estos elementos y muchos más son necesarios en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La cognición es otro factor importante que se desarrolla con el uso de las estrategias de aprendizaje. Debido al boom impacto del estudio de la ciencia cognitiva, emergieron nuevos términos dentro de la enseñanza de lenguas. El estudio de las estrategias de aprendizaje arrojó como resultado el planteamiento de que los aprendices operan bajo dos tipos de estrategias que se fundamen-

tan en el desarrollo de la cognición. Estas son las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas. Según Cyr (1998) las estrategias cognitivas implican una interacción entre el aprendiz y la materia de estudio que es manipulada física y mentalmente, e implica la aplicación de técnicas específicas, sea para revolver un problema o ejecutar una tarea. Oxford (1990) afirma que tales estrategias son útiles para comprender y guardar nueva información; así como para razonar, deducir, revisar la gramática, entre otras estrategias que permiten el afianzamiento de la precisión gramatical.

Por otra parte, las estrategias metacognitivas no sólo ayudan a regular la cognición del estudiante sino que centran, planifican y evalúan su progreso. Este tipo de estrategias ayuda a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a dirigirlo a través de metas u objetivos que puedan trazarse, logrando así un aprendizaje más consciente. La conciencia en el aprendizaje resulta importante, Oxford (1990: 239) aclara que “si los aprendices están conscientes de las estrategias que están usando y de cómo dichas estrategias trabajan, a ellos se les haría más fácil transferirlas a nuevas situaciones u otros tipos de materiales”.

De igual manera, el uso de las estrategias de aprendizaje colabora con el desarrollo de la autonomía del estudiante, puesto que él mismo se convierte en autorregulador del aprendizaje y busca propiciar o aprovechar situaciones donde pueda implementar sus conocimientos en la lengua meta. Rubin (1987) comenta que la autodirección promovida por el uso de las estrategias de aprendizaje está presente tanto dentro del aula como fuera de ella. Cuando un estudiante está acostumbrado a esperar las orientaciones del profesor, no está todavía preparado para hacerse cargo de su propio aprendizaje porque se encuentra en una relación de dependencia. Para Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje fortalecen la autodirección del aprendizaje, el cual se convierte en un elemento vital en el desarrollo activo de la habilidad en L2 ya que ellos logran obtener mayor confianza, desenvolvimiento y competencia.

2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Desde que se inició la investigación en estrategias de aprendizaje a través de la observación de la conducta de aprendices en la década de los 70, este campo de estudio ha sido ampliamente abordado. Varios investigadores publicaron posteriormente en los 80 y 90 sus trabajos realizados mediante una rigurosa metodología, los cuales se llevaron a cabo con base en el descubrimiento de las diferentes estrategias empleadas por los aprendices de lenguas, tal es el caso de Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990), dando cuenta de las diferentes taxonomías de estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de las habilidades de producción, se puede observar en la literatura de este campo que se han favorecido mucho más los procesos relacionados con la escritura, resultando la producción escrita más estudiada que la producción oral. Sin embargo, se puede contar con las estrategias de comunicación (Faerch y Kasper, 1980), llamadas también en principio estrategias de producción (Tarone, 1977), diferenciadas de las de aprendizaje por su carácter no vinculante con el aprendizaje.

Cyr (1998) explica que en una tarea pueden operar varias estrategias de aprendizaje para el cumplimiento del objetivo a alcanzar. Por lo tanto, podemos suponer y afirmar que en una tarea de producción oral, son muchas las estrategias de aprendizaje que surgen en el aprendiz dentro de la situación de aprendizaje. Para conocer cuales estrategias se adaptan mejor a la realización de una tarea de producción oral examinaremos primero dos taxonomías de las estrategias propuestas por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), las cuales han sido punto de debate entre los investigadores a la hora de fijar partido por una clasificación u otra.

2.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot

Según Cyr (1998) la clasificación propuesta por O'Malley y Chamot (1990) es más sintética y rigurosa que cualquiera de las otras clasificaciones, debido a la facilidad que presta para manejarlas desde el punto de vista operacional y de investigación. Luego

de varias investigaciones, estos autores lograron definir y afinar su clasificación de estrategias de aprendizaje postulando tres categorías: *metacognitivas*, *cognitivas* y *socio-afectivas*, las cuales se mencionan a continuación.

Estrategias metacognitivas: la anticipación o planificación, la atención general y selectiva, la autogestión, la autorregulación, la identificación de un problema, la autoevaluación.

Estrategias cognitivas: la repetición, la utilización de recursos, la clasificación, la toma de notas, la deducción, la inducción, la sustitución, la elaboración, el resumen, la traducción, la transferencia, la inferencia.

Estrategias socio-afectivas: la verificación, la cooperación, el control de las emociones, la autorrecompensa.

2.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford

Oxford (1990) plantea una clasificación más extensa y detallada de las estrategias de aprendizaje, puesto que son divididas en dos grandes clases que aglutinan seis grupos. La primera clase se denomina *estrategias directas*, por su vínculo continuo con la lengua. Dentro de ella se ubican las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. La segunda clase, llamada *estrategias indirectas*, por tener menor vínculo con la lengua meta, comprenden las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Oxford (1990: 14) también aclara que “las estrategias directas y las estrategias indirectas se sustentan una a la otra, y que cada grupo de estrategias es capaz de asistir y conectarse con el otro grupo”. Es decir, cada grupo tiene relación con el otro grupo y pueden coexistir en la situación de aprendizaje. Para Oxford (1990), las estrategias directas están íntimamente relacionadas con la lengua meta en el uso de las estrategias de aprendizaje e incluyen tres procesos mentales que trabajan de diferentes maneras, como son las estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación. A diferencia de las estrategias directas, las estrategias indirectas poseen menor participación o relación con el apren-

dizaje de la L2, es decir, se involucran indirectamente. Esta categoría está dividida en tres tipos de estrategias: estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Ahora bien, ¿cuáles de las estrategias propuestas por estos autores se adaptan mejor a la producción oral? O'Malley y Chamot (1990) no hacen ninguna aclaratoria al respecto. Sin embargo, podemos decir que las estrategias de esta clasificación se adaptan bien de una u otra forma a las actividades de producción oral. Por ejemplo, en una tarea de producción oral se hace necesario el uso de estrategias metacognitivas con el fin de planificar el discurso de un juego de roles o dramatización. Las estrategias de anticipación y planificación se hacen presentes. La atención general y selectiva se haría necesaria para poder cumplir con los requerimientos de la tarea. Las estrategias de autogestión, autorregulación y autoevaluación serían útiles para controlar y evaluar el aprendizaje de la lengua. Así mismo, las estrategias cognitivas juegan un rol importante puesto que ellas poseen el motor que maneja el conocimiento de la lengua y lo utiliza para llevar a la práctica esos conocimientos, como las estrategias de repetición, elaboración, toma de notas, utilización de recursos, la clasificación y agrupamiento, sustitución, traducción y transferencia. Por último, las estrategias socioafectivas son indispensables para desarrollar la producción oral porque ellas nos proporcionan la interacción con otros y controla las emociones que tanto afectan el éxito del aprendizaje.

En este sentido, Oxford (1990), en su libro *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*, señala cuáles estrategias son más y mejor utilizadas en cada una de las competencias de la lengua. En cuanto al tema que nos concierne en esta investigación, esta autora señala las estrategias de aprendizaje directas e indirectas que se utilizan para la producción oral (Ver Tabla 1).

3. Estrategias de aprendizaje vs. estrategias de comunicación

Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de las lenguas es alcanzar la competencia comunicativa, concepto creado

Tabla 1
Distribución de estrategias de aprendizaje que según Oxford (1990) se emplean en la producción oral

Estrategias directas:	Estrategias indirectas
<ul style="list-style-type: none">• Ubicar nuevas palabras en contexto• Representar sonidos en la memoria• Revisar estructuradamente• Repetir• Practicar formalmente con sonidos y escritura• Reconocer y usar formulas y patrones• Recombinar• Practicar naturalmente• Usar recursos para recibir y enviar mensajes• Razonar deduciendo• Traducir• Transferir• Cambiar de L2 a L1• Obtener ayuda• Usar mímica y gestos• Evitar comunicación parcial o totalmente• Seleccionar el tópico• Ajustarse o aproximarse al mensaje• Acuña palabras• Usar sinónimos o parafrasear	<ul style="list-style-type: none">• Tener una visión general y crear relaciones con el material ya conocido• Prestar atención• Retrasar la producción oral para centrarse en la comprensión oral• Informarse sobre el aprendizaje de la lengua• Organizar• Establecer metas y objetivos• Identificar el propósito de una tarea lingüística• Planificar la tarea lingüística• Buscar oportunidades de práctica• Autorregular su aprendizaje• Autoevaluar su aprendizaje• Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación• Utilizar música• Utilizar la risa• Hacer oraciones positivas• Arriesgarse sabiamente• Premiarse a sí mismo• Escuchar su cuerpo• Usar una lista de control• Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua• Discutir sus sentimientos con alguien• Preguntar para aclarar o verificar• Preguntar para corregir• Cooperar con sus compañeros• Cooperar con usuarios competentes• Desarrollar la comprensión cultural• Hacerse consciente de los pensamientos y sentimientos de otros.

Fuente: Elaboración propia.

por Hymes, y luego ampliado por otros autores como Canale y Swain. Johnson (1999: 62) la define en su diccionario de lingüística aplicada como “el conocimiento que permite a alguien usar una lengua efectivamente y su habilidad real para comunicarse.”

Si la competencia comunicativa es la que va a permitir al aprendiz comunicarse, entonces la enseñanza y aprendizaje de lenguas asume como objetivo principal lograr la comunicación de una manera eficaz. De allí que surgiera a partir de los años 80 el enfoque comunicativo y una metodología basada en los actos de habla. Pero ¿a qué se debe entonces el hecho de la comunicación en el tema de las estrategias de aprendizaje?

Como ha sido señalado anteriormente, el uso de estrategias de aprendizaje promueve de manera significativa la competencia comunicativa, por lo tanto este planteamiento nos conduce a interrogarnos: ¿es posible emplear estrategias de comunicación para contribuir en el aprendizaje de lenguas? Varios autores han debatido sobre la inclusión de estrategias de comunicación en las estrategias de aprendizaje.

Desde el inicio de la investigación en las estrategias de aprendizaje ha tenido lugar la discusión sobre las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Por su parte, Rubin (1987) afirma que las estrategias de comunicación están menos directamente involucradas con el aprendizaje de lenguas porque se centran en el proceso de participación en una conversación. En este sentido, Cyr (1998) alega que existe confusión en la definición de ambos conceptos en la enseñanza de L2, el rol de cada una y las relaciones entre las dos. Sin embargo, el interés por las estrategias de comunicación surgió antes de las estrategias de aprendizaje, siendo Faerch y Kasper (1980), los investigadores que han tratado más ampliamente el tema.

3.1. Estrategias de comunicación y de producción oral según Faerch y Kasper (1980)

Para Faerch y Kasper (1980, citados por Cyr, 1998: 60) las estrategias de comunicación son “planes potencialmente conscientes que el aprendiz utiliza con el fin de resolver un problema de co-

municación por falta de recursos lingüísticos”. Recurrir a la L1, parafrasear, pedir ayuda, son unos ejemplos de estrategias de comunicación. Así mismo estos autores argumentan que la razón por la cual el aprendizaje no se mantiene lejos de la comunicación es porque la mayoría del aprendizaje de L2 toma lugar a través de la comunicación y, un acto o conducta verbal puede tener tanto una función comunicativa como una función de aprendizaje para el estudiante. Para ellos la comunicación en L2 se refiere a la forma como el aprendiz utiliza su sistema lingüístico en interacción. Faerch y Kasper (1980, 1983) propusieron una taxonomía de estrategias de comunicación, conformada por 3 categorías principales, que se detalla a continuación.

Las estrategias de *reducción formal* son aquellas empleadas por el aprendiz para comunicar su mensaje a través de un sistema reducido de ítems o reglas, con el fin de evitar la producción de formas incorrectas o sin fluidez. Según Faerch y Kasper (1980), todas las áreas de la lengua son susceptibles de reducción, es decir, el discurso puede ser reducido a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y lexical.

Las estrategias de *reducción funcional* son aquellas donde también existe reducción modal y de acciones y reducción del contenido a comunicar, es decir, el aprendiz puede modificar su conducta para adaptarse a la situación de comunicación (reducción modal y/o de acciones), o simplemente reducir el uso de ciertos actos de habla para así evitar el tópico, abandonar el mensaje y reemplazar el significado. La estrategia de evasión del tópico ocurre en la fase de planificación, en donde se evita seleccionar temas, concebidos como problemáticos desde el punto de vista lingüístico. Por el contrario, la estrategia de abandono del mensaje sucede en la fase de realización, en donde el aprendiz inicia la conversación acerca de un tópico y luego se detiene sin solicitar ayuda por presentar dificultad en la forma o en la regla. En cuanto al reemplazo del significado o evasión semántica, el aprendiz mantiene el tópico o tema de conversación, pero hace referencia a él a través de una expresión más general, dando como resultado un mensaje vago o impreciso. Tarone et ál. (1983:10) describen la evasión semántica

de la siguiente manera “el aprendiz evade la comunicación del contenido, cuyas reglas y formas lingüísticas no dispone, hablando de conceptos relacionados que presuponen el tema en cuestión”.

Las *estrategias de logro* son empleadas por el aprendiz para resolver problemas en la comunicación expandiendo sus recursos comunicativos, en vez de reducir su objetivo comunicativo. Faerch y Kasper (1980,1983) dividieron este grupo según el tipo de problema al cual se enfrenta el aprendiz, problemas del discurso, problemas del código lingüístico y estrategias de recuperación. Según ellos, otros estudios han demostrado que los aprendices tienen dificultades para organizar el discurso y por ello, emplean movimientos y herramientas para salir a flote. Las estrategias de logro destinadas a resolver problemas en la fase de planificación debido a la falta de recursos lingüísticos fueron denominadas como estrategias compensatorias y son clasificadas a su vez según los recursos que el aprendiz emplea para tratar de resolver el problema en la planificación: estrategias para resolver problemas de un código lingüístico diferente y de un código de interlenguaje (IL) simultáneos, de un código de interlenguaje exclusivo, de fenómenos del discurso y de comunicación no lingüística.

Entre las estrategias de logro descritas por Faerch y Kasper (1980,1983) se encuentra la de cambio de código lingüístico (*code switching*), la cual consiste en cambiar de una lengua a otra (de L2 a L1 o Ln). Es muy común que en el aula el aprendiz cambie de código de la L2 a la L1, puesto que comparte generalmente la misma lengua con el profesor. Otros investigadores denominan esta estrategia como préstamo lingüístico (Tarone, Cohen y Dumas, 1976; Tarone, 1977) cuando se trata del préstamo de una sola palabra de la Ln a la lengua meta. Por otra parte, la transferencia interlingual ocurre al combinar elementos del interlenguaje y de la L1 (o cualquier otra lengua), que pueden ser de tipo fonológico, morfológico, sintáctico o léxico. Así mismo, la transferencia intra/inter lingual se da como resultado de una generalización de una regla del interlenguaje, porque el aprendiz considera que la L2 es igual a su L1. Otro tipo de estrategia de logro agrupa un conjunto de estrate-

gias basadas en el interlenguaje, como son generalización, parafraseo, acuñar palabras y reestructurar.

Se puede decir que esta taxonomía es bastante completa, ya que no solamente postula las estrategias mayormente conocidas, sino aquellas más difíciles de determinar, tales como las estrategias de reducción formal y funcional. En el modelo de Faerch y Kasper (1980) se evidencia una distinción entre las estrategias de reducción y las estrategias de logro, abiertas a los aprendices para enfrentar problemas de comunicación. Para Poullisse et ál. (1990: 1) tanto las estrategias de reducción como las estrategias compensatorias “buscan mantener la comunicación, pero se puede decir que con las estrategias de reducción la solución está en omitir (*omission*), mientras que con las estrategias compensatorias la solución se basa en realizar (*commission*)”.

3.2. Estrategias de comunicación según Tarone

Otro estudio llevado a cabo sobre las estrategias de comunicación es el de Tarone (1981). Esta taxonomía comprende cinco categorías: parafraseo, transferencia consciente, pedir ayuda, mímica y evasión. Estas categorías dan origen a nueve estrategias, como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 2
Estrategias de comunicación según Tarone (1981)

1. Parafraseo	a. <u>Aproximación</u> : el aprendiz emplea un elemento de vocabulario o estructura errada, sabido por él, que comparte suficientes características semánticas en común con el elemento deseado. b. <u>Acuñar palabras</u> : el aprendiz crea una nueva palabra para comunicar el concepto deseado. c. <u>Circunlocución</u> : largo proceso mediante el cual el aprendiz describe las características de un objeto o acción en vez de usar la palabra o estructura apropiada.
----------------------	--

Tabla 2 (Continuación)

2. Transferencia/ préstamo	a. <u>Traducción literal</u> : el aprendiz traduce palabra por palabra desde su lengua nativa. b. <u>Préstamo lingüístico</u> : el aprendiz utiliza un término de su lengua materna sin preocuparse por traducir.
3. Pedir ayuda	El aprendiz pregunta el término correcto a un nativo o experto, o bien busca en el diccionario.
4. Mímica	El aprendiz usa una estrategia comunicativa no verbal a través de señas o movimientos para referirse a un objeto o acción.
5. Evasión	a. <u>Evasión del tópico</u> : el aprendiz no trata temas sobre vocabulario desconocido. b. <u>Abandono del mensaje</u> : el aprendiz comienza a hablar de un concepto pero es incapaz de continuar y comienza una nueva oración.

El análisis de estas diferentes clasificaciones sirvió de base para la elaboración del instrumento de recolección de datos que se describe en la metodología y permitió establecer una nueva taxonomía de estrategias de aprendizaje que son generalmente empleadas al llevar a cabo la producción oral y que servirían para el aprendizaje. En este sentido, se compararon las diferentes denominaciones y definiciones de cada una de las estrategias, dando como resultado cuatro categorías de estrategias que se detallan en la Tabla 3.

4. Metodología

Tal como se explicó anteriormente, la presente investigación nace de la inquietud de determinar cuáles estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes de la unidad curricular Francés III de la carrera de Educación, mención Idiomas Modernos, en su producción oral. Tiene como objetivo analizar la pertinencia y adecuación de las estrategias de aprendizaje en la elaboración y producción del discurso oral dentro y fuera del aula. Este estudio se fundamentó en las diferentes taxonomías de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), O'Malley & Chamot

Tabla 3
Estrategias de aprendizaje para la producción oral

Categoría de Estrategias	Tipos de Estrategias
Estrategias de planificación y autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación • Planificación • Atención (selectiva/general) • Autorregulación • Autoevaluación • Revisar bien • Repetición
Estrategias de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración • Utilización de recursos • Buscar oportunidades de práctica • Estrategias sociales
Estrategias de interacción	<ul style="list-style-type: none"> -Pedir ayuda: aclarar, verificar o corregir -Cooperación -Hacer preguntas • Estrategias comunicativas -Reducción formal -Reducción funcional: evasión del tópico, selección del tópico, abandono del mensaje -Transferencia -Préstamo -Substitución -Aproximación -Acuñamiento -Parfraseo/Circunlocución -Estrategias no lingüísticas: uso de mímica, uso de gestos, imitación de sonidos. -Estrategias para ganar tiempo • Participación intercultural: <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar comprensión intercultural: tratar de crear empatía con otro a través del aprendizaje de su cultura, comprender la relación del otro con su cultura, respetar la cultura ajena -Hacerse consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás: observar las conductas de otros, preguntar sobre los pensamientos y sentimientos de otros -Interpretar hallazgos interculturales: percibir y reconocer diferencias culturales, poseer y emitir juicios personales

Tabla 3 (Continuación)

Categoría de Estrategias	Tipos de Estrategias
Estrategias socioafectivas	• Arriesgarse a tomar la palabra
	• Respiración y relajación
	• Usar la risa
	• Disfrutar la actividad
	• Alentarse a sí mismo
	• Premiarse
	• Hablar con otros de sus emociones y logros
	• Encubierta

(1990) y en las taxonomías de estrategias de comunicación de Tarone (1981) y Faerch y Kasper (1980).

Se trata de una investigación de tipo descriptivo, con un diseño de campo no experimental, en la que se utilizó como instrumento de recolección de datos una encuesta elaborada a partir de los aportes teóricos de los autores mencionados. Esta encuesta se aplicó a 28 estudiantes de Francés III de la licenciatura en Educación, mención Idiomas Modernos, de la Universidad del Zulia, en Maracaibo, Venezuela. El instrumento en cuestión está estructurado en cuatro partes y contiene 61 ítems que describen la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje y de comunicación citadas en la fundamentación teórica. Las cuatro secciones incluyen el uso de: estrategias de organización y planificación; estrategias de práctica; estrategias de interacción y participación cultural, y estrategias afectivas.

5. Análisis de resultados

En relación con las *estrategias de planificación y autoevaluación*, la mayoría de los estudiantes expresó que las estrategias más utilizadas son las de *prestar atención* (atención selectiva, 89,28%; general, 92,85%), *organización* (53,57%) y *autoevaluación* (78,57%), y *autorregulación* (58,93%). Un poco menos de la mitad manifestó realizar estrategias de *planificación* (28,57%) y *organización* (40,17%), y *anticipación* (39,28%). En este sentido, se hace necesario investigar de forma más detallada las estrategias

de planificación del discurso en los estudiantes con el fin de verificar la apropiación y adecuación de las estrategias empleadas antes de llevar a cabo su producción oral.

En cuanto a las *estrategias de práctica*, se pudo constatar que menos de la mitad de los aprendices encuestados realizan siempre actividades de práctica siendo las estrategias de *revisión* (42,85%), *repetición* (51,2%) y *utilización de recursos* (25%) las más empleadas. Estrategias como la *elaboración* (13,77%) y *buscar oportunidades de práctica* (14,28%) obtuvieron un porcentaje bajo en su frecuencia más alta (siempre); poco menos de la mitad de la población afirmó aplicar algunas veces estas estrategias (46,43%). Se desconoce las razones por las cuales estos estudiantes no aplican las dos últimas estrategias. Las estrategias de elaboración implican la utilización de los conocimientos que ya poseen (lingüísticos o generales) en la situación comunicativa o tarea a realizar; quizás este grupo requiera de mayores oportunidades de práctica en las que puedan experimentar la aplicación de sus conocimientos de la lengua extranjera. Es por ello que se afirma que los estudiantes encuestados aún necesitan llevar a cabo actividades de práctica antes de la producción oral para fijar en su memoria los enunciados o el discurso que emitirán durante la interacción. De igual manera, se les debe incentivar a crear grupos de conversación con sus mismos compañeros, al igual que establecer contacto con personas nativas para vencer los límites del miedo y de la inseguridad, desarrollando así la capacidad de poner en práctica sus conocimientos.

En torno a las *estrategias de interacción*, dividida en tres secciones: estrategias sociales, estrategias de comunicación y estrategias de participación intercultural, se pudo evidenciar que la población encuestada utiliza ocasionalmente (43,14%) esta categoría de estrategias. Entre las estrategias sociales, resultó con mayor aceptación *pedir ayuda* (50%) que la *cooperación* (17,85%). Por otra parte, las estrategias de comunicación tienden a ser menos empleadas, solo el 17,85% de los encuestados afirma utilizarlas constantemente. Por esta razón se puede aseverar que este tipo de estrategias necesitan ser enseñadas y modeladas puesto que constituyen una herramienta complementaria que ayudaría a los estudiantes a

desarrollar su competencia de producción oral. De igual manera, las estrategias de participación intercultural resultaron ser empleadas ocasionalmente por este grupo de estudiantes de Francés III. El 32,75% de los encuestados siempre las utilizan, mientras que el 27,67% lo hace algunas veces, siendo el *respeto hacia la cultura ajena* la que mayor obtuvo alcance (89,28%).

Respecto a la última categoría, las *estrategias socioafectivas*, cerca de la mitad de los estudiantes utilizan este tipo (49,77%), destacándose entre ellas la respiración/relajación y la encubierta (71,43%), alentarse a sí mismo/self-talk (64,28%) y hablar de sus logros o emociones con sus compañeros (53,57%). Poco menos de la mitad de ellos emplea frecuentemente la *risa* (42,85%), el auto-refuerzo (42,85%) y disfrutan la actividad (46,43%). Un resultado interesante para este estudio fue el hallazgo de la estrategia de *arriesgarse a tomar la palabra*, la cual es aplicada solo frecuentemente por el 5,35% de los estudiantes de Francés III, y 35,71% de ellos lo hace ocasionalmente. Esto se debe probablemente a la sensación de inseguridad y el miedo a cometer errores durante el habla.

Todo estos resultados nos indican que este grupo de estudiantes tienen no solamente deficiencias en los aspectos lingüísticos mencionados al inicio del presente artículo, sino que tienen problemas durante la producción oral debido a la falta de conciencia sobre el uso adecuado de estrategias de aprendizaje que faciliten un mejor funcionamiento de su interlenguaje y un buen desempeño en las actividades o tareas orales. Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo un entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje para mejorar y desarrollar la producción oral, en el cual se modelen las estrategias de la clasificación presentada anteriormente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron establecer un primer diagnóstico sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el grupo de estudiantes observados en su producción oral, el cual servirá de base para la organización y preparación de la intervención pedagógica (entrenamiento) en el uso de estrategias.

En este sentido, se recomienda al grupo de estudiantes:

- Incrementar el uso de estrategias de planificación y organización a fin de mejorar su producción oral.
- Interactuar con frecuencia en las conversaciones en lengua francesa, ya sea en el aula o fuera de ella; iniciar conversaciones, arriesgarse a tomar la palabra y buscar oportunidades de practicar con hablantes nativos.
- Entrenarse en el uso de las estrategias de comunicación (interacción), tales como la circunlocución y el acuñaamiento, en el caso de una falta lexical.
- Tratar de disfrutar la actividad de producción oral.

De igual manera, el docente también cumple un rol protagónico en el mejoramiento de la producción oral de los aprendices a través del entrenamiento, durante el cual deberá describir con exactitud en qué consiste una estrategia de aprendizaje, explicar su utilidad y cómo los ayudará a ser más eficaces en su producción. Se trata de modelar la estrategia, de hacerla visible a los ojos de los alumnos, de modo que estos puedan afianzarla, mantenerla y utilizarla de manera autónoma en diferentes contextos y situaciones, tanto dentro como fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- CHAMOT, Anna Uhl (1987). *The Learning Strategies of ESL Students*. En *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International, pp. 71-83.
- CHAMOT, A., BARNHARDT, S., BEARD EL DINARY, P., y ROBBINS, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman.
- CHAMOT, A. y O'MALLEY, J. M. (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. MA: Addison-Wesley.
- CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLÉ International.
- FAERCH, Claus y KASPER, G. (1980). Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, vol. 5, N° 1, pp. 47-118.

- FAERCH, Claus y KASPER, Gabriele (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. En Faerch y Kasper (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, pp. 20-60.
- GÓMEZ, Marbelis y MATOS, Tepey (2008). Estrategias de aprendizaje para la producción oral en FLE. *Synergies Venezuela*. N° 4, pp. 67-89.
- JOHNSON, Helen (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA, pp. 1-25.
- OXFORD, Rebecca (1995). Gender Differences in Language Learning Styles: What do they mean? En Reid, J. (ed.). *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 34-46.
- OXFORD, Rebecca y COHEN, Andrew (1992). Language Learning Strategies: Crucial issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, vol. 3, N° 1 y 2, pp. 1-35.
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- POULISSE, Nanda (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publication.
- RUBIN, Joan. (1987) Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. En *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International, pp. 15- 30.
- TARONE, Elaine (2005). Speaking in Second Language. En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Eli Hinkel (eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- TARONE, Elaine (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, vol. 15, N° 3, pp. 285-295.
- TARONE, Elaine (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. En Brown H.D., C Yorio y R. Crymes (eds.). *TESOL 77: Teaching and Learning*. Washington D.C. TESOL. p. 194-203.

- TARONE, Elaine; COHEN, Andrew & DUMAS, Guy (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. En Faerch y Kasper (Eds.), London Longman, pp. 4-14.
- WENDEN, Anita (1987). Conceptual Background and Utility. En *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International, pp. 3-13.



La escritura como proceso metacognitivo: Algunos resultados en la III Etapa de Educación Básica

CORREIA, Teresa
JÁIMEZ, Rita

*Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello
(IVILLAB)*
terecorrei@yahoo.es, ritamje@gmail.com
Caracas-Venezuela

Resumen

La investigación trata sobre la escritura como proceso metacognitivo en escolares que cursan la III Etapa de Educación Básica en Venezuela. Se fundamenta en una intervención didáctica del docente investigador como mediador de ese aprendizaje. Se partió del enfoque metacognitivo y de los postulados teóricos de Cassany (1990-2003); Flower y Hayes (1996); Bereiter y Scardamalia (1987), entre otros. Es investigación cualitativa de tipo descriptivo y enmarcada en la estrategia de investigación acción. Los resultados obtenidos demuestran que el conocimiento reflexivo que tiene el estudiante sobre el proceso de escritura y la mediación docente, inciden positivamente en la producción de textos escritos coherentes. Parece que la escritura como proceso metacognitivo es una cuestión de técnicas, de propósitos o ideas previas que se logra no solo con la responsabilidad del alumno (aspecto cognoscitivo y entorno social), sino también con la participación de un mediador para lograrlo (aspecto didáctico).

Palabras clave: Proceso metacognitivo, escritura, tercera Etapa, mediación docente.

Writing as Metacognitive Process: Some Results in Third Stage of Basic Education

Abstract

This investigation deals with writing as a metacognitive process in schoolchildren studying the 3rd stage of basic education in Venezuela. It is based on a didactic intervention of the teacher-researcher as mediator for this learning. It begins with the metacognitive approach and theoretical postulates of Cassany (1990-2003), *Flower and Hayes (1996)* and Bereiter and Scardamalia (1987), among others. This is qualitative research of the descriptive type, framed in an action research strategy. Results show that the reflexive knowledge the student has about the writing process and teacher mediation influence positively the production of coherent written texts. It seems that writing as a metacognitive process is a matter of techniques, purposes or previous ideas achieved, not only through the student's responsibility (cognitive aspect and social environment), but also through the participation of a mediator (didactic aspect).

Keywords: Metacognitive process, writing, 3rd stage, teacher mediation.

Introducción

La escritura como proceso metacognitivo, desde nuestra experiencia, surge de una inquietud pedagógica como producto de la labor en el aula con relación a la enseñanza de las competencias lingüísticas y comunicativas, pero como es de esperarse, haciendo hincapié en la práctica de la escritura. Como docentes investigadores hemos pretendido que los alumnos se apropien de la lengua escrita a través de un proceso autorreflexivo, es decir, que sean conscientes de los pasos necesarios para elaborar una redacción coherente (planificar, textualizar, revisar, reescribir, editar), organizar un texto escrito durante el acto de producción escrita y evaluarlo según el propósito comunicativo que desee expresar. A la vez hemos pretendido que considere la intención de satisfacer las expectativas de un posible lector.

En nuestras clases siempre enfatizamos en que nuestros estudiantes se involucraran en su propia escritura, que discriminaran el por qué escribían, para qué lo hacían y cómo debían hacerlo, de tal

manera que resultara un texto realmente eficaz, coherente y que pudiera ser entendido por otros. Nos esforzábamos para que internalizaran lo que es el proceso de escritura, que valoraran la revisión (relectura y reescritura) de su propia producción escrita. A pesar de su disposición para escribir y compartir sus escrituras, porque los temas siempre fueron de interés personal o grupal, los estudiantes no logran todo esto solos, es necesario que exista una mediación, un acompañamiento y una orientación por parte del docente.

Esa misma inquietud nos condujo a indagar fuentes teóricas que permitieran ampliar esta visión sobre la didáctica de la escritura. Con la revisión de los postulados de Cassany (2003) y otros practicantes del enfoque metacognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes 1996; Peronard, 1996), advertimos que de manera intuitiva habíamos estado relacionando nuestra práctica docente con estos planteamientos teóricos. A partir de esta experiencia, de forma más sistemática, si se quiere más científica, en el sentido de más rigurosa, más consciente, menos intuitiva y preteórica, comenzamos, ahora tuteladas¹, a desarrollar situaciones didácticas de la escritura desde la perspectiva metacognitiva del aprendizaje. Además, en adelante, nuestra práctica pedagógica también la apoyamos en la investigación acción, la observación participativa y el aporte interactivo de los estudiantes de 8o grado de la U. E. N. Teresa de Bolívar. Pretendíamos llegar más allá de la mediación como docentes y conocer el efecto de ese pensamiento reflexivo que hace el estudiante al escribir, tanto en sus producciones escritas como en su forma de pensar.

De esta manera, surgió la necesidad de investigar la escritura como proceso metacognitivo, tanto en las producciones escritas de esos estudiantes y las reflexiones que hacen ellos durante el proceso de escritura, como en las clases durante el intercambio oral (alumnos-alumnos, docente-alumnos) en diferentes situaciones (cuando escriben, se plantean las dudas, y después de haber logra-

1 Este trabajo surge de una tesis de maestría.

do su escritura, es decir, sus reflexiones en cuanto al aprendizaje obtenido). En virtud de lo anterior nos propusimos el siguiente objetivo: *Analizar la escritura como proceso metacognitivo en las producciones escolares de la Tercera Etapa de la U. E. N. Teresa de Bolívar, ubicada en Charallave, estado Miranda.*

El estudio partió de las siguientes premisas: (i) si el docente conoce las operaciones que realiza el alumno cuando escribe, podrá ayudarlo a ser consciente de sus propias dificultades, a entender la manera de superarlas. A partir de esto, (ii) el estudiante aprenderá a manejar las estrategias de aprendizaje para redactar textos escritos coherentes y significativos. Y (iii) la conformación de ese texto escrito está sujeta a la conciencia que tome el escritor de los errores que comete y que acepte que de esa preocupación depende que el lector comprenda su redacción. Los sustentos teóricos que subyacen tras este planteamiento, objetivo y premisas los discutiremos de inmediato.

1. Fundamentación teórica

La escritura como proceso

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, el aprendizaje es un proceso de interacción constante en el que una persona puede adquirir nuevas estructuras cognoscitivas; entendiéndose estas como conocimientos que se establecen en forma acumulativa y se relacionan con otras experiencias de estudio. Este aprendizaje ocurre a través de las habilidades mentales que posee el individuo (memoria, percepción, atención, etc.) que conjuntamente con la estimulación externa (ambiente, personas), favorece la realización de una determinada tarea. Pero redactar implica una serie de procesos distintos de los mencionados (planificar, textualizar, revisar, reescribir, editar), organizados por el propio escritor durante el acto de producción escrita y evaluados según el propósito comunicativo que desee expresar con la intención de satisfacer las expectativas de un posible lector (influencia externa).

En el campo educativo, la metacognición se ha centrado básicamente en los procesos que tienen que ver con el aprendizaje académico y el control que el estudiante tiene sobre las estrategias que utiliza para lograr el objetivo propuesto (Poggioli, 1998). En este sentido, la metacognición permite entender en qué medida se ha comprendido un texto y el control que se posee sobre la producción textual cuando regula las operaciones implicadas en la producción escrita. Pero el problema no es solo del aprendiz, sino también de la manera en que el docente reflexiona sobre su hacer en el aula y los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes. De manera que debemos preguntarnos: ¿se enseña en Venezuela de este modo? ¿Es práctica generalizada enseñar a los estudiantes a preparar su propia escritura?

Creemos que algunos intentos se han llevado a cabo, pero que son esfuerzos aislados. De hecho, Fraca (2003) reconoce esta insuficiencia. En su propuesta *Pedagogía integradora en el aula*, le otorga una significativa importancia a la metacognición: considera como estrategia de aprendizaje fundamental en la adquisición de la lengua escrita hacer reflexionar al alumno sobre su propio aprendizaje. Se entiende que en este proceso de aprendizaje, el docente debería ser el facilitador y propiciar la interacción entre el escolar y el texto escrito, además del significado social de la escritura. En este sentido, el proceso metacognitivo para el aprendizaje de la lengua escrita conlleva a un “conocimiento autorreflexivo puesto que se refiere al conocimiento de la escritura, propiamente adquirida por autoobservación” (Burón, 1997: 10). Según estos argumentos, urge que en el aula se propongan situaciones didácticas que permitan que el estudiante desarrolle la competencia escritural como un acto superior del pensamiento.

Cassany (1990) destaca cuatro enfoques (gramatical, funcional, procesual y de contenido) sobre la didáctica de la producción escrita, haciendo énfasis en una habilidad diferente para cada uno. El enfoque gramatical pretende que el alumno tenga conocimiento y dominio de la gramática (morfología, sintaxis, léxico) para redactar un texto. Mientras que el enfoque funcional predica que la escritura se logra a través de la interacción con diversos tipos de

textos (comprensión y producción). Sin embargo, es posible que para que se dé este aprendizaje, el escolar, según el enfoque procesual, desarrolle los procesos cognitivos (planificación, textualización, revisión y edición), los cuales le permitirán escribir un buen texto. Pero hacerlo, conseguirlo, significa, según el enfoque basado en el contenido, desarrollar temas relacionados con otras áreas del conocimiento (Biología, Historia, etc.).

Cassany, Luna y Sanz (2001) poco después complementan este constructo teórico. Sostienen que cualquier acto de escritura requiere de estos cuatro enfoques y que la selección de uno u otro depende de la tendencia didáctica o el énfasis que el docente le otorgue a la práctica de la escritura. También afirman que el enfoque funcional y procesual aportan una mejor visión sobre la enseñanza de la producción escrita; después de todo, el funcional facilita el abordaje de situaciones y textos reales y el procesual permite involucrar de manera activa y responsable al productor. Los otros dos enfoques (gramatical y de contenido) también pueden emplearse en el proceso de escritura porque mediante los conocimientos gramaticales se accede a nociones como la concordancia, coherencia local; mientras que en la aplicabilidad del enfoque de contenido no solo se confirma el lenguaje como eje transversal, sino que se cumple una de las labores de la escuela: el manejo de conocimiento enciclopédico.

Sánchez (1993) coincide con esta idea. Plantea que los cuatro enfoques deben integrarse en una sola propuesta didáctica, tomando en cuenta las ventajas de cada uno. Recuerda que a partir de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva, algunos principios que podrían orientar esa propuesta integradora son: que el aprendiz tenga conocimiento de las partes o estructura del texto que producirá, del tema o asunto sobre el que escribirá, y del tipo de lector a quién dirigirá el escrito.

En virtud de lo antes dicho, manifestamos que las situaciones didácticas de escritura como proceso metacognitivo abarcan los cuatro enfoques señalados por Cassany (1990). En primer lugar, para que un alumno se sienta identificado con la escritura, se re-

quiere que él mismo o el grupo de la clase decida sobre qué quieren escribir, que seleccionen un tema de interés individual o grupal, según sea el caso. Conque, es el propio estudiante quien busca información (enfoque funcional y de contenido). Una vez que el aprendiz selecciona el tema de interés e investiga sobre este, el docente le brinda las orientaciones necesarias para iniciar la redacción del texto. Durante el proceso se realizan las reflexiones en cuanto al uso adecuado de la lengua escrita (enfoque procesual y gramática). En este sentido, el docente se convierte en el asesor del escritor. Interactúan sobre el posible plan de escritura relacionado con el tema de interés. A través de entrevistas breves, docente y estudiante intercambian antes, durante y después del proceso de redacción, con reflexiones propias de cada momento: planificación, textualización, revisión y edición de un texto escrito.

En una clase de producción, el docente debe desarrollar disposición equilibrada sobre el uso de la escritura: flexible, mediador, participativo y orientador. El profesor deja de ser un director del aprendizaje para convertirse en un ayudante, ser más un animador que un crítico, más comprensivo que autoritario, más sincero y auténtico. Todo ello debe darse en una atmósfera de participación e interacción entre él y sus estudiantes.

La interacción consiste en iniciar al alumno, mediante estrategias motivadoras (Tapia, 2002), en la producción de sus propios textos. Y simultáneamente, orientar en la búsqueda y ordenamiento de ideas, elaborar borradores, revisar, autocorregir distintos aspectos (ortografía, acentos, coherencia, etc.). Todo ello se fundamentará en la convicción de que se redacta para adquirir competencia escrituraria, no únicamente para aprobar una evaluación. En este hacer y rehacer, se comentan las faltas (como caídas que deben generar levantada consciente y avances, no como errores), se corrigen tantas veces sea necesario. Advertimos que presupone- mos varias versiones de textos escritos hasta lograr la definitiva. Justamente de esto se trata la escritura como proceso: el error se convierte en recurso para el progreso del estudiante, y el docente, en mediador del aprendizaje de la lengua escrita.

Desde esta perspectiva, por medio de la puesta en práctica de aprendizajes significativos (Ausubel, 1976), reales (Vigotsky, 1977) e interesantes (Rogers, 1978), el escolar descubre, construye, modifica y ordena sus esquemas de conocimiento, estableciendo de este modo una organización de significados que enriquecen los saberes que ya posee sobre la lengua escrita. Consideran estos supuestos, que las situaciones didácticas de escritura que conformaron el estudio, partieron de experiencias familiares, reales y relevantes para el escolar; respetaron el proceso de construcción de ese objeto de conocimiento y del aprendizaje compartido. Todo ello se logró mediante el empleo de la discusión y el contraste en el grupo-clase.

Nos fundamentamos en la concepción de la escritura como parte de la vida social de las personas: siempre se lee y se escribe con intenciones de comprender y comunicar algo. Además, la cultura escrita implica una serie de comportamientos generados en el entorno vivencial de cada sujeto. Por tal razón, en la escuela, la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita debe comenzar por los conocimientos lingüísticos y del mundo que posee el estudiante, de sus procesos cognoscitivos, de la cultura y sociedad en la que está inmerso.

Vigotsky (1977) concibe ese aprendizaje como parte integral de la conciencia humana, la capacidad para expresarse efectivamente con otros, intercambiar ideas en el contexto social. Entiende que el pensamiento está establecido por el lenguaje y por la experiencia sociocultural del individuo. De acuerdo con el autor, la expresión escrita es el reflejo de la propia conciencia social. Por tal razón, el dominio de la escritura tiene que ver con la capacidad de producir mensajes que cumplan una función comunicativa, que respondan a las expectativas del emisor y del receptor, y a la forma o estructura del tipo de texto que se escribe. El uso real de la escritura se enfoca hacia la utilidad y enriquecimiento para la vida (personal, laboral y académica). Esto es: posibilitar que el descubrimiento y la utilización de la escritura se constituyan en instrumentos de reflexión sobre el propio pensamiento.

Tipos de texto

Las situaciones didácticas de producción escrita se realizan a través de una interacción constante entre escritor y el texto que produce. Pero también mediante el conocimiento y manejo de los distintos tipos de textos durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Todo el que escribe se involucra en un proceso comunicativo: donde hay un emisor (escritor) que produce la información, hay un destinatario (lector) que recibe el mensaje construido por ese emisor. Emisor-receptor requieren “un canal mediante el cual entablar la comunicación y poder vehicular el tema seleccionado y sobre el cual debe tenerse conocimiento previo” (Arnaéz, 2003: 2). En este caso, el canal no se agota en la lengua, también incluye el tipo de texto.

En el entorno didáctico, los tipos de textos son importantes en la programación que propone el docente: (i) para conocer las necesidades e intereses de los alumnos, (ii) para formular objetivos de aprendizaje que se relacionen con diferentes áreas académicas y, por ende, de la escritura.

De conformidad con Cassany, Luna y Sanz (2001), el texto tiene tres características fundamentales: un carácter comunicativo (se escribe con la intención de informar algo), un carácter pragmático (se escribe en una situación concreta, real y significativa para el escritor y para una audiencia determinada) y un carácter estructurado (existe una organización interna del texto que le da sentido y garantiza éxito de la comunicación). En este sentido, es importante que el estudiante identifique la superestructura² del texto que quiere escribir, para usarlo adecuadamente en diferentes contextos de comunicación escrita. A fin de lograr esto, el docente, como

2 La superestructura determina el *orden*, la coherencia global del texto: (...) es un *esquema* al que el texto se adapta. Como esquema de producción significa que el hablante sabe: ‘Ahora contaré un cuento’, mientras que como esquema de interpretación este significa que el lector no sólo sabe de lo que trata el texto, sino, sobre todo, que el texto es una narración” (Van Dijk, 1983: 143).

mediador del aprendizaje, propone estrategias que impliquen la práctica de escritura de los diferentes tipos de textos.

En el caso de un texto que se organiza fundamentalmente en el orden expositivo, es importante que surja de una necesidad de los estudiantes. Estos podrán presentar informaciones sobre teorías, conceptos, predicciones y descubrimientos en relación con su tema de interés (Serrano y otros, 2002). El texto que se distribuye esencialmente sobre la base del orden argumentativo permite que el sujeto exprese su opinión y aporte razones para defender y demostrar su verdad sobre un tema, también de interés individual o grupal. Saber argumentar permite exponer y defender las opiniones frente a otros, con el propósito de que el lector acepte o evalúe las ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas. “Los estudiantes necesitan desarrollar aún más sus competencias para abordar la composición argumentativa sin mayores dificultades, de modo que produzcan textos con coherencia y adecuación” (Serrano y otros, 2002: 131). Esta preocupación obedece a que los textos de orden argumentativo no solo se suelen emplear en las actividades escolares, sino que también son los de mayor complejidad (Purve, 1990; Jáimez, 1997). Por tal razón, se hace necesario que los escolares realicen actividades que involucren la producción e interpretación de este tipo de texto.

En esta investigación, precisamente, *La escritura como proceso metacognitivo: algunos resultados en la III Etapa de Educación Básica*, la situación didáctica escritural fue la producción escrita de un texto de orden argumentativo. ¿Cómo se concretó esta tarea? Sobre ello, la metodología, el procedimiento utilizado y otros aspectos hablaremos en los folios que continúan.

2. Metodología

Este estudio cualitativo de carácter descriptivo se sustentó en la estrategia de investigación acción para ajustarse a las características de la exposición planteada: el proceso metacognitivo de la escritura en las producciones escritas de los estudiantes que cursan la Tercera Etapa de Educación Básica y del contexto escolar (alum-

nos y docente investigador). El diseño de esta investigación acción fue descriptivo emergente. Emerge de la dinámica exploratoria que realiza el investigador (Martínez, 2000). En este estudio, las investigadoras consideraron su experiencia como docente y el conocimiento de la problemática observada en las instituciones donde trabajan con el propósito de desarrollar situaciones didácticas de la escritura como proceso metacognitivo. Asimismo, se fundamentó en la concepción cíclica de cada fase de la investigación: se plantearon las situaciones didácticas de la escritura como proceso metacognitivo, se evaluaron los resultados y se analizaron los beneficios o limitaciones, para hacer las correcciones necesarias en función del objetivo planteado en la investigación.

Según Martínez (2000), los “informantes claves” constituyen la fuente de la cual deviene la información protocolar. Pueden ser un grupo, una población, una institución educativa, social y hasta un sujeto. En este ensayo, se consideraron como informantes claves los treinta y ocho (38) escolares de 8o grado, sección B, de Educación Básica de la U. E. Teresa de Bolívar. Esta se localiza en Charallave, estado Miranda (Venezuela). El criterio de selección fue el de accesibilidad: es la institución donde una de las investigadoras se desempeña como docente. De esta totalidad de informantes claves, se seleccionó una muestra de 10 (diez) participantes a través del método no probabilístico de tipo intencional: el muestreo se eligió sobre la base de criterios necesarios para lograr un mejor análisis, que cubriera las expectativas de los objetivos planteados en la investigación (Martínez, 2000). Se consideraron los siguientes criterios:

- Se desempeñó una de las investigadoras como docente de los informantes claves (alumnos de 8o grado, sección B).
- Se pretendió profundizar sobre la práctica pedagógica en relación con el proceso de escritura desde una perspectiva metacognitiva del aprendizaje.
- Existió la cooperación de los informantes claves (interacción docente-alumnos).

- En la institución educativa anteriormente nombrada, desde hace varios años se les brinda a los docentes el espacio para investigar e innovar la didáctica en el aula.

Martínez (2000) asegura que la técnica de observación directa y participativa consiste en que “el observador participante es el investigador que se integra al grupo que estudia, participando en las actividades de este: es observador y al mismo tiempo actor” (p.63). En esta oportunidad la utilizamos. Además de permitirnos recolectar datos diarios y eventos especiales y describir rasgos esenciales sobre las situaciones didácticas de la escritura como proceso metacognitivo, también favoreció la intervención en las acciones y compartir más con los participantes.

Para la recolección de información, utilizamos como instrumentos: un registro descriptivo de las situaciones didácticas (Anexo A), otro registro evaluativo de las muestras de escritura (Anexo B) y una guía de entrevista (Anexo C). Estos se aplicaron de la siguiente manera:

Para el desarrollo de las situaciones didácticas, diseñamos un modelo *ad hoc* basado en los postulados de Cassany (1990-2003) y otros investigadores en el campo de la escritura (Graves, 1985; Scardamalia y Bereiter, 1986; Jolibert, 1988; Miras, 2000; Serrano y otros 2002) y elaboramos una propuesta basada en el aprendizaje metacognitivo. El propósito consistió en que los alumnos redactaran un texto de orden argumentativo sobre un tema de interés individual (personal, vivencial o social).

Desarrollamos las actividades diseñadas durante seis sesiones de clase, propiciamos el autocuestionamiento a partir de preguntas, registramos la actuación de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y la reflexión acción de cada situación didáctica (logros, limitaciones y posibles soluciones) de cada sesión de clase. Además de los informantes, observamos y registramos las aptitudes, habilidades, dudas y expectativas que emergieron durante el proceso de escritura. La docente participó directamente como lectora de sus producciones y mediadora del aprendizaje. De igual

modo, propició la interacción entre los escolares para superar las dudas de escritura.

Con el propósito de elaborar el registro evaluativo de las producciones de los escolares, categorizamos las evidencias escritas desde su planificación inicial, borradores y ediciones. Realizamos un registro evaluativo de las muestras de escritura (proceso de redacción y producto del escrito como un texto eficaz) para analizar el efecto de las reflexiones realizadas durante el proceso de escritura.

Por último, efectuamos una entrevista de grupo focal a los estudiantes. La técnica permitió obtener información para aclarar o ampliar los registros descriptivos (situaciones didácticas) y evaluativo (evidencias escritas), además de mostrarnos las opiniones estudiantiles, ideas y aprendizajes obtenidos durante la experiencia de escritura reflexiva.

Posteriormente, analizamos a través del método de triangulación, las diferentes fuentes de datos previstas en esta investigación (registro descriptivo y evaluativo), como también las respuestas dadas por los informantes claves (guía de entrevista). Esto significa que comparamos y contrastamos entre sí los resultados de la transcripción, categorización y teorización de los tres instrumentos mencionados anteriormente. Como trabajamos con triangulación, el esfuerzo de comparación y contraste estuvo enfocado en los resultados divergentes y convergentes que arrojaron los instrumentos. Todo esto lo apreciaremos inmediatamente en la exposición de los resultados.

4. Resultados

Triangulación de los datos obtenidos de los instrumentos (el registro descriptivo de situaciones didácticas, el registro evaluativo de las evidencias escritas y la guía de entrevista) permitió obtener como resultado, los siguientes puntos de convergencia:

1. *El conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar*, los apreciamos cuando elaboramos la propuesta de situaciones didácticas para el aprendizaje de la escritura como pro-

ceso metacognitivo a través de la producción de un texto de orden argumentativo con actividades específicas para cada sesión de clase. Los estudiantes usaron los objetivos como guía del proceso de redacción. También los visualizamos en el plan de escritura (mapa de conceptos, esquema, etc.) elaborado por los estudiantes para la producción de su texto escrito. Ellos lo establecieron en su propósito de escritura. De igual forma, los advertimos en la entrevista, cuando los estudiantes mencionaron que utilizan diferentes estrategias de producción escrita: unos redactan a partir de una idea, otros se hacen preguntas como una guía para ampliar su composición. En fin, tenían claro cuáles eran los propósitos de la tarea que iban a realizar.

2. *El control o regulación de la actividad de escritura*, lo evidenciamos en las situaciones didácticas propuestas a través de la acción participativa como mediador del aprendizaje a partir de preguntas que les permitieron a los alumnos autoevaluarse y enfrentar metacognitivamente la tarea asignada. También lo hicimos en los cambios escriturales realizados por los estudiantes entre los diversos borradores hasta llegar a un texto definitivo, según su propio criterio de autoevaluación. Más tarde, verificamos tal inferencia en la entrevista, cuando los informantes claves aseguraron, demostrando conocimiento del proceso escritural, que la planificación y la revisión son los procesos más importantes de la redacción. Esto lo hicieron sin restarle relevancia a las otras etapas. De acuerdo con ellos, todas forman parte de un conjunto de herramientas para lograr la construcción de un texto escrito eficaz.
3. *La conciencia de las propias dificultades y competencias*: confirmamos esta conciencia, en primer término, en la planificación y aplicación de las situaciones didácticas de la escritura desde una perspectiva metacognitiva del aprendizaje porque verificamos logros y dificultades en las actividades propuestas, las cuales nos llevaron a realizar una reflexión acción después de cada sesión de clase. Y en segundo término, cuando los estudiantes pudieron conocer, aplicar y refle-

xionar sobre los distintos procesos mentales que una persona realiza para escribir y los pasos que debe seguir en producción textual eficaz (planificar, redactar, revisar, reescribir y editar), tal como se observó en las producciones de estos alumnos. Este mismo aspecto, lo mencionaron en la entrevista cuando reconocieron sus dudas sobre la escritura y la manera en que las resuelven. Este hecho resulta de gran trascendencia porque implica tomar conciencia de nuestras propias limitaciones, lo que pudo transformarse en el camino para solucionarlas, ya sea individualmente o con la ayuda de otros.

4. *La evaluación del proceso* fue observada en las situaciones didácticas, cuando evaluamos cada actividad y logramos que los estudiantes pensarán. Ello en el intercambio oral (decir lo que se piensa), reflexionaron sobre esas ideas y las sistematizaron en la escritura (pensar lo que se dice). Esta situación les proporcionó confianza y seguridad para expresarse sin temor a equívocos y con derecho a hacer nuevos intentos al exponer puntos de vista. Asimismo, la estimamos en los escritos, específicamente, en las diferentes correcciones que hicieron en los borradores hasta conseguir la versión final. En este proceso, ellos adecuaron la producción escrita a la superestructura convenida y a la intención comunicativa. Mejoraron su texto para que otros lo comprendieran. En la entrevista, evaluaron el proceso de producción escrita como autorreflexivo (pensar cómo se piensa).
5. *El dominio de la escritura como un proceso metacognitivo*, lo miramos en los resultados de los tres instrumentos tanto en las situaciones didácticas como en las evidencias escritas y en las respuestas dadas por los estudiantes. La composición escrita se centró en el tema, las relaciones y el desarrollo del contenido: hubo tiempo para pensar, para intercambiar con otros, para tomar decisiones, para expresar las ideas por escrito, para borrar, para corregir y para reescribir. En fin, notamos la interacción reflexiva y la construcción cooperativa en el nivel alcanzado por los estudiantes cuando produjeron un texto escrito eficaz.

En resumen, la escritura como proceso metacognitivo permitió que los estudiantes conocieran y desarrollaran conscientemente su propia capacidad autorreflexiva: los educandos escribieron en forma autónoma y autorregulada. Ejercieron el dominio de la situación escritural, descubrieron y resolvieron los problemas que se le presentaron durante la producción de su texto. Valoraron el significado del texto escrito como instrumento de reflexión, como medio de comunicar, persuadir o cualquier otra intención que justifique la producción de sus ideas. También, consiguieron escribir metacognitivamente: esto es, registrar realidades de un entorno social determinado, desde una perspectiva personal como producto de la experiencia vivencial que rodeaba a cada individuo, la reflexión que abarca el tema, el alcance o efecto que se pretendía lograr en otras personas con el fin de establecer una comunicación efectiva.

Los estudiantes de esta investigación fueron progresivamente mejorando sus escrituras desde el primer borrador hasta la edición final. Nunca dejaron de avanzar en el proceso de aprendizaje hacia la producción de un texto escrito eficaz (adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y presentación). Apreciamos la *adecuación* cuando modificaron o agregaron términos, frases o definiciones recurriendo al registro esperado: el formal. Un ejemplo de ello lo tenemos en:

1. Cuando hablamos de fórmula 1, nos referimos a un deporte de automóviles, donde cada uno de ellos recorre aproximadamente 315 kilómetros; allí concursan los pilotos más famosos del mundo.

La coherencia se manifestó cuando cada informante seleccionó la información más relevante según el tema que trataba y el propósito del discurso. Los escritores organizaron el texto según la estructura adecuada: introducción, tesis, argumentos, conclusión. Ejemplo:

2. En primer lugar, en el tema de la política, ser golpista es (...) ³ La situación del país se ha visto afectada (...) por lo cual planteo la siguiente pregunta (...) Yo digo esto porque (...) También pienso así, teniendo en cuenta que (...) Ahora bien, yo escribo sobre este tema para que (...) Después de todo esto, he llegado a una conclusión (...)

Formularon sus ideas de forma precisa. *La cohesión* se apreció cuando los informantes agregaron o modificaron en la versión final de su escritura, mecanismos de cohesión como: conectores, conjunciones, puntuación y anáforas.

3. (...) En la historia cada quien se defiende y dice **su** opinión, **por eso** la prima lucha, y al conseguir el amor de Bruno se da cuenta que **él** no es la persona ideal. **Sin embargo, ella** continúa; pero al proponerse otras metas como los estudios y trabajo (...).

Las estructuras anteriores otorgan un significado global al texto escrito. *La corrección gramatical* se basó en el uso adecuado de la ortografía (escritura correcta de las palabras), la morfosintaxis (combinación de las diferentes categorías gramaticales, respetando los principios organizacionales de la lengua española) y el léxico (el vocabulario usado siempre refirió al significado correcto. También resultó incuestionable el uso de palabras informales). Esto lo evidenciamos en la muestra siguiente:

4. (...) Debido a lo anteriormente planteado, concluyo que las personas deben emplear su libertad de expresión, sin importar que estén en contra o favor de las autoridades públicas. Debemos decir, sentir y expresar más fuerte ese pensamiento, no podemos quedarnos callados porque en nuestras manos está que sea mejor, es ahora o nunca. ¡Usemos nuestro hermoso derecho de libertad de expresión!

- 3 Se usan los puntos suspensivos entre paréntesis por interés de este reporte, para evitar extensiones innecesarias. En este caso resultaría inapropiado escribir el texto completo, por lo que decidimos abreviarlo mediante este recurso.

La *presentación* de la versión final de los escritos también evidenció una adecuada distribución del texto en el espacio en blanco: los escribientes usaron el margen, la separación entre los párrafos, el resaltado de título, etc. (ver anexos D, E, F).

De esta manera, se pone en evidencia que la actividad metacognitiva (representación mental del contenido y estructura del mensaje), permite mejorar el texto que se va construyendo a lo largo del proceso de producción escrita, hasta llegar a un escritura significativa tanto para el escritor como para el lector. Por lo tanto, parece que una didáctica de la escritura como proceso metacognitivo que considere una circunstancia de interés personal o social dentro de un contexto determinado de comunicación permite la interacción reflexiva y consciente sobre las etapas que conlleva producir un texto escrito. Por todo ello, parece imprescindible que el docente ofrezca las herramientas necesarias para que el alumno sea capaz de reflexionar sobre el tópico que quiere comunicar, planear la manera de expresarlo por escrito, pensar en el discurso comunicativo, controlar las ideas, opiniones, sugerencias u otros recursos de intercambio textual, conocer las normas que rigen el uso de la lengua escrita y evaluar el discurso final como verificación de lo escrito. De este modo, se logra que el estudiante entienda que la escritura es un proceso (la manera de escribir) que produce para un lector (un exoente) una información (mensaje) y que tome conciencia de la formalidad que exige un texto escrito (la construcción de un texto eficaz).

Conclusiones

Una vez realizada la investigación llegamos a las siguientes conclusiones:

- Cuando el docente facilita las herramientas necesarias para que el alumno conozca y desarrolle conscientemente la propia capacidad metacognitiva, este último mejora y avanza en el proceso de aprendizaje del código escrito. Presuponemos que se debe a dos razones: en primer lugar, porque el estudiante es capaz de escribir en forma autóno-

ma y autorregulada, es decir, independientemente; y en segundo lugar, porque el estudiante valora la ayuda que el docente le proporcionó para la producción de su texto escrito.

- La escritura como proceso metacognitivo es una estrategia didáctica que permite el desarrollo de un buen escritor. Los estudiantes logran ejercer el dominio de la situación escritural y descubren los problemas que se les presentan durante la producción de su texto escrito.
- Una didáctica de la escritura como proceso metacognitivo permite que el aprendiz adquiriera conciencia sobre el significado del texto como instrumento de reflexión, como medio para comunicar, persuadir o cualquier otra intención que justifique la producción de sus ideas. Además, favorece el conocimiento no solo de la superestructura del texto escrito, sino también de los criterios que le permiten evaluar su propia escritura.
- La toma de conciencia reveló la capacidad metacognitiva del aprendiz. Mediante esta estrategia este logra controlar los procesos implicados en la producción escrita: conoce la situación de escritura y detecta el problema discursivo por resolver.
- Finalmente, es importante resaltar que las teorías actuales coinciden en sostener que la escritura es un proceso complejo, que exige una serie de acciones, elecciones y decisiones por parte del escritor. Tal afirmación quedó en evidencia a lo largo de este estudio. Esta complejidad se ha apreciado desde diferentes perspectivas, sin embargo, para terminar, haremos hincapié en tres circunstancias puntuales que arrojó la investigación: (i) la posibilidad de brindarle al escolar diferentes estrategias en cada uno de los momentos de redacción y las operaciones intelectuales que realiza; (ii) la probabilidad de que este proceso puede ayudarlo a superar las dificultades de escritura; y (iii) la certeza de considerar nuevas perspectivas didácticas que enriquezcan las opciones psicosociales de los aprendices.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- ARNÁEZ, P. (2003). *La cognición y el proceso de escribir*. Ponencia: XVII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. (Documento en Línea. Disponible en: <http://wwwci-dipmar.fundacite.arg.gov.ve/doc/paradigma98-2/art1.htm>. (Consulta: 2003, agosto 3).
- BURÓN, J. (1997). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Recursos e instrumentos psicopedagógicos. España: Mensajero.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: J.N.: Erlbaum.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En: *Infancia y Aprendizaje*, 58 Salamanca: Universidad de Salamanca, pp.43-64.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6. Madrid: Aprendizaje, pp. 63-80.
- CASSANY, D. (1990). *Describir el escribir*. Ediciones Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2003). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.glosasdidacticas/nº4enero2001>. [Consulta: 2003, Agosto].
- CASSANY, D., M. Luna y G. Sanz. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Texto en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- FRACA, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Editorial CEC, SA. Los libros de El Nacional, p.73-87.
- GRAVES, D. (1985). *Didáctica de la lengua escrita*. Madrid: Morata.

- JÁIMEZ, R. (1997). La organización de los textos académicos. Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. En *Investigación y postgrado*. Vol. 12, Nº 2. Caracas: UPEL, pp.93-119.
- JOLIBERT, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Santiago de Chile. Dolmen Estudio.
- MARTÍNEZ, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje N 89*. Barcelona.
- PERONARD, M. (1996). Experiencia y conocimiento metacognitivo. *Signos*. Nº 38-39. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 121-131.
- POGGIOLI, L. (1998). *Enseñar a aprender*. Caracas: McGraw-Hill.
- PURVE, A. (1990). *The Scribal Society*. Nueva York: Longman.
- ROGERS, C. (1978). *Libertad y creatividad en educación*. Argentina. Paidós.
- SÁNCHEZ, I. (1993). Cómo se enseña a redactar. En César Villegas (comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. ASOVELE: Caracas, pp. 51-64.
- SERRANO, S. y otros (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida. Universidad de los Andes.
- TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula*. España: Santillana.
- VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Anexo A

Registro de situaciones didácticas

Objetivo:

Sesión de clase N°:

Tiempo:

Actividad propuesta:

Estrategias de aprendizaje sugeridas por el docente:

Actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje:

Reflexión-acción del docente:

Anexo B

Registro evaluativo de las muestras de escritura

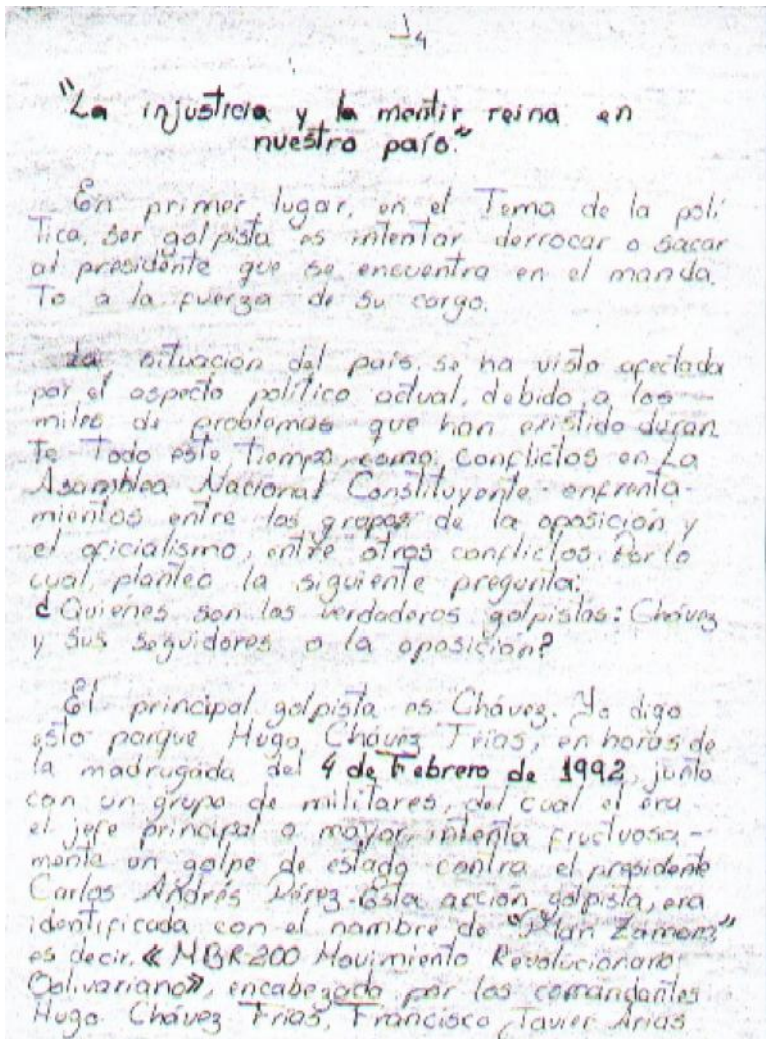
Fases de la escritura	Informantes	Aspectos observados en la escritura
1. La escritura como un proceso de planificación (expresión de ideas).		
2. La producción escrita como la expresión de un propósito definido (enfoque temático).		
3. La textualización como el desarrollo de las ideas (estructura textual).		
4. La revisión como estrategia de autoevaluación (uso de borradores).		
5. La reescritura como estrategia de reflexión metalingüística: trabajo cooperativo (mejorar el texto escrito: coevaluación).		
6. La edición como el texto definitivo del escritor (reflexión final).		
7. El resultado de la composición escrita como un texto eficaz.		

Anexo C

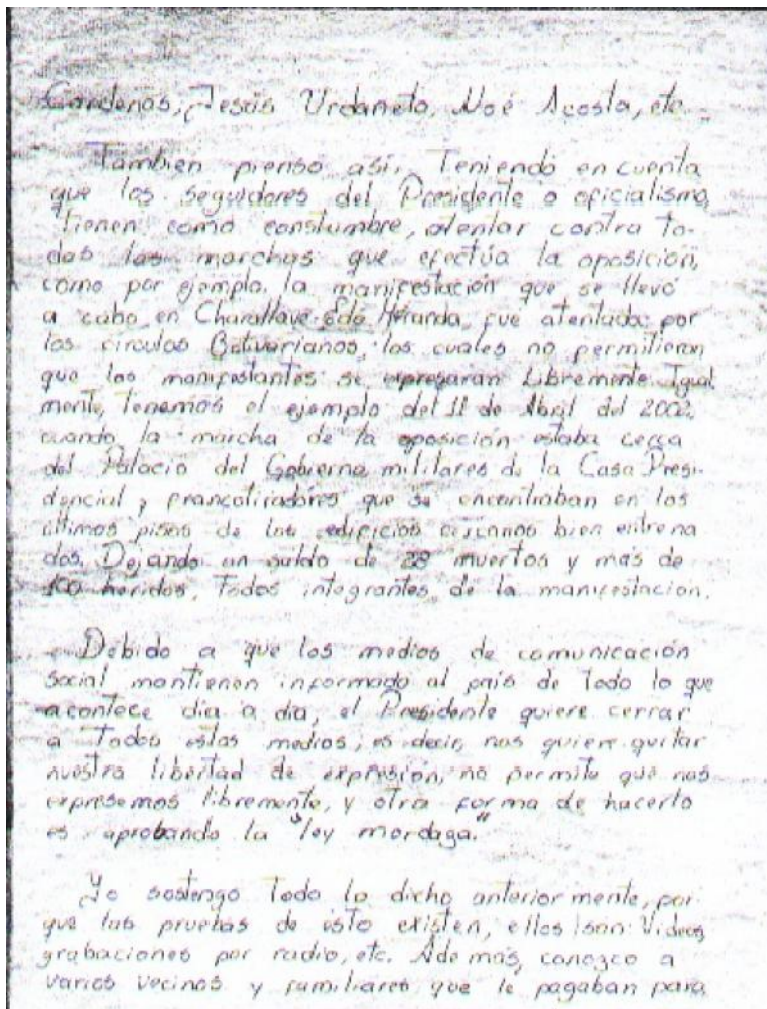
Guía de entrevista

2. ¿Qué significa escribir para ustedes?
3. ¿Qué hacen cuando quieren escribir sobre algún tema o asunto en particular?
4. ¿Cuál creen ustedes que es la diferencia entre planificar la escritura de un texto y no hacerlo?
5. De las etapas de producción escrita (planificación, redacción, revisión y edición), ¿cuál les parece más importante?, ¿por qué?
6. ¿Qué dudas se les presentan al escribir y cómo las resuelven?
7. ¿Cuándo saben que su producción escrita ya está terminada?
8. Las actividades de escritura que hemos realizado en clase, ¿en qué les han servido para su aprendizaje?
9. ¿Podrían agregar algo más en relación con su experiencia en el aprendizaje de la escritura como un proceso de autorreflexión?

Anexo D Muestra de escritura



Anexo D (Continuación)




Anexo D (Continuación)

que túran a sabotear las marchas de la oposición.
Ahora bien, yo escribo sobre este tema para que el lector o el pueblo entienda lo que ocurre políticamente hoy en día, para que se de cuenta del tipo de persona que tenemos por Presidente. Muchos y algunos familiares, ya que hay personas que no les importa para nada la política, ni otras cosas más claras, son personas ignorantes, o que son capaces de hacer cualquier cosa por dinero.

Después de todo esto, he llegado a una conclusión, nuestro país está rodeado por la injusticia y la maldad. En nuestras manos, está la solución, llevando a cabo el referendun revocatorio, no dejarse llevar por las provocaciones de otros, llevar la vida con calma, sin alteraciones por el tema político, dejar que todo fluya y tener esperanza.

Agari Jiménez #37
D.V. 12

Anexo E Muestra de escritura

¿El amor es perfecto? 

Se sufre por el amor, ya que pueden haber problema o muchas otras razones que tiene como consecuencia el no creer o dejar de creer en el amor, aunque no todos, ni siempre resulta de esta forma.

Yo opino que el amor lo puede todo, pero este también sabe cuando es el momento de ayudarse y aceptar lo malo y bueno. También dicen que el amor no tiene edad, pero pienso que en ocasiones la diferencia de edad puede ser un problema para la relación. Otro obstáculo del amor puede ser la separación, la distancia y el tiempo, cuando estos factores se integran en la relación se pierde aquello y no funciona; se pierde el contacto total y se va aquella ilusión de estar juntos. Aunque también existen casos en donde la pareja se va cada cierto tiempo, y así la relación perdura un poco más. Digo esto porque hay personas que piensan que el amor de lejos sí funciona, pero la realidad es que hay pocos casos en los que sí funciona.

Tener miedo al amor es algo que realmente existen entre las personas, sentimos temor a tomar en serio las relaciones, el amor, las ilusiones y todo aquello positivo que existe en él. Tememos que eso bonito se convierta en una pesadilla, de la cual nos cuesta despertar; pero muchas veces esto nos afecta psicológicamente, es por eso que de-

Anexo E (Continuación)

bermos aplicar lo positivo y lo negativo en toda relación para que esta se encuentre en total equilibrio; aunque eso también depende de la madurez de cada persona.

El amor es un sentimiento bastante profundo, bonito que crece sin darnos cuenta, a veces nos hierde, otras veces nos hace feliz. Pero apesar de todo es algo que no podemos evitar sentir nunca.

Yo me baso en este planteamiento porque hay gente que se ciega y no ven los obstáculos que tiene el amor, y creo que debemos tener madurez, confianza y sobre todo mucha sinceridad para que todo salga bien.



Johana González

Anexo F Muestra de escritura

La libertad de Expresión Un medio para comunicarnos

La libertad de expresión es el derecho que poseemos para decir, opinar y expresar libremente, para denunciar injusticias y reclamar cambios: da libertad de expresión es uno de los derechos más hermosos del ser humano, al cual no le damos la suficiente importancia debido a nuestra conformidad por las decisiones que toman las autoridades públicas. Son muy pocos los que luchan, sienten y dicen lo que creen, sin importar estar a favor o en contra de aquellos que tienen poder; somos pocos los que utilizamos la libertad de expresión.

Por esta razón, expreso que le debemos dar importancia a la libertad de expresión y no dejar que las autoridades nos nieguen ese derecho. Actualmente en el mundo no se está empleando debido a que hay muchos conflictos y los pocos que intentan expresarse, y decir lo que sienten a través de las diferentes artes ya sean la música, la escritura, medios de comunicación entre otros, en vez de conseguir apoyo, consiguen problemas y les prohíben transmitir vender o escuchar sus ideas en donde utilicen la libertad de expresión.

Un ejemplo de esto es cuando el presidente de los E.E.U.U., con su gobierno realizaron la guerra a Irak, muchas personas estaban en contra de la guerra, realizaron campañas, música, libros o videos, donde exponían su opinión. El presidente

de los E.E.U.U., no dejó transmitir vender o escuchar las opiniones de aquellas personas en el momento de la guerra:

Anexo F (Continuación)

Visualizando así mi gran preocupación, ya que se violan los derechos humanos en su artículo 19 el cual expone que "todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones, de fronteras por cualquier medio de expresión", entre otros artículos establecidos en las leyes mundiales.

Debido a lo anteriormente planteado, concluyo que las personas deben emplear su libertad de expresión, sin importar que estén en contra o a favor de las autoridades públicas. Debemos decir sentir y expresar lo que pensamos, debemos unirnos y hacer más fuerte ese pensamiento. No podemos quedarnos callados porque en nuestras manos está que sea mejor, es por eso que es ahora o nunca, usemos nuestro hermoso derecho de libertad de expresión!

Luzangelly Medina



Gestión del conocimiento en cibermedios: un análisis conceptual

TORRES SALAS, Lina¹
VILLALOBOS, Fernando²
CHIRINOS, Exequíades³

¹Universidad Rafael Bellosó Chacín, ²Universidad del Zulia,
³Universidad Católica Cecilio Acosta
linacoromoto@yahoo.com, fvillalo69@gmail.com, exequiades@yahoo.com

Resumen

El presente artículo tiene por objeto presentar el análisis de elementos teóricos y conceptuales para ofrecer los constructos en la conformación de la gestión del conocimiento en el ciberperiodismo. Para ello se realizó una revisión teórica asentada en las propuestas de Nonaka y Takeuchi (2009), Peluffo y Catalán (2002), Chávez (2008) y Bueno (2002), entre otros. La investigación tiene una base compleja y al estar inscrita en el paradigma postpositivista, es cualitativa con un enfoque hermenéutico. El quehacer investigativo está basado en la teoría fundamentada, con un abordaje bibliográfico, donde se aplicó la técnica de revisión documental cuya validez y confiabilidad se comprobó con la contrastación teórica. Los resultados obtenidos permitieron una concepción hacia la gestión del conocimiento en cibermedios partiendo de la malla teórica elaborada con las propuestas de los anteriores autores. Se concluye que el conocimiento radica en la posesión de múltiples datos interrelacionados cuyo origen se encuentra en la percepción sensorial, los cuales se transforman en un conjunto de información almacenada mediante el aprendizaje. También se concluye que el conocimiento como producto del aprendizaje, en los cibermedios, como organizaciones virtuales con un uso constante de tecnología, debe partir de un círculo virtuoso que permita la circulación eficiente y eficaz de la adquisición, asimilación, apropiación y transferencia constante de conocimientos tecnológicos.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, aprendizaje, cibermedios, elementos teórico-conceptuales.

Knowledge Management in Online Media: A Conceptual Analysis

Abstract

This article aims to present an analysis of theoretical and conceptual elements in order to offer constructs for shaping knowledge management in cyber-journalism. A theoretical review was made, focused on the proposals of Nonaka and Takeuchi (2009), Peluffo and Catalan (2002), Chavez (2008) and Bueno (2002), among others. The research has a complex base and is related to the post-positivist paradigm; it is qualitative with a hermeneutic approach. The research work is based on the grounded theory with a bibliographic approach in which the document review technique was applied; its validity and reliability were proven using theoretical contrasting. The results led to a concept of knowledge management in cybermedia based on a theoretical grid elaborated using proposals by the aforementioned authors. Conclusions are that knowledge lies in the possession of multiple interrelated data whose origin is found in sensory perceptions, which are transformed into a set of information stored through learning. Also, conclusions are that in online media, knowledge as a product of learning, such as virtual organizations with a constant use of technology, should be based on a virtuous circle that permits the efficient and effective circulation of the acquisition, assimilation, appropriation and constant transfer of technological knowledge.

Key words: Knowledge management, learning, online media, theoretical and conceptual elements.

Introducción

Los avances tecnológicos han demostrado a las organizaciones que deben desarrollar lineamientos, estrategias y procesos que sean favorables a su desarrollo. Por este motivo, durante la última década del siglo XX se hizo evidente el uso extendido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas en todos los ámbitos de la sociedad, lo cual ha derivado, con el auge de Internet, en una presencia permanente y necesaria para el buen funcionamiento de las empresas.

La presencia de las TIC al provocar un cambio en la forma y habilidad para gestionar las organizaciones, se ha convertido en

una ventaja competitiva que las empresas han obtenido, trayendo una transformación que no se circunscribe solo a lo técnico (Sánchez, 2006), porque en ella se incluyen todos los procesos administrativos, comunicacionales y el capital intelectual.

A esta apertura del uso tecnológico no podían escapar las empresas periodísticas en el mundo, las cuales, debido al auge de Internet y al uso de las TIC, se enfrentaron a una nueva forma de divulgar las informaciones con el nacimiento del ciberperiodismo, como proceso emergente de periodismo cuyo contexto medial se denomina ciberespacio.

Este crecimiento del ciberperiodismo trajo como consecuencia que las empresas periodísticas hayan integrado la tecnología a sus objetivos estratégicos generales e impulsado la construcción de portales informativos, con el propósito de potenciar su presencia en la Web y colocar en la World Wide Web (WWW) sus ediciones digitales; dando paso así, al nacimiento de los cibermedios.

En el caso de Venezuela, nace www.eluniversal.com, primer periódico impreso venezolano que incursiona en la Web (Saba, 2003, citado por Chirinos, 2008). Esta iniciativa, a la cual posteriormente se plegaron otros medios, entre ellos La Verdad de Maracaibo –www.laverdad.com–, primer diario de provincia en subir su información a la Red; identificó la necesidad de rediseñar tanto la infraestructura como las formas de trabajar la información, incluyendo el proceso de adaptación de los periodistas al nuevo medio de comunicación, para asegurar su supervivencia ante futuras competencias. Esto conllevó a la formulación de cambios y adaptaciones organizativas producto de la aplicación de las TIC y del desarrollo de sus sitios web.

Toda esa presencia tecnológica implica un cambio en la gestión del conocimiento en estas organizaciones periodísticas que pasan a denominarse cibermedios –por su presencia en la Web–, porque al convertirse en empresas informativas virtuales deben reinterpretar sus objetivos y transformarlos en acción con el fin de gestionar en forma más cónsona la realidad que los rodea.

Ahora bien, por cuanto se desconoce cuáles deben ser los elementos a tomarse en cuenta para gestionar el conocimiento en las empresas informativas virtuales (cibermedios) como producto del ciberperiodismo, se realiza una revisión de diferentes concepciones y enfoques en el área, con el objeto de identificar los componentes de gestión del conocimiento que deben ejercerse en este nuevo medio de difusión informativa como producto del uso de las TIC, es decir, en cibermedios.

1. El conocimiento: algunos elementos teóricos de gestión

El conocimiento se produce en el interior de las personas, en su mente o intelecto, como producto de la percepción de aquellas experiencias físicas, emotivas, cognitivas e intelectuales con las cuales interactúa en el transcurso de su vida, y le sirven de basamento en la construcción de un conocimiento individual, propio, que posteriormente le vale de sustento para relacionarse socialmente y compartirlo hasta ser de fácil manejo para otros individuos.

Esa interacción, donde el conocimiento individual se relaciona y comparte con otros individuos, da lugar en las organizaciones a una gestión de este. Es por ello que esa gestión se convierte en un proceso sistemático de buscar, organizar, filtrar y presentar la información con el objetivo de mejorar la comprensión de las personas en una específica área de interés (Davenport, 1997; Rodríguez y León, 2006; Del Moral, Pozos y otros, 2007); lo cual ha derivado en un enfoque gerencial basado en el reconocimiento del valor más importante de las organizaciones: el talento humano, su conocimiento y la disposición de colocar ese conocimiento al servicio de todos sus miembros, con el propósito de que sean útiles para un mejor funcionamiento y desarrollo de la empresa.

A su vez, se orienta en la práctica hacia la clasificación y almacenamiento de los conocimientos acumulados por los empleados, para ser compartidos con sus pares; lo cual (Escorsa, Maspons y Ortiz, 2010) constituye un ejercicio de introspección hacia el interior de la organización. Para Nonaka y Takeuchi (2009), la crea-

ción del conocimiento organizacional debe entenderse como la capacidad orgánica para generar nuevos conocimientos, difundirlos entre los miembros y materializarlos en productos, servicios y sistemas, lo cual constituye la clave de la innovación en las empresas.

De todo lo anterior, se considera que esa sumatoria de intangibles, compuesto por capacidades y habilidades generadas en el interior de la organización, conforma una gestión del conocimiento organizacional a desarrollarse en forma óptima para crear grandes ventajas competitivas con motivo de la conformación de capacidades distintivas y difícilmente imitables, lo cual redundará en una empresa fuertemente competitiva frente a sus pares.

2. Conversión del conocimiento: cuatro formas de ocurrencia

La gestión del conocimiento surge del proceso de transformación de aquellos componentes que lo conforman, es decir, su inclusión y conversión entre todos los miembros de una organización ocurre en varias formas mediante la evolución y relación del conocimiento tácito (individual, almacenado en la memoria pero no formalizado, sistematizado, ni estructurado) con el explícito (formal, sistemático, fácilmente comunicado y compartido).

A dicha transformación, Nonaka y Takeuchi (2009) la denominan conversión del conocimiento y establecen que esta cumple el siguiente proceso:

- Socialización: de conocimiento tácito a conocimiento tácito. El individuo puede adquirir conocimiento tácito directamente de otras personas; aprende mediante la observación, imitación y práctica. Surge el conocimiento compartido.
- Externalización: de conocimiento tácito a conocimiento explícito. La expresión del conocimiento tácito en forma de metáforas, conceptos, hipótesis, analogías o modelos. Genera el conocimiento conceptual.

- Combinación: de conocimiento explícito a conocimiento explícito. La combinación de conocimientos explícitos, a través de reuniones, documentos, conversaciones o redes de conocimiento. Da origen al conocimiento sistémico.

- *Internalización*: de conocimiento explícito a conocimiento tácito. El conocimiento explícito es incorporado en el conocimiento tácito de las personas, como modelos mentales, concibiendo el conocimiento operacional.

Por ello, para la creación de conocimiento organizacional es imprescindible la existencia del conocimiento tácito de los miembros, por cuanto es a partir de este que la organización logra movilizar y ampliar el conocimiento acumulado por cada individuo, todo lo cual da como resultante el surgimiento de dicho conocimiento organizacional.

Se hace necesario, entonces, que el conocimiento tácito acumulado sea socializado con otros individuos de la organización para hacer viable la formación del organizacional, ya que los contenidos generados en las cuatro formas de conversión interactúan entre sí, en una espiral de creación de donde salen otras, y así sucesivamente. Es por esto que toda organización debe ser responsable y facilitadora de condiciones favorecedoras en un ambiente propicio para el proceso de producción cognitiva, sea individual o grupal.

En ese sentido, para Peluffo y Catalán (2002), el conocimiento tácito es aquel almacenado en la mente de una persona, organización o país; el cual está compuesto por ideas, experiencias, destrezas, habilidades; conocimiento del contexto (geografía, física, normas no escritas, comportamiento de personas u objetos); conocimiento como destreza cognitiva (comprensión lectora, resolución de problemas, escribir, visualizar ideas, analizar, sintetizar); los cuales le permiten acceder a otro más complejo o resolver problemas nuevos. Mientras, el conocimiento explícito es objetivo y racional y puede ser expresado con palabras, números o fórmulas.

De lo anterior se evidencia la confluencia tanto del conocimiento explícito (procedimientos, manuales, software o fórmulas

científicas) como del tácito (conjunto de saberes de una persona en cuanto a destrezas, capacidades, experiencias) dentro de las organizaciones; lo cual se conjuga para resultar en uno de los principales objetivos de la gestión del conocimiento; es decir, el surgimiento del conocimiento organizacional como el modo en que los recursos de la organización son manejados y transformados para desempeñar una actividad productiva creadora de valor.

3. Conocimiento organizacional: algunas propuestas

La plataforma de confluencia del conocimiento dentro de una organización evidencia la gestión del conocimiento organizacional, la cual puede ser definida como la sumatoria del conocimiento tácito, conformado por experiencias, conocimiento contextual, destrezas cognitivas almacenadas en sus integrantes; y el conocimiento explícito: objetivo, racional, compuesto por procedimientos, normas organizacionales, así como productos generados; con el fin de promover procesos eficientes para lograr los objetivos planteados en la filosofía empresarial.

Esa interacción y articulación social entre el conocimiento tácito y el explícito genera procesos de movilización y ampliación al cumplirse todo un ciclo de evoluciones y de transformaciones del conocimiento, que abarca desde el desarrollo de manuales internos hasta finalizar en la creación, capaz de generar nuevos procesos y procedimientos, o en innovaciones tecnológicas capaces de agregar valor comercial al crear productos y/o procesos y servicios de mercado. Esa interacción o conversión da pie al surgimiento de un gran ciclo de gestión, de donde surge el conocimiento organizacional, conformado en sí mismo por diversas fases.

Nonaka y Takeuchi (2009) consideran que en la incorporación del conocimiento organizacional, se cumplen las siguientes cuatro fases:

Compartir el conocimiento tácito: intervienen modelos mentales, experiencias y habilidades técnicas a través de la observación, imitación y práctica.

Crear conceptos: generación, a partir del conocimiento tácito, de nuevos conceptos, ideas e innovaciones.

Justificar los conceptos: determina si estos están en sintonía con la filosofía y estrategias organizativas.

Construir un arquetipo: de tácito a explícito. Se apoya en la tecnología para codificar y plasmar el conocimiento en fórmulas, prototipos o documentos.

Nivelar transversalmente el conocimiento: supone la transferencia del nuevo conocimiento mediante determinados procesos sociales para facilitar su utilización y asimilación en todos los niveles organizativos.

Mientras, Peluffo y Catalán (2002) consideran que son seis las etapas necesarias para incorporar la gestión del conocimiento (GC) a una empresa y administrarlo como su recurso estratégico más valioso:

Diagnóstico: determina el estado en que se encuentra el sistema de GC al interior de la empresa para definir necesidades y su gestión (tecnología, procesos, personas y valores).

Definición de objetivos: proporcionan una dirección en cuanto a la creación de conocimientos y competencias clave para fortalecer el desarrollo de sus objetivos de conocimiento normativo (toma de conciencia del valor del conocimiento por la organización); objetivos estratégicos del conocimiento (definen el conocimiento clave de la empresa y las necesidades de conocimiento nuevo); y objetivos de conocimiento operativo (implementación de la administración del conocimiento, transforma los dos anteriores en metas concretas).

Producción: el conocimiento generado en cada etapa de la producción es capturado y almacenado para volverlos a utilizar posteriormente.

Almacenaje: acumulación de conocimientos previamente codificados, para el acceso de los usuarios a un conocimiento pertinente cuando lo necesiten.

Circulación: creación de espacios de intercambio adecuados para la movimiento del conocimiento tácito y explícito de la organización, con el fin de que puedan fluir de forma ininterrumpida, logrando la distribución y uso de tal conocimiento.

Medición: evaluar periódicamente el valor de las iniciativas asociadas a las prácticas de gestión del conocimiento y su aporte al desarrollo organizacional, constatando los resultados asociados con los criterios de desempeño.

En este sentido, Chávez (2008) formuló una Metodología Integradora de Procesos Empresariales, a nivel estratégico, táctico y operacional, MIPE, basado en la gestión del conocimiento, compuesta por cinco fases:

Aplicación de la Ingeniería del Conocimiento: modelado organizacional de tareas, agentes, comunicación, conocimiento y artefactos de diseño.

Nivel estratégico: con Business Intelligence, aplicación de estrategias en función de los requerimientos organizativos, utilizando tecnologías emergentes según sea el caso.

Nivel táctico: para cubrir los requerimientos de Toma de Decisiones con Business Intelligence and Dynamic, Datawarehouse y Data mining, Modelamiento multidimensional, Herramientas OLAP

Nivel operacional: integración de procesos transaccionales aplicando el proceso iterativo de desarrollo de software Rational Unified Process (RUP), con soporte web cuando se requiera.

Control de la integración: de los niveles estratégicos, tácticos y operacionales mediante indicadores de medición de resultados con tablero de mando integrado del Balanced ScoreCard.

Por otra parte, para Bueno (2002), las principales fases en la gestión del conocimiento son:

Acceso: acercamiento a las fuentes del conocimiento, sea este conocimiento externo o interno a la empresa y tanto explícito como tácito.

Facilitación: obtener el conocimiento a través de una cultura y de un liderazgo que lo potencie y dinamice.

Transferir: compartir formalmente los conocimientos mediante procesos de formación y capacitación de talento humano, o informalmente mediante el trabajo en equipo y acreditación de experiencias.

Generación: crear nuevo conocimiento, gracias a la interacción de estas fases, y a la “capacidad de aprender a aprender”, tanto a nivel de personas como de grupos organizativos.

Incorporación: integrar el conocimiento como un activo empresarial y como un nuevo valor añadido en los productos, servicios y procesos de la empresa.

En todo lo anterior se evidencia la coincidencia de los teóricos acerca de la necesaria coexistencia de diversos componentes dentro de cualquier proceso de gestión del conocimiento. A su vez, es importante destacar que dentro de dicho proceso deben estar presentes como elementos insustituibles: establecer las necesidades de conocimiento; la producción o generación del conocimiento; el acceso al conocimiento de los integrantes de la organización en cada una de las divisiones que la conforman; el almacenaje del conocimiento y la realización constante de su medición o monitoreo con el objeto de estar atento a las necesidades de las organizaciones y darles oportuna respuesta.

4. Acerca del proceso investigativo

Partiendo de los objetivos propuestos en el estudio, dirigido a conocer cuáles deben ser los elementos que deben tomarse en cuenta para gestionar el conocimiento en las empresas informativas virtuales o cibermedios como producto del ciberperiodismo, se toma la propuesta epistémica de la complejidad para su desarrollo. Esta investigación se aborda desde esta perspectiva, para dar respuesta a las noveles circunstancias de gestión del conocimiento organizacional en cibermedios, con la intención de evitar lo señalado por Martínez (2002: 228), para quien “un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible, es decir, ni siquiera sería conocimiento”.

A su vez, parte de un proceso inductivo de investigación cualitativa por cuanto se convierte en la base para establecer el propósito investigativo, al comparar y contrastar resultados basándose en la teoría fundamentada (Rodríguez, Gil y García, 2009; Strauss y Corbin, 2010), la cual posee un factor definitorio basado en su interés por la generación de teorías que expliquen, confirmen y/o desarrollen los hechos que dieron origen a la categoría en estudio; por lo tanto, al centrarse en analizar estructuras teóricas relacionadas con la gestión del conocimiento, reconocer componentes e interpretar la comprensión de significados, ofrece interpretaciones abstractas de relaciones empíricas y genera afirmaciones condicionales sobre las implicaciones de su análisis para, finalmente, emitir reflexiones y conclusiones.

Asimismo, es documental teórico, al apoyarse en fuentes de carácter bibliográfico, es decir, en la consulta de libros, artículos arbitrados e investigaciones previas relacionadas con el campo de estudio contenido en las categorías estudiadas; por cuanto la finalidad es la revisión de tendencias, estilos o simetrías para luego realizar la contrastación, análisis teórico y conceptual respectivo. En ese sentido, se sustenta en las propuestas de Rodríguez y Valdeoriola (2010), Flick (2008), Creswell, (2009) y Cerda (2008).

Para analizar los contenidos se consideraron los conceptos derivados, empíricos e indicadores expuestos por los teóricos, con los cuales se elaboró una malla teórica que aportó el cotejo realizado en esta investigación. Los conceptos empíricos asumidos como categorías de investigación se relacionan con concepciones sobre gestión del conocimiento, de los cuales, posteriormente, se generó una construcción teórico-conceptual.

En relación con la confiabilidad y validez de contenidos se toma la propuesta de Martínez (2006), la cual se cumple de la siguiente manera: una vez seleccionada y recopilada la información teórica consultada, se construyó la malla teórica, así como la matriz de análisis, para posteriormente contrastar los planteamientos, con el objeto de enfocarlos desde diferentes ópticas, y argumentar

la propuesta conceptual teórica, con el fin de enriquecer, profundizar y dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo.

El procesamiento de los datos obtenidos y su posterior análisis se cumplió partiendo de la adaptación realizada por los investigadores a la propuesta de Martínez (2011), la cual se ejecutó en las siguientes etapas:

El análisis documental consistió en el proceso de revisión, razonamiento y síntesis de ideas propuestas por diferentes investigadores, empleándose el fichaje como instrumento de recopilación (construcción del marco teórico). Se realizó una definición precisa de las categorías para luego constituir y definir las unidades de análisis (observación y recolección de datos). Se procedió al cotejo de los contenidos mediante la construcción de una malla teórica (tratamiento de los datos). Luego de la contratación de los postulados teóricos se analizó e interpretó la información con el objeto de alcanzar los resultados de la investigación, realizándose además la construcción de esquemas conceptuales (interpretación y teorización).

6. Resultantes investigativos

En este momento investigativo se presenta la Malla Teórica donde se muestran los resultados obtenidos de las propuestas establecidas por Nonaka y Takeuchi (2009), Peluffo y Catalán (2002), Chávez (2008) y Bueno (2002); así como el respectivo análisis, en relación con el constructo gestión del conocimiento en cibermedios.

Al respecto, se observa que la gestión del conocimiento está conformada por diversos componentes que, a su vez, en el ejercicio de sus funciones, producen un ciclo en la generación de ese conocimiento organizacional. Dichos conocimientos y sus correspondientes componentes coexisten (Bueno, 2002; Chávez, 2008; Peluffo y Catalán, 2002; Nonaka y Takeuchi, 2009) con el propósito de establecer las necesidades de conocimiento, la producción o generación de este, el acceso de los integrantes de la organización al conocimiento, y su almacenaje.

Malla teórica de los componentes de gestión del conocimiento en cibermedios

Nonaka y Takeuchi (2009)	Bueno (2002)	Peluffo y Catalán (2002)	Chávez (2008)
<p>1. Compartir el conocimiento tácito: compartir modelos mentales, experiencias, habilidades técnicas.</p>	<p>1. Acceso: acercamiento a todas las fuentes del conocimiento.</p>	<p>1. Diagnóstico: determina necesidades de conocimiento y gestión (procesos, tecnología, personas, valores).</p>	<p>1. Aplicar ingeniería del conocimiento: crea niveles, procesos y procedimientos.</p>
<p>2. Crear conceptos: generar nuevos conceptos, ideas o innovaciones a partir del conocimiento tácito de cada uno.</p>	<p>2. Facilitación: obtener el conocimiento a través de una cultura y un liderazgo que lo potencie y dinamice.</p>	<p>3. Producción: los conocimientos generados.</p>	<p>2. Nivel estratégico: estrategias tecnológicas según exigencias de organización.</p>
<p>3. Justificar los conceptos: determinar si las ideas generadas están en sintonía con la filosofía y estrategias.</p>		<p>2. Definición de objetivos: hacia dónde va la creación de conocimiento y competencias claves.</p>	<p>3. Nivel táctico: cubre los requerimientos de toma de decisiones.</p>
<p>4. Construir un arquetipo: convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito. Codificar y plasmar la información. Se apoya básicamente en tecnología.</p>	<p>4. Generación: crear nuevo conocimiento gracias a la interacción de estas fases y a la “capacidad de aprender a aprender”.</p>	<p>4. Almacenaje: almacenamiento de conocimientos para el acceso de los usuarios. Creación de un banco de datos seguro</p>	<p>4. Nivel operacional: integración de procesos transaccionales aplicando programas y/o soporte web.</p>
<p>5. Nivelar transversalmente el conocimiento: transferencia del nuevo conocimiento valiéndose de procesos sociales para facilitar su uso y asimilación por todos los niveles organizativos.</p>	<p>3. Transferir: compartir formalmente los conocimientos: mediante la capacitación o el trabajo en equipo.</p>	<p>5. Circulación: creación de espacios adecuados para el flujo de conocimientos, logrando su distribución y uso. En esta fase se generan redes de colaboración.</p>	

Malla teórica (<i>Continuación</i>)			
Nonaka y Takeuchi (2009)	Bueno (2002)	Peluffo y Catalán (2002)	Chávez (2008)
	<p>5. Incorporación: integrar el conocimiento como activo empresarial y valor añadido en productos, servicios y procesos.</p>	<p>6. Medición: evaluar periódicamente las prácticas de gestión del conocimiento, constatando los resultados asociados a los criterios de desempeño.</p>	<p>5. Control de la integración de los niveles: medición de resultados con indicadores del Balanced ScoreCard.</p>

Fuente: Torres y otros (2011).

De igual manera, se evidencia que la medición, como componente importante en el ciclo de generación del conocimiento, no está previsto en la propuesta de Bueno (2002) ni en la de Nonaka y Takeuchi (2009), mientras que Chávez (2008) y Peluffo y Catalán (2002) consideran la realización de una medición o monitoreo final en el ciclo como una necesidad constante para estar atento ante las necesidades, planificadas o no, de las organizaciones.

Es significativo destacar que ninguno de los autores se refiere de forma implícita o explícita a la investigación como etapa generadora de conocimiento, así como tampoco a la existencia de la metacognición como ese sistema de alerta y conciencia que debe acompañar toda labor intelectual, imprescindible en la construcción de conocimiento.

Al efecto, de las anteriores propuestas se evidencia que el conocimiento es una capacidad humana, no una propiedad de un objeto, y, por ende, su transmisión implica un proceso intelectual de aprendizaje; por ello, gestionar conocimiento significa ayudar a otras personas a realizar la actividad de aprender.

Por tanto, es a partir del conocimiento generado dentro de la organización que esta puede conocerse y lograr visibilidad, hacerse visible ante los demás, es decir, proyectarse hacia el público externo para lograr ventajas competitivas frente a sus pares; es aquí donde radica la importancia de la generación de conocimiento organizacional, el cual debe incluir el manejo de los valores institucionales, su capital humano, así como procesos, productos y/o servicios.

El conocimiento, entonces, radica en la posesión de múltiples datos interrelacionados que tienen su origen en la percepción sensorial, los cuales se transforman en un conjunto de información almacenada mediante el aprendizaje.

Este conocimiento, cuando se encuentra dentro de una organización, se convierte en un activo intangible, al conformar un sistema integrado por recursos humanos capacitados, el cual permite la adquisición, asimilación y apropiación permanente de nuevos y necesarios conocimientos para la empresa, los cuales deben ser transferidos al interior de esta con el fin de suscitar novedosos procesos, procedimientos y/o estrategias de gestión y funcionamiento organizacional en los cibermedios.

A modo de conclusiones

La gestión del conocimiento en las organizaciones es la sumatoria de capacidades y habilidades de sus recursos humanos (conocimiento tácito) que desarrolla procesos, productos y servicios (conocimiento explícito), los cuales, en conjunto, promueven ventajas competitivas distintivas en una organización.

Esta interacción social entre el conocimiento tácito de sus miembros y el explícito crea el conocimiento organizacional, y genera tanto capital como propiedad intelectual.

El conocimiento organizacional en los cibermedios es la suma del conocimiento tácito, conformado por experiencias, conocimiento contextual, más destrezas cognitivas almacenadas en la mente y en la cultura individual o grupal de sus integrantes; y el conocimiento explícito (objetivo, racional), compuesto por normas

organizacionales, procedimientos y productos generados; con el fin de promover procesos eficientes para lograr los objetivos planteados en la filosofía empresarial. A lo cual se agrega el aprendizaje tecnológico en vista del área donde accionan.

Como el aprendizaje tecnológico en los cibermedios se inicia en los niveles de conocimiento alcanzados como producto de la adquisición de información tecnológica, al integrar capital humano y procesos productivos de la organización, adquiere presencia ante los criterios operacionales, así como en la generación y gestión del cambio tecnológico.

El conocimiento es producto del aprendizaje. Por ello, la generación de este en los cibermedios, como organizaciones virtuales con un uso constante de tecnología, debe partir de un círculo virtuoso que permita la circulación eficiente y eficaz de la adquisición, asimilación, apropiación y transferencia constante de conocimientos tecnológicos.

Este estudio puede servir de sustento a investigaciones futuras relacionadas con los constructos aquí expuestos, las cuales pueden ser conducidas a establecer cuáles son las estructuras que deben conformar la gestión del conocimiento organizacional en cibermedios.

Referencias bibliográficas

- BUENO, E. (2002). *Gestión del conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*. Ediciones La Coria, Cáceres, España.
- CERDA, H. (2008). *Los elementos de la investigación*. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.
- CRESWELL, J. (2009). *Research Design: A qualitative, quantitative and mixed method approaches*. 3th edition. Sage Publications. Londres, UK.
- CHÁVEZ, C. (2008). Metodología integradora de procesos empresariales a nivel estratégico, táctico y operacional (MIPE), basado en la gestión del conocimiento. Disponible en <http://www.gestiopolis.com/procesos-empresariales-estrategicos-tacticos-operacional-es-de-la-gestion-del-conocimiento.htm>. Consulta agosto 2010.
- CHIRINOS, E. (2008). "Ciberperiodismo en el siglo XXI". En: *Comunicación digital y ciberperiodismo. Nuevas prácticas de la comunica-*

- ción en los entornos virtuales*. Arcila, Carlos (coordinador). Ediciones de la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- DAVENPORT, T. (1997). *Some principles of Knowledge Management*. University of Texas. Austin, USA.
- DEL MORALI, H.; POZOS, J. y otros (2007). *Gestión del conocimiento*. Thonson Editores. España.
- ESCORSA, P.; MASPONS, R. y ORTIZ, I. (2010). *Gestión del conocimiento tecnológico e inteligencia competitiva*. Editorial Persons, España.
- FLICK, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Editorial Morata. Madrid, España.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Segunda edición. Trillas. México DF, México.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, vol. 27, núm. 2, Venezuela, p. 7-33.
- MARTÍNEZ, M. (2011). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas. México.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (2009). *The knowledge creating company*. Oxford University Press. USA.
- PELUFFO, M. y CATALÁN, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Publicaciones del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social-Cepal. Santiago de Chile, Chile.
- RODRÍGUEZ, D y VALLDEORIOLA, J (2010). *Metodología de investigación cualitativa*. Ediciones Universidad de Cataluña. España.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Tercera edición. Editorial Aljibe. Málaga, España.
- RODRÍGUEZ, M y LEÓN, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. Acimed. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci08206.htm. Consultado: Julio de 2010.
- SÁNCHEZ, Á. (2006). Análisis crítico de la estructura organizacional en las OFCC. Gestión económica, gestión financiera y enfoques de administración en las organizaciones de carácter social: Un estudio a la luz de la teoría de la organización (1980-2000). Tesis doctoral, Universidad Freie Universität Berlin. Alemania.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2010). *Grounded Theory methodology: An overview*. 3th edition. N. K. Publications. New York. USA.



Gestión ambiental en el ámbito escolar. Arquetipos ambientales y servicio comunitario

GONZÁLEZ, Molly
GARCÍA DE HURTADO, María C.
RAMÍREZ, Marina

*Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación
molly.gonzalez@hdes.luz.edu.ve, garciabellizzi@gmail.com,
marina.ramirez@hdes.luz.edu.ve.*

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar un modelo de gestión ambiental escolar a la luz de los arquetipos ambientales y el servicio comunitario. El tipo de investigación es descriptiva, en tanto se caracterizan distintos arquetipos ambientales y los sistemas operativos del servicio comunitario, cuyos datos servirán de patrón para crear un modelo estructural donde se visualizarán las relaciones de ambos hechos de interés. El método que se utilizó es de tipo deductivo, manejando la elaboración de proposiciones como estructura relacional. El diseño de esta investigación se organizó bajo tres tipos de operaciones: operaciones de tratamiento empírico: se usó la observación como proceso y el cálculo conjuntista como sustancia metodológica; operaciones de tratamiento teórico: se elaboraron esquemas relacionales con el principio de tipificación de proposiciones para dar paso a la construcción del modelo estructural; operaciones de validación teórica, que considera la pertinencia, la consistencia y la independencia. Entre los hallazgos más destacados se tiene que el modelo está construido con base en las etapas de planeación, organización, dirección, seguimiento y control. El método PIC es el que potencia el modelo de gestión.

Palabras clave: Modelo de gerencia escolar, arquetipos ambientales, servicio comunitario

Environmental Management in Schools. Environmental Archetypes and Community Service

Abstract

The aim of this research was to characterize a model for school environmental management in the light of environmental archetypes and community service. The research is descriptive, since various environmental archetypes and the operating systems of community service are characterized; this data will provide a pattern for creating a structural model where relations between the two events of interest will be visualized. The method is deductive, handling the development of propositions as relational structure. The design of this research was organized using three types of operations. For empirical treatment operations, observation was used as a process and set-theory calculation as the methodological substance. For theoretical treatment operations, relational schemas were developed with the principle of classifying propositions to make way for constructing the structural model. Operations of theoretical validation considered relevance, consistency and independence. Among the most notable findings is that the model is built based on the stages of planning, organizing, directing, monitoring and control. The PIC method is what powers the management model.

Key words: School management model, environmental archetypes, community service.

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar un modelo de gestión ambiental escolar a la luz de los arquetipos ambientales y el servicio comunitario. Para ello se propuso alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los elementos estructurales de los arquetipos ambientales.
2. Describir el servicio comunitario como un elemento de la gestión escolar.
3. Identificar las relaciones entre arquetipos ambientales y servicio comunitario.

1. Fundamentación teórica

1.1. Arquetipos ambientales

Las formas arquetípicas o arquetipos son modelos de ideas de los cuales se derivan otras formas para delinear las actitudes propias de cada individuo, sociedad e inclusive sistema. Los arquetipos ambientales son todo un complejo sistémico, cuyo centro principal se mueve en el principio de resolución de problemas (García y González, 2007). Este concepto hace referencia a una estrategia para viabilizar la operacionalización de los principios básicos de la educación ambiental en sus distintos espacios, concertando relaciones unívocas entre los elementos que conforman su estructura y los contextos de aplicación que a bien tengan seleccionar para dar cumplimiento a sus objetivos, principios y fines.

La estructura de los llamados Arquetipos Ambientales es descrita por García y González, (2007), y considera básicamente dos núcleos: el primero contempla todos los elementos que se derivan de los proyectos PIC (proyectos de intervención comunitaria), y es llamado arquetipo PIC o arquetipo de cultura ambiental; el otro núcleo es el instruccional y considera los arquetipos de sostenibilidad y de conocimiento ambiental.

1.1.1. Arquetipo de cultura ambiental. Arquetipo PIC

El llamado arquetipo PIC hace alusión a los referentes que sustentan la señalada cultura ambiental, donde se expresa la diversidad socio-ambiental de un grupo particular; es en esta cultura en la que se ven reflejadas las costumbres de una sociedad y su relación con el entorno.

La cultura ambiental es un proceso dialéctico que refleja la calidad de la vida de las comunidades, el grado y expresión de dominio de los integrantes de esa comunidad y sus condiciones de existencia, las cuales se manifiestan a través de los símbolos, los significados, las costumbres, la memoria histórica heredada, vivenciadas y creadas por los sujetos en su interacción con su entorno natural y social. En la construcción de esos significados, juega

un papel importante la llamada interpretación ambiental. A continuación, se explicitan algunas consideraciones sobre el tema de interpretación ambiental como un elemento estructural del arquetipo de cultura ambiental o arquetipo PIC.

a) La interpretación ambiental

El concepto de interpretación posee una amplia gama de acepciones que apuntan a develar significados e interrelaciones mediante el uso de recursos novedosos, atractivos e ilustrativos.

La procedencia del concepto no es nueva, pero su aplicación es de reciente utilidad. En el servicio de Parques Nacionales de los EE.UU. comenzó a desarrollarse cierto tipo de actividades guiadas para visitantes, que incluían formas y actividades de alto impacto visual, y utilizaban un lenguaje muy sencillo para explicar fenómenos científicos. En Sudáfrica se generaron los primeros mapas y guías para los visitantes de los parques nacionales, quedando en la década de los 30 los programas interpretativos establecidos en los distintos parques nacionales tanto de EE.UU. como de Sudáfrica.

El manejo de la interpretación ambiental establece los principios que fundamentan tanto su estructura como su aplicación. Quinne (1995), quien acuñó el término, afirma que existen seis principios básicos: 1) Relacionar los rasgos interpretativos con lo que está enmarcado en la experiencia del participante. 2) La interpretación ambiental debe consistir en algo más que proporcionar información. 3) La interpretación es el arte de la comunicación, en el cual se usan todos los sentidos para construir relaciones completas de conceptos concretos. 4) La interpretación debería despertar curiosidad, dando un vuelco para hacer resaltar sus implicaciones. 5) Debe ser una presencia del todo, no de las partes; las características y los relatos deben ser interrelacionados dentro del conjunto conceptual. 6) La interpretación ambiental debe ser dirigida a un auditorio específico: niños o adultos, niveles educacionales e intereses, y planificarse como un ardid teórico, que resulte en una experiencia gratificante y significativa para el participante.

a.1. Beneficios de la interpretación ambiental

1. Contribuir directamente al enriquecimiento de las experiencias del visitante.
2. Darle a los visitantes consciencia sobre su lugar en el medio ambiente y facilitar su entendimiento de la complejidad de la coexistencia con ese medio.
3. Puede reducir la destrucción o degradación innecesaria de un área, trayendo consigo bajos costos en mantenimiento o restauración, al despertar una preocupación e interés ciudadanos.
4. Es una forma de mejorar una imagen institucional y establecer un apoyo público.
5. Inculcar en los visitantes un sentido de orgullo hacia el país o región, su cultura o su patrimonio.
6. Colaborar en la promoción de un área o parque, donde el turismo es esencial para la economía de la zona o país.
7. Motivar al público para que emprenda acciones de protección en pro de su entorno, de una manera lógica y sensible.
8. Puede generar financiamiento para las actividades de manejo de las áreas protegidas.
9. Puede crear empleos para las comunidades locales en los centros de visitantes, como guías interpretativos, en el mantenimiento de senderos, elaboración de artesanías y souvenirs, etc.

b. Pedagogía ambiental

La pedagogía ambiental puede ser definida como un tipo de pedagogía que se ocupa de las relaciones entre la educación y el medio ambiente. La mayoría de autores que cultivan alguno de los campos de la denominada pedagogía ambiental estarían probablemente de acuerdo en ubicar dicha disciplina entre las ciencias de la Educación; inclusive alguno de ellos la ha llamado la pedagogía de nuestro tiempo, casi sustituyendo pedagogía por pedagogía ambiental (Colom, 1988).

Por otro lado, es importante señalar que el término diversidad es un término recurrente en los temas ambientales, así como en la configuración de los contenidos de la pedagogía ambiental y en la explicitación de su “identidad”. La enunciación de algunas de ellas no supone el establecimiento de tipologías ni la voluntad de hacer taxonomías, sino más bien un intento de presentar algunas propuestas que más adelante sirvan para reflexionar sobre la relación entre la educación, objeto de la pedagogía social, y la pedagogía ambiental. En este marco se inscriben las propuestas de interdisciplinariedad e incluso de transdisciplinariedad, algunas de ellas bajo la denominación de educación ambiental, experiencias prácticas realizadas en casi todos los espacios escolares de nuestro país. En este sentido la reflexión pedagógica contemporánea ha equiparado en no pocas ocasiones la expresión educación ambiental con la de ambiente educador.

En función de lo anterior, en general este es un punto de coincidencia con la antes mencionada educación ambiental como educación a favor del medio, puesto que su importancia radica en el hecho de que este último está problematizado y hay que actuar para remediar situaciones en la relación medio-especie humana-educación. Cabría insistir de manera especial en las realizaciones de la controvertida educación no formal, que algunos autores llaman “no escolar”, donde se encontrarían actividades como la interpretación ambiental; sin embargo, es importante señalar que la pedagogía ambiental refiere a los elementos teóricos y metodológicos que se consideran para abordar el espacio escolar.

b.1. La pedagogía ambiental en relación con las finalidades y los objetivos educativos

Si se considera la finalidad y los objetivos de la educación medioambiental en sentido amplio, encontramos tres versiones de la idea de pedagogía ambiental, y de la educación ambiental como objeto central de aquella. 1) En una primera interpretación de esta línea, la pedagogía ambiental es considerada como el estudio de la llamada educación formal. Siguiendo la clasificación de Trilla (1985), entre otros, y abordada desde la teoría de la Educación, con

precedentes en el campo de la Pedagogía, se habla de una visión clásica de la educación ambiental desde un discurso pedagógico. 2) En segundo lugar, se puede considerar la pedagogía ambiental como el estudio de la educación a favor del medio. 3) La pedagogía ambiental como estudio de los condicionamientos ambientales sobre el individuo y los grupos humanos. Esta línea de trabajo recogería, por lo menos, aspectos de carácter psicológico, de estructura social (análisis sociológico del entorno, ecología humana). 4) Clarificar lo que sería tarea propia de educadores ambientales y diferenciarla de la que realizan, como monitoras, algunas personas en espacios para la educación ambiental (sobre todo no escolares), u otras propuestas educativas en relación con el ambiente, como, por ejemplo, quienes han participado en proyectos de educación ambiental de diversos tipos (proyectos a nivel municipal, regional o nacional, en espacios naturales protegidos, etc.).

Se puede hablar de otras dos interpretaciones de las relaciones educación-medio ambiente, educación social-educación ambiental y pedagogía ambiental.

En una quinta apreciación, se puede atender a los problemas sociales como objetos de estudio y de trabajo en sí mismos, utilizando el medio ambiente como recurso de o para la educación. Ello, como base de trabajo profesional con personas y grupos susceptibles de educación. Y en este concepto de educación subyace la idea de que la crisis ambiental es de naturaleza fundamentalmente social, económica y política, y una visión de cuestionamiento radical de los modelos sociales y económicos dominantes. Ahí podemos preguntarnos cuál sería el papel de la pedagogía ambiental como disciplina, y cuál la línea de trabajo ambiental en la educación, así como el tipo de formación académica de carácter ambiental que debería propiciarse para un ejercicio profesional en las direcciones apuntadas.

En otras palabras, se trata de aquellas personas que sitúan en un terreno de transversalidad la temática de la crisis ambiental, de manera que esta atraviesa toda su acción educativa, pues es evidente que, si se consideran las posibilidades de tener en cuenta lo

ambiental en el discurso educativo, la mejor manera de llevarlo a cabo es promocionando un tipo de formación para quienes trabajarán en educación, que incluya una doble vertiente: a) la formación para la educación ambiental como educación en sí misma, y b) la educación con atención a la crisis ambiental, como una característica de la realidad de este fin de siglo.

1.1.2. Arquetipo instruccional. De conocimiento ambiental

a. La hermenéutica del saber ambiental

El término hermenéutica en el sentido ambiental no se escapa de la consideración descrita por autores como Heidegger, Ricoeur y Beuchot; hace referencia a consideraciones interpretativas de un espacio temporal, geográfico y subjetivo determinado.

Tal es el caso, este saber nace de una nueva ética y una nueva epistemología, donde se funden conocimientos, se proyectan valores y se internalizan saberes. El saber ambiental es un cuestionamiento sobre las condiciones ecológicas de la sustentabilidad y las bases sociales de la democracia y la justicia; es una construcción y comunicación de saberes que pone en tela de juicio las estrategias de poder y los efectos de dominación que se generan a través de las formas de detención, apropiación y transmisión de conocimientos (Leff, 2000).

La hermenéutica del saber ambiental se establece como un campo de significaciones que hacen proliferar los sentidos del ambiente y proyectan la complejidad hacia la construcción de un mundo abierto a la diferencia y la alteridad. Ello conlleva una ética democrática, donde la equidad está marcada por la diversidad, la construcción de la persona y el individuo en el encuentro con la complejidad y su posicionamiento frente al otro. Es un proceso autorreflexivo y emancipatorio que se construye desde el ser, en el que uno aprehende el mundo, en la intersubjetividad que implica el aprender a aprender con los otros, en el diálogo de saberes en un contexto de interculturalidad en el que se define la particularidad de cada situación ambiental (García y González, 2007).

Según Leff (2000), la formación a través del aprendizaje implica la internalización de un saber ambiental construido social y culturalmente. Pero no se trata de la introyección de una doctrina y un conocimiento externo, sino de una construcción siempre interactiva entre sujetos, individuos y comunidades, donde se reconfiguran los saberes personales y las identidades colectivas. Es un aprender a aprender de un proceso dialógico: diálogo abierto con los otros y con un mundo natural.

La racionalidad comunicativa, la democracia cognitiva y la socialización del saber ambiental fertilizan el proceso de aprendizaje de la complejidad ambiental. En este sentido, la hermenéutica ambiental labra el campo para un diálogo de saberes y el encuentro de intereses donde podrán dirimirse los conflictos que emergen de visiones contrapuestas sobre la sustentabilidad y posiciones antagónicas por la apropiación de la naturaleza. Es una técnica de democratización del saber por su apertura a diferentes valores y concepciones que rompen el cerco del conocimiento universal, como razón de dominio y forzamiento del valor global del mercado.

En síntesis, la hermenéutica ambiental hace referencia a palabras clave, juegos de lenguaje y estrategias conceptuales que, frente al proyecto unitario de la ciencia moderna y al poder del saber institucionalizado, abren un haz de luz del conocimiento a la diversidad del saber; trazan el trayecto de un proyecto para aprender a aprender la complejidad ambiental.

En este sentido, se sigue con Leff (2000), quien realiza una síntesis de lo que significa el saber ambiental, considerando algunos puntos que deben ser tratados por la hermenéutica ambiental:

- No se limita a la comprensión de una evolución “natural” de la materia y del hombre (ecologismo naturalista).
- Se asume como una política del conocimiento
- Es una racionalidad:
 - Fuera del campo de la metafísica
 - Fuera del logocentrismo
 - Fuera de la cientificidad

- Busca reconstruir identidades a través del saber
- Busca la reapropiación del mundo desde el ser y en el ser
- Retoma la cuestión del ser en el tiempo, el conocer en la historia, el poder en el saber, la voluntad de poder que es un querer saber.
- Es una nueva comprensión del mundo, incorporando el límite del conocimiento y la incompletitud del ser.
- Implica saber que la incertidumbre, el caos y el riesgo son condiciones intrínsecas del ser y del saber.
- Abre la reflexión sobre la naturaleza del ser, del saber y del conocer
- Cuestiona la forma como los valores permean el conocimiento del mundo
- Abre el espacio para el encuentro entre lo racional y lo moral, la racionalidad formal y la racionalidad sustantiva.
- Abre la reflexión sobre la ecología y la teoría de sistemas que, buscando una explicación de la totalidad, forjan un mundo tendiente a la globalización y a las leyes unitarias, con sus impactos en la naturaleza y en la sociedad.
- Desborda la visión cibernética (conjunto de interrelaciones y retroalimentaciones)
- Rompe la dicotomía sujeto objeto del conocimiento
- Reconoce las potencialidades de lo real
- Incorpora valores e identidades en el saber
- Se proyecta hacia lo infinito de lo impensado
- Reconstituye identidades diferenciadas en vías antagónicas de reapropiación del mundo

b. Complejidad ambiental

La complejidad ambiental surge en el devenir de la historia del hombre en su relación con el medio ambiente. No refiere al cataclismo ambiental, pero se inicia con tales reflexiones. Es una forma de conocimiento. No se refiere a la biología del conocimiento

ni a un análisis relacional del organismo con su medio ambiente; no emerge de las relaciones ecológicas, sino del mundo tocado y trastocado por las ciencias; esto se nota cuando se observa que el pensamiento complejo, la teoría de sistemas, los análisis del caos y el desorden, y el fraccionamiento del paradigma reduccionista, surgen al mismo tiempo que la crisis ambiental se acentúa en el mundo.

Hablar de complejidad implica tomar en consideración las siguientes premisas: la comprensión del ser en el saber, la compenetración de las identidades en las culturas, incorporar un principio ético que se traduce en una guía pedagógica; más allá de la racionalidad dialógica, de la dialéctica del habla y el escucha, de la disposición a comprender y “ponerse en el sitio del otro” (otredad); la política de la diferencia y la ética de la otredad implican la internalización de lo otro en lo uno, en un juego de mismidades que introyectan otredades sin renunciar a su ser individual y colectivo. Las identidades híbridas que así se constituyen no son la expresión de una esencia, pero tampoco se diluyen en la entropía del intercambio subjetivo y comunicativo. Estas emergen de la afirmación de sus sentidos diferenciados frente a un mundo homogeneizado y globalizado.

La complejidad ambiental irrumpe en el mundo como un efecto de las formas de conocimiento, siendo su característica más destacada la utilización de los saberes integrados, el punto de partida del estudio epistemológico de un objeto permeado por el principio de difusión de fronteras, una sola integralidad de manera tajante y al mejor estilo de la antítesis del reduccionismo, de manera que los problemas ambientales deberían ser abordados desde todas las disciplinas, sin excepción alguna, para encontrar así la reintegración del mundo. Es la reapertura de la historia como eje principal de las potencialidades de la naturaleza, es el salto cuántico del antropocentrismo hacia el biocentrismo.

En este sentido, la complejidad ambiental es el campo donde convergen diversas epistemologías, racionalidades e imaginarios que transforman la naturaleza y que abren la construcción de un futuro sustentable. Pensar la complejidad ambiental no se limita a comprender el curso de la evolución “natural” de la materia y del

hombre hacia el mundo tecnificado y el orden económico global, como un devenir intrínseco del ser; tampoco es simplemente el re-encuentro de lo simbólico con lo real desde el conocimiento que emerge como un reconocimiento, como una conciencia ecológica del mundo (Leff, 2000).

En síntesis, la complejidad ambiental es un saber integrado, que colinda con el encuentro del otro en una dirección, que reviste la ciencia de saberes integrados para construir futuros inéditos del pensamiento y la acción social.

1.2. Sistemas operativos del servicio comunitario

La concepción de deberes como correlativos a los derechos, ha constituido una secuencia desde el origen del constitucionalismo a finales del siglo XVIII hasta nuestros días, tal como lo señala la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 29: “Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, pues solo ella puede desarrollar libre y permanentemente su personalidad”; es así como se consagra uno de los principios esenciales de orden constitucional, el principio de alteridad, el cual implica que todo derecho comporta una obligación y que todo titular de un derecho tiene necesariamente relación con un sujeto obligado. Representa entonces, un modo peculiar de participación en el contexto social y cultural.

En el servicio comunitario se determinan los procesos de participación como un ejercicio democrático donde se establecen puentes dialógicos entre los individuos y los temas que les afectan como comunidad humana. Esta participación se puede visualizar de dos tipos, según Hain (1986): la participación promovida por el gobierno y la participación promovida por las bases de las comunidades.

En función de lo anterior, el proceso de participación se contextualiza a la luz de las operaciones del servicio comunitario. Peralta (2004) las ubica como operaciones sociales, racionales y escolares. Las primeras están determinadas por una serie de pasos donde marca pauta la sociología interpretativa de Weber (citado por Peralta, 2004), quien determina de manera clara la participación de actores sociales o comunales en la resolución de problemas

como un hecho meramente social. Lo esencial en esta descripción es que el sujeto es un observador nato del proceso social y lo redirecciona en tanto y en cuanto ese proceso logre encaminarse a la consecución de una solución a un problema de orden social, captando el carácter significativo de la acción social.

Por otro lado, se tienen las operaciones de orden racional; en estas se despliegan estrategias de intervención planificada para la solución de un problema o la satisfacción de necesidades colectivas detectadas en una comunidad; este es un plan pensado que comprende el logro de los objetivos durante un tiempo determinado. La organización racional de intervención comunitaria responsabiliza uno a uno a los miembros de la comunidad y concatena cada objetivo de manera coherente y responsable. Este tipo de operaciones puede ser adjudicado a la iniciativa de la comunidad o al ámbito escolar, donde se registra con más frecuencia.

Por último, la acción escolar es definida como la acción o conjunto de acciones por medio de las cuales la comunidad se involucra y toma parte; esto significa que la comunidad se responsabiliza por la situación que le afecta. Este proceso se dirige con la ayuda de las universidades, desde la llamada Ley de Servicio Comunitario. En este caso, la universidad asume los aportes a los que hubiese lugar para modificar aquellas condiciones que rompen con la armonía de la vida de los integrantes de una comunidad. El sujeto es un observador nato del proceso social y lo redirecciona en tanto y en cuanto ese proceso logre encaminarse a la consecución de una solución a un problema de orden social, captando el carácter significativo de la acción social.

Están vinculadas directamente al desarrollo comunitario y pueden contar o no con la presencia del Estado de manera directa; pero desde su legislación, el Estado se hace copartícipe en dichas directrices (Arocha, 2002).

1.3. Modelos de gerencia escolar

La gerencia educacional es una herramienta fundamental para el logro y funcionamiento efectivo de la estructura organizati-

va; por lo tanto, se puede decir que la gerencia educativa es el proceso de organización y empleo de recursos para lograr los objetivos preestablecidos a través de una eficiente organización donde el gerente educativo debe dirigir su equipo hacia el logro de los objetivos de la organización, pero durante una continua motivación donde estimule, inspeccione, oriente y premie constantemente la labor desarrollada, a la vez de ejecutar la acción y función de gerenciar (Covey, 1994); por tal motivo se puede decir que no hay gerencia educativa cuando la planificación sea normativa, en razón a la rigidez de este tipo de planificación; tampoco existe gerencia educativa cuando la organización funciona centralizada, aunque su diseño sea descentralizado; no existe la gerencia educativa cuando se delega o hay carencia de liderazgo.

La estructura esencial de la gerencia educativa está determinada por varios espacios; es por ello que el gerente educativo, como cualquier otro gerente, para conducir las entidades educativas se vale de las funciones típicas, como son la planificación, organización, dirección y control de sus tareas, que son las funciones gerenciales típicas para conducir cualquier entidad.

La planificación: en esta fase el gerente, con su equipo, decide qué y cómo hacerlo, para convertir a la escuela en un centro de excelencia pedagógica, de acuerdo con el proyecto educativo que orienta los procesos de enseñanza en el aula, a partir de un diagnóstico de su realidad, la fijación de objetivos a lograr, los cursos de acción a seguir y los recursos a asignar (Ander-Egg, 1993; citado por Graffe, 2000). Además, servirá de insumo fundamental a las otras etapas del proceso de dirección.

La organización: implica el diseño de la estructura formal para el desarrollo de la gestión de la escuela, facilitando la integración y coordinación de las actividades de los docentes, alumnos y otros agentes; y el empleo de los recursos para desarrollar los procesos, programas y proyectos, que involucran la división del trabajo y de funciones, a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad y un esquema de las relaciones entre sus actores y con su entorno (Schein, 1982; citado por Amarante, 2000).

La dirección: asociada con el liderazgo, la motivación y la creación de un clima organizacional por parte del directivo, que integre las potencialidades de los diferentes sujetos, a partir del compromiso de todos con el proyecto educativo para mejorar la docencia y la administración de los recursos de la escuela (Graffe, 2000).

El control y seguimiento de la gestión: para asegurar la ejecución de la programación de acuerdo con el esquema de responsabilidades y distribución del trabajo que se diseñó; para lograr los objetivos y metas asignados a los diferentes actores o unidades del centro escolar; e introducir ajustes a la programación y a la asignación de recursos (Ruiz, 2000).

En tal sentido, es importante establecer indicadores, criterios y un sistema de información para evaluar y retroalimentar al gerente sobre el avance y nivel de cumplimiento de los objetivos, metas y actividades previstas (Ruetter y Conde, 1998); todo ello con el objeto de evaluar continuamente los resultados e impactos en términos del nivel de rendimiento de los alumnos y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a la programación.

2. Metodología

El componente metodológico de esta investigación presenta los elementos que reseñan Camacho y González (2006).

Esta investigación pretende utilizar el método deductivo, también llamado racionalista. Este método ayuda a construir sistemas abstractos que imitan el comportamiento de cierta realidad; en tal sentido, el método deductivo hace referencia a una serie de operaciones mentales que el investigador utiliza para poder producir el conocimiento científico. Así mismo, el investigador pretende aproximarse a dos hechos de interés específicamente: el arquetipo ambiental y los sistemas operativos del servicio comunitario, para crear una propuesta teórica de gestión ambiental sostenible desde la gerencia escolar.

1) Operaciones de tratamiento empírico. Para la sustancia metodológica, métodos de recolección y organización de los datos, se tiene que la observación como proceso juega un papel preponderante; de manera tal que la variante de orden instrumental más adecuada para esta sustancia metodológica es el cálculo conjuntista o cálculo de clase (González y García, 2011) en su versión más simple; de esta forma, se clasificaron los dos conjuntos de hechos en matrices descriptivas para recoger los datos teóricos. Es decir, las características esenciales de los arquetipos ambientales (ver Matriz 1) y sistemas operativos del servicio comunitario (ver Matriz 2).

Matriz 1
Arquetipos ambientales

DIMENSIONES	ARQUETIPO AMBIENTAL PIC O DE CULTURA AMBIENTAL	ARQUETIPO INSTRUCCIONAL O DE CONOCIMIENTO AMBIENTAL
Método	(AA ₁): operaciones que están asociadas a la experiencialidad sugieren un cálculo de tareas relacionado con las condiciones de existencia, con las costumbres y con la memoria histórica heredada.	(AA ₅): operaciones que están asociadas al discurso ambientalista, específicamente a estados de comprensión del medio natural, que se introduce en un círculo de autorreflexión, producto de la construcción interactiva de sujetos que se lleva al plano escolar.

Matriz 1(Continuación)

Estructura	Conformada por dos elementos: Interpretación ambiental (AA₂): describe procesos metodológicos donde se develan significados e interrelaciones del hombre con su medio natural, mediante el uso de recursos novedosos atractivos e ilustrativos. Pedagogía ambiental (AA₃): disciplina que pertenece a las ciencias de la Educación, que refiere un proceso educativo (formal y no formal), que pretende potenciar elementos sustantivos en las interacciones del hombre con su medio natural.	Conformado por dos elementos: Hermenéutica ambiental (AA₆): palabras clave, juegos de lenguaje y estrategias conceptuales que, frente al proyecto unitario de la ciencia moderna, abren un haz de luz a la diversidad de saberes. Traza un proyecto para aprender la complejidad ambiental. Complejidad ambiental (AA₇): es un saber integrado, que colinda con el encuentro del otro en una dirección, que reviste la ciencia de saberes integrados para construir futuros inéditos del pensamiento y la acción social
Función	(AA₄): identificación de variabilidad socioambiental, de cultura ambiental y de acciones socioambientales, determinadas por todo lo concerniente a la acción comunitaria sobre el medio natural y su introyección en el espacio social.	(AA₈): formación de ciudadanos conscientes en el asunto ambiental. Internalización de conceptos, teorías y postulados dentro del espacio científico, que comulgan con la cultura medioambiental. Construir la nueva epistemología social desde el espacio natural.

Fuente. González, García y Ramírez (2013).

2) Operaciones de construcción teórica. Para caracterizar un modelo de gestión ambiental escolar a la luz de arquetipos ambientales y el servicio comunitario, se siguieron las siguientes operaciones:

a. Se tomaron los datos suministrados por las dos matrices descriptivas que contenían las características esenciales de los arquetipos ambientales (ver Matriz 1) y los sistemas operativos del servicio comunitario (ver Matriz 2), y se cruzaron en una matriz donde se visualizan las relaciones estructurales entre arquetipos ambientales y sistemas operativos del servicio comunitario (ver Matriz 3).

Matriz 2

Sistemas operativos del servicio comunitario

Dimensiones	Sistemas operativos
Social	Operaciones determinadas por el principio de sociología interpretativa de Webber (1994). SC₁ : el sujeto es un observador nato del proceso social y lo redirecciona en tanto y en cuanto ese proceso logre encaminarse a la consecución de una solución a un problema de orden social, captando el carácter significativo de la acción social.
Académica	Operaciones dirigidas por un espacio escolar determinado. SC₂ : organiza y adecúa estrategias de aprendizaje social que implican una serie de acciones apropiadas que proporcionan al observador un cálculo de tareas que conllevan a la consecución de un fin que beneficia a una comunidad determinada. Estas suelen ser adecuadas al servicio comunitario universitario.
Metodológica	Operaciones determinadas por el principio de acción racional. SC₃ : en ellas se despliegan estrategias de intervención planificada para la solución de un problema o la satisfacción de necesidades colectivas detectadas en una comunidad; este es un plan pensado que comprende el logro de los objetivos durante un tiempo determinado.

Fuente. González, García y Ramírez (2013).

Matriz 3

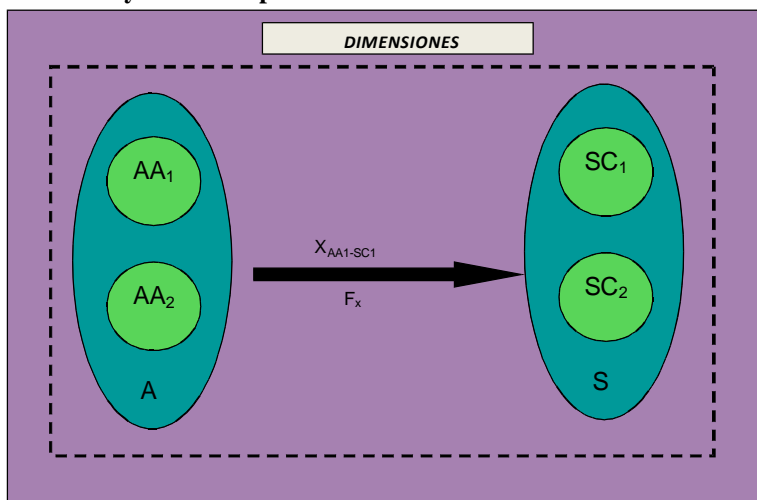
Relaciones entre los arquetipos ambientales y los sistemas operativos del servicio comunitario. **X_{AA-SC}**

X_{AA-SC}	SC₁	SC₂	SC₃
AA ₁	AA ₁ - SC ₁	AA ₁ - SC ₂	AA ₁ - SC ₃
AA ₂	AA ₂ - SC ₁	AA ₂ - SC ₂	AA ₂ - SC ₃
AA ₃	AA ₃ - SC ₁	AA ₃ - SC ₂	AA ₃ - SC ₃
AA ₄	AA ₄ - SC ₁	AA ₄ - SC ₂	AA ₄ - SC ₃
AA ₅	AA ₅ - SC ₁	AA ₅ - SC ₂	AA ₅ - SC ₃
AA ₆	AA ₆ - SC ₁	AA ₆ - SC ₂	AA ₆ - SC ₃
AA ₇	AA ₇ - SC ₁	AA ₇ - SC ₂	AA ₇ - SC ₃
AA ₈	AA ₈ - SC ₁	AA ₈ - SC ₂	AA ₈ - SC ₃

Fuente. González, García y Ramírez (2013).

b. Las relaciones se expresaron en un esquema que sigue el principio de tipificación de proposiciones, donde se remarca el cuantificador o nexo relacional que va a identificar los tipos de relaciones (ver Esquema 1).

Esquema 1. Relaciones y funciones entre arquetipos ambientales y sistemas operativos del servicio comunitario



$X_{AA1-SC1}$ = relación entre los dos hechos de interés

F_x = funciones relacionales

AA = arquetipos ambientales

SC = sistemas operativos del servicio comunitario

$X_{AA1-SC1}$ = método PIC como interpretación social (F_{x1})



Cuantificador

El método PIC hace referencia a las costumbres y la memoria histórica heredada en los sujetos observadores; del mismo modo, la interpretación social refiere a una traducción de datos culturales e históricos, donde el sujeto redirecciona el cálculo de tareas en tanto y en cuanto se logre conseguir la solución de un problema social.

Fuente. González, García y Ramírez (2013).

c. Las relaciones representadas en el esquema anterior se expresaron en una tabla que resultó de los elementos que se relacionan en ambos hechos de interés (arquetipos ambientales y operaciones del servicio comunitario), donde se enunciaron las funciones disyuntivas, conjuntivas, de negación y de implicación (ver Tabla 1).

d. Se diseñó una matriz descriptiva (ver Matriz 4) que expresa los distintos tipos de relaciones que se establecen en los dos hechos de interés. AA (arquetipos ambientales) y SC (sistemas operativos del servicio comunitario), codificados para tal fin, con la caracterización de los modelos de gerencia escolar.

e. Se elaboró el modelo estructural de la caracterización del modelo gerencial en términos de relaciones descriptivas que representan las intersecciones que se observan en los dos conjuntos de hechos, además de la expresión de las funciones relacionales que permitieron explicar las características expresadas en los hallazgos de esta investigación (ver Gráfico1).

f. La caracterización teórica del modelo estructural se considera en la sección de hallazgos.

3) Operaciones de validación teórica. Para las operaciones particulares que se llevaron a cabo en esta investigación en el proceso de validación teórica se siguieron los siguientes criterios:

a. **Pertinencia:** se refiere a la medida en que la teoría pertenece a un conjunto de teorías que explican una realidad de hechos desde la intersección de esos hechos en términos de conjuntos relacionales. Lo que implica que los elementos teóricos que sustentan la investigación están asociados a teorías de aprendizaje como proceso basado en percepción de conjuntos. Según este criterio, quedan eliminadas las teorías que no pertenezcan a este conjunto de relaciones.

b. **Consistencia:** atiende al marco de convicciones filosóficas dentro del cual se ubica una teoría. El producto teórico de esta investigación atiende a un marco en correspondencia con los tres componentes de la investigación, siguiendo un hilo lógico de todas las operaciones en su construcción, de manera tal que se puede observar que los tres componentes se trabajan en relación con la lógica racionalista, con una cadena de operaciones propias del enfoque racional.

Tabla 1
Función relacional entre arquetipos ambientales y sistemas operativos del servicio comunitario

Tipos de relaciones	Enunciados proposicionales (F_x)
Conjunción	<p>1) Método PIC como interpretación social (MP): el método PIC hace referencia a las costumbres y la memoria histórica heredada en los sujetos observadores; del mismo modo, la interpretación social refiere a una traducción de datos culturales e históricos, donde el sujeto redirecciona el cálculo de tareas en tanto y en cuanto se logre conseguir la solución de un problema social.</p> <p>2) Sociointerpretación natural: considera las operaciones básicas, donde el observador logra extraer significados del medio natural, así como la forma apropiada de acción social para consecución de un objetivo o meta.</p> <p>3) Operaciones de interpretación sociopedagógica: los procedimientos y las reglas ordenadas, escolares y no escolares, que responden a un proceso socioeducativo, en correspondencia con las significaciones de eventos naturales.</p> <p>4) Las interpretaciones y el discurso ambientalista: considera los relatos interpretativos asociados a los estados de comprensión desde el medio natural, del mismo modo que la sociología interpretativa responde a las condiciones de captación del carácter significativo de la acción social.</p> <p>5) Sociología interpretativa y complejidad ambiental: los procedimientos y reglas ordenados en una disciplina social colindan con el encuentro de las direcciones que permiten construir futuros inéditos del pensamiento y la acción social.</p> <p>6) Epistemología sacionatural: la ejecución de la conversión de la disciplina sociológica en normas, reglas y procedimientos de resolución de problemas se corresponde con la captación del carácter del significado de la acción social.</p> <p>7) Estrategias de aprendizaje social con discurso ambientalista: los valores y símbolos de una sociedad determinan o condicionan la producción en la disciplina ambiental y deben ser consideradas dentro del aula como procedimientos o cálculos de tareas apropiadas para la intervención sociocomunitaria.</p> <p>8) Estrategias de intervención social con discurso ambiental: los conocimientos o significaciones que se presentan en el aula en el momento de la aplicación de un procedimiento comunitario deben estar impregnados de significaciones locales, además de la comprensión del medio natural del espacio social intervenido.</p>

Tabla 1 (Continuación)

Tipos de relaciones	Enunciados proposicionales (F_x)
Disyuntivas	<p>1) La epistemología de la disciplina o el conocimiento científico como producto: el estado descriptivo de las operaciones del principio racional debe ser consistente con el bloque de construcción de la nueva epistemología social. Por un lado se anuncian todos los conceptos que potencian la epistemología social o se anuncian las distintas modalidades estratégicas de intervención planificada.</p> <p>2) La estrategia de acción planificada desde la complejidad ambiental: considera una exclusión de las reflexiones racionales que atiende al pensamiento de acción social. De manera tal que, o se potencia la estrategia en un plazo determinado en sustitución del análisis de estrategias conceptuales frente a un proyecto unitario de ciencias ambientales.</p>
Implicación	<p>1) Función académica: la identificación de la variabilidad socioambiental está determinada por la acción comunitaria si y solo si se consideran los espacios escolares como nichos de redireccionamiento social</p> <p>2) La hermenéutica de la sociología interpretativa: los datos experienciales que interpreta el sujeto como realidad circundante forman parte de los significados que se despliegan en el aula a través de la ejecución del acto pedagógico, entonces las interpretaciones que se realizan en el aula son consecuencia de la concepción de la realidad o caracterización del lenguaje objeto.</p> <p>3) Hermenéutica ambiental desde los espacios escolares que generan conocimiento científico: las palabras, los juegos, el lenguaje y las estrategias conceptuales implican una serie de acciones apropiadas para ser llevadas a la comunidad del mismo modo que organiza y adecúa una estrategia social.</p> <p>4) Los principios de acción racional para identificar variables medioambientales: el conocimiento científico como producto responde a los requerimientos de un grupo social inmerso en un espacio geográfico y temporal, si y solo si considera las normas, los valores y los símbolos que gobiernan las conductas de las personas en la convivencia.</p> <p>5) Método académico PIC: si los espacios geográficos y temporales de un grupo social impregnados de valores se manejan en el aula, entonces deben considerarse las condiciones de existencia, las costumbres y la memoria heredada de los sujetos.</p>
Negación	Ninguna.

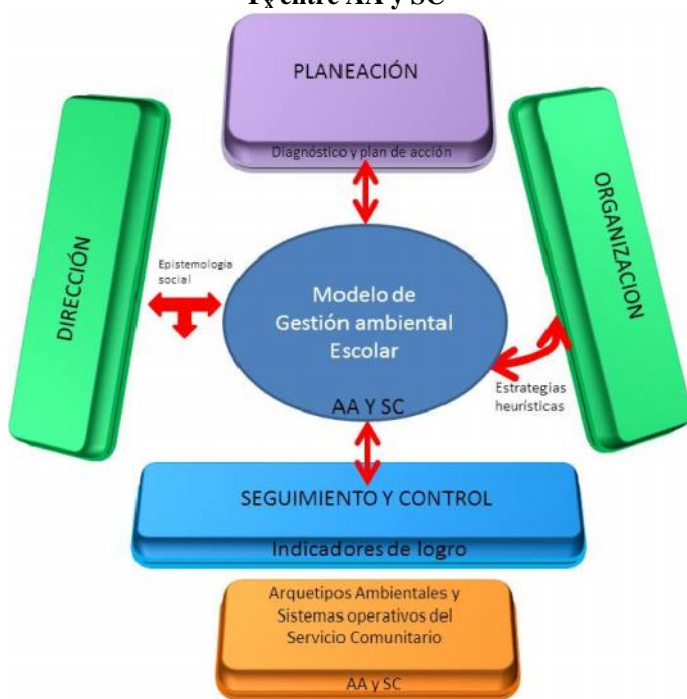
Fuente: González, García y Ramírez (2013).

Matriz 4. Fases del modelo de gestión ambiental escolar. F_x entre AA y SC

Fases del modelo de gestión ambiental escolar	F _x entre AA y SC
Planeación	Recoge algunas características de las funciones de <i>conjunción</i> . La planificación del modelo deberá considerar: <i>Diagnóstico</i> : que aglomera la relación y la identificación de costumbres y memoria histórica heredada de los sujetos observadores, es decir, de quien trabaja el modelo; los procedimientos y las reglas escolares y no escolares; los conocimientos o significados que se presentan en el aula, en cuanto a un espacio ambiental. <i>Plan de acción</i> : resume el estado descriptivo de las operaciones del principio de racionalidad ambiental y los conocimientos o significados que se presentan en el aula en el momento de la acción.
Organización	Considera en su mayoría las relaciones de <i>implicación</i> de las funciones relacionales. La organización determina, una función académica, la hermenéutica como estrategia de sociología interpretativa y los principios de acción racional para la identificación de variables medioambientales.
Dirección	Recoge las funciones relacionales de <i>disyunción</i> . Determina la dirección planificada desde la complejidad ambiental, que sigue los pasos a cargo de la estrategia planificada; la potenciación de la estrategia en un espacio social potencia los elementos conceptuales frente al proyecto comunitario.
Seguimiento y control de la gestión	Considera relaciones de función <i>conjuntiva</i> . En esta fase los conocimientos y significados que se presentan en el aula en el momento de la aplicación de un procedimiento comunitario se registran en matrices descriptivas que permiten identificar los indicadores de logro de la aplicación del modelo.

Fuente: González, García y Ramírez (2013).

Gráfico 1
Estructura del modelo de gestión ambiental escolar.
F_x entre AA y SC



Fuente: González, García y Ramírez (2013).

c. Independencia: criterio que consiste en identificar los elementos del entramado teórico en sí; en este sentido, deben presentarse los elementos de dicho tramado de manera tal que cada uno de esos elementos tenga esencia propia, deben presentarse como elementos autónomos en cuanto a su estructura y su función sin solaparse ni opacarse el uno con el otro.

En este respecto, el producto de esta investigación tiene elementos constitutivos cuya importancia y relevancia dependen de su carácter único, presentándose en los hallazgos como una trama teórica que ha sido producto de las propiedades de cada uno de los conceptos manejados en dicha construcción.

3. Caracterización de un modelo de gestión ambiental escolar. Descripción de funciones relacionales entre arquetipos ambientales y servicio comunitario

Considerando las distintas relaciones que se establecen entre los arquetipos ambientales descritos en la Matriz 1 y los sistemas operativos del servicio comunitario descritos en la Matriz 2, se presenta la ubicación de las distintas fases del modelo de gestión ambiental escolar con sus descriptores más sobresalientes (ver Matriz 4). El Grafico 1 muestra la estructura del modelo tomando en consideración las siguientes fases:

a) *Planeación*. En esta fase los elementos que se visualizan toman como base las relaciones que destacan las conjunciones como funciones derivadas del análisis de los arquetipos ambientales (AA) y los sistemas operativos del servicio comunitario (SC); lo que sobresale es la metodología PIC como interpretación social, la sociointerpretación natural, las operaciones de interpretación sociopedagógica y las estrategias de intervención social con discurso ambientalista. Los subcomponentes de esta fase son: *El diagnostico*, que aglomera la relación y la identificación de costumbres y memoria histórica heredada de los sujetos observadores, es decir, de quien trabaja el modelo, en este caso el director de la escuela; los procedimientos y las reglas escolares y no escolares; los conocimientos o significados que se presentan en el aula, en cuanto a un espacio ambiental. *El plan de acción*, que resume el estado descriptivo de las operaciones del principio de racionalidad ambiental y los conocimientos o significados que se presentan en el aula en el momento de la acción. En este subcomponente se destaca la presentación de las estrategias que delinearán la organización y dirección. Las estrategias deben apuntar a promover los valores y símbolos de una sociedad; en este sentido, estos valores condicionan los pasos que deben seguirse para la creación de acciones medioambientales.

b) *Organización*. En esta fase las relaciones de implicación son las más destacadas. Las estrategias heurísticas deben considerarse para la organización, así que lo que se sugiere es el uso de la

hermenéutica ambiental para generar conocimiento disciplinar. Esta debe estar circunscrita a la formación académica del personal escolar con base en los conocimientos o significaciones que se presentan en el aula en el momento de la aplicación de un procedimiento comunitario. La función del gestor escolar debe identificar en esta fase la variabilidad socioambiental de la comunidad donde se pretende aplicar el modelo, para colindar esta variabilidad con los espacios escolares como nichos de redireccionamiento social.

c) *Dirección*. Recoge las funciones relacionales de *disyunción*. Determina la dirección planificada desde la complejidad ambiental, que sigue los pasos a cargo de la estrategia planificada; la potenciación de la estrategia en un espacio social fortalece los elementos conceptuales frente al proyecto comunitario. El estado descriptivo de estas operaciones debe estar concatenado con el bloque de construcción de la nueva epistemología social, es decir, de la epistemología que corresponda al desarrollo de las comunidades en pro del valor medio ambiental. Por un lado se anuncian todos los conceptos que potencian el proyecto de intervención y por el otro se destacan las modalidades estratégicas de intervención planificadas en la primera fase.

d) *Seguimiento y control de la gestión*. Considera relaciones de función *conjuntiva*. En esta fase los conocimientos y significados que se presentan en el aula en el momento de la aplicación de un procedimiento comunitario se registran en matrices descriptivas que permiten identificar los indicadores de logro de la aplicación del modelo.

Hallazgos y conclusiones

En el siguiente apartado se establecen todas las relaciones en términos de funciones interpretativas de las intersecciones de los dos conjuntos de hechos que se manejan en esta investigación; en este sentido, se presentan como la estructura de un modelo de gestión ambiental escolar, a la luz de las relaciones que se establecen entre los arquetipos ambientales y las operaciones del servicio

comunitario. Entre los hallazgos más significativos se tiene que llevan a las siguientes conclusiones:

1. Todas las relaciones que se establecen entre los hechos de interés responden a las distintas formas de construir un modelo de gestión ambiental escolar.
2. El modelo de gestión ambiental escolar está caracterizado en cuatro fases: planeación, organización, dirección, seguimiento y control de gestión. Este hallazgo se corresponde con la estructura de los modelos gerenciales que establece Graffe (2000).
3. Las relaciones que más se destacan son de conjunción.
4. El método PIC, como interpretación social, es el que potencia las fases del modelo.
5. Los elementos estructurales de los arquetipos ambientales forman parte del modelo de gestión ambiental escolar.
6. Los sistemas operativos del servicio comunitario consideran la dimensión social académica y metodológica.

Referencias bibliográficas

- AMARANTA, Ana (2000). *Gestión directiva*. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- AROCHA, Eduardo. (2002). *Programa Educativo para estimular la Educación comunitaria en los problemas ambientales*. Editorial Horla. Volumen 1. México
- CAMACHO, H. y GONZÁLEZ, M. (2006). El factor prescriptivo de la Investigación científica. *TELOS*. Volumen 6. Maracaibo-Venezuela.
- COLOM, A. J. (1988). *Hacia una teoría del medio educativo. Bases para una pedagogía ambiental*. Tercera edición IC Universitat. Palma de Mallorca. España.
- COVEY, S. (1994). *Liderazgo centrado en principios*. Paidós. España.
- GARCÍA, María C. y GONZÁLEZ, Molly Ch. (2007). La educación ambiental desde la gerencia escolar. Un instrumento para la gestión ambiental sostenible. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. N° 8. Venezuela.

- Graffe, G. J. (2000). *Consultoría de procesos*. Mimeo. Caracas: Escuela de Educación, FHE-UCV.
- GARCÍA, María C. y GONZÁLEZ, Molly Ch. (2011). El cálculo conjuntita o cálculo de clases. Una metodología para la investigación social. En *Caminos metodológicos*. Ediluz. Venezuela.
- HAIN, D. (1986). *El impacto de la participación vecinal en el proceso de toma de decisiones*. Ediciones Temple Smith. Londres.
- LEFF, Enrique (2007). La complejidad ambiental. Polis [En línea] 16 | 2007. Puesto en línea el 31 julio 2012, <http://polis.revues.org/4605>.
- PERALTA, H. (2004). *Herramientas para el trabajo comunitario* (4ª ed.). Churuata. México.
- QUINN, D. (1995) *Interpretación de la naturaleza*. Manual Desarrollo Económico Compatible. Editorial Eco turística. Miami. USA.
- RUETTER, I. y CONDE, M. (1998). *Supervisión educativa: gerencia y pedagogía*. FEDUPEL. Caracas.
- RUIZ, M. (2000). *Sistema de planeación para instituciones educativas*. Trillas. México.
- TRILLA, J. (1985). *De la escuela-ciudad a la ciudad educativa*. Cuadernos de Pedagogía. N0176. España.
- WEBBER, C. (2004). *Cooperativismo de crédito. Valor económico y social*. Ediciones Porto Alegre. Brasil.
- Matriz 1. Arquetipos ambientales.



La gerencia inteligente en Educación a Distancia: estrategia de atención de calidad a los participantes

SERRANO, Yoleida

Universidad Católica Cecilio Acosta
yserrano@unica.edu.ve, yserrano1960@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela

Resumen

El sistema educativo requiere la actividad de expertos en diferentes campos que se complementen, de manera de colaborar todos en el funcionamiento de la institución: expertos planificadores, analistas en organizaciones, técnicos en presupuesto y en personal. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el estilo de gerencia inteligente en la Dirección de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la Universidad Católica Cecilio Acosta, como alternativa de atención de calidad a los participantes de este sistema. El estudio es de carácter descriptivo y con un diseño de campo. La muestra intencional no probabilística de estudio fue constituida por 150 estudiantes del sistema a distancia del programa de Educación de la UNICA, inscritos en el lapso I-2008 y 5 empleados involucrados con la Dirección del Programa de Educación a Distancia. Con la investigación se encontró que la administración de la Dirección de EaD de la UNICA está enfocada en lograr todos los objetivos establecidos, mediante una estructura y esfuerzo humano coordinado y otros recursos. Se han establecido los procesos de administración, que están conformados por la planeación, organización, dirección y control, los cuales simplifican el trabajo al establecer principios, métodos y procedimientos para lograr mayor rapidez, efectividad y eficiencia en la universidad, que conducen hacia una gerencia inteligente.

Palabras clave: Gerencia inteligente, estudios a distancia, atención de calidad.

Intelligent Management in Distance Education: Quality Care Strategy for Participants

Abstract

The education system requires the activity of experts in different fields who complement each other and collaborate together in operating the institution: expert planners, analysts of organizations, budget and staff technicians. This research aimed to analyze the intelligent management style in the Distance Education Department of the Education Program at the Cecilio Acosta Catholic University, as an alternative for the quality care of participants in the system. The research is descriptive with a field design. The non-probabilistic, intentional study sample consisted of 150 students in the distance education system of the education program at UNICA, enrolled in the first 2008 period, and 5 employees involved in directing the Distance Education Program. Through the research, it was found that administration of the Directorate for Distance Education at UNICA is focused on achieving all the established objectives through structure, coordinated human effort and other resources. Management processes have been established that consist of planning, organization, direction and control, which simplify the task of establishing principles, methods and procedures to achieve greater speed, effectiveness and efficiency at the university, leading to intelligent management.

Key words: Intelligent management, distance learning, quality care.

Introducción

En la actualidad la sociedad conduce sus actividades a través de organizaciones (incluidas las educativas) destinadas a la producción de bienes o a la prestación de servicios; las organizaciones presentan en general varios elementos en común: la presencia en todas ellas de un objetivo, meta o finalidad; están constituidas por recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos, entre los cuales se dan interrelaciones y generan operaciones; por último, se da la presencia de un líder, director o gerente, que debe asumir sus funciones y conducir a la organización hacia la consecución de sus objetivos.

Pero, en la medida en que aumentan en tamaño y complejidad, las organizaciones requieren, para alcanzar sus objetivos y metas de la administración. Como lo afirma Chiavenato (2005), la

administración es una ciencia social que estudia la organización de las empresas y la manera como se gestionan los recursos, procesos y resultados de sus actividades. En consecuencia, la finalidad de la administración es que las organizaciones funcionen bien, para lo cual se requiere de un buen proceso de coordinación que integre objetivos y actividades en busca de las metas organizacionales.

Los intentos por desarrollar teorías y principios de administración presentan a través del tiempo diferentes corrientes sobre el pensamiento administrativo. Una de las últimas novedades dentro de las teorías administrativas, señala Chivenato (2005), corresponde al enfoque contingencial. Sus orígenes están en los trabajos de Thompson, Burns, Stalker, Laurence, y Jorsch, relativos a organizaciones, su ambiente y tecnología. Este enfoque busca la relación existente entre las partes, tanto entre ellas como dentro de ellas, y entre las partes y el medio, es decir, su ambiente: son las características ambientales y situacionales las que condicionan el comportamiento organizacional. Las características de las organizaciones son entendidas entre ellas, si se analizan las características culturales, económicas, sociales, tecnológicas y, en general, aquellas que definen el medio, aquellas que de una u otra forma afectan la institución y la hacen operar bajo condiciones variables y circunstancias específicas. La práctica administrativa es eminentemente situacional y circunstancial en función de la realidad correspondiente.

En general, el medio condiciona las organizaciones, y ello trae como consecuencia que deban adoptar diferentes estrategias ante una determinada situación, trayendo como resultado cambios en la estructura organizativa que puedan conducirla a un funcionamiento eficaz y eficiente. En la teoría contingencial los conceptos son utilizados en forma relativa y no absoluta; dependiendo de la circunstancia se recurre al uso de conceptos y situaciones propuestas por las diferentes teorías administrativas, utilizando la que más se adecúe a la situación planteada.

El proceso administrativo, señala Jenson (citado por Flores, 2006), es la coordinación de los esfuerzos comunes para lograr un eficaz proceso de toma de decisiones mediante el cual el adminis-

trador, en su rol gerencial, opera en forma efectiva los aspectos de la planificación, organización, dirección y control. El proceso administrativo es un denominador común en las empresas e instituciones y sirve para facilitar el desempeño organizacional de manera que dirija en forma eficiente al logro de sus objetivos y metas.

En las instituciones educativas, la función de la administración, según señala Pallan (citado por Flores, 2006), constituye el proceso de toma y ejecución de decisiones relacionadas con la adecuación, conducción y utilización de los elementos que hacen posible la efectividad del sistema educativo. Por lo que la administración de la educación puede entenderse como el proceso integrador y orientador de las actividades del sector educativo del Estado.

De manera que el sistema educativo requiere la actividad de expertos en diferentes campos que se complementen, de manera de colaborar todos en el funcionamiento de la institución: expertos planificadores, analistas en organizaciones, técnicos en presupuesto, en personal, es decir, actividades propias de los administradores. Por ello, dada la naturaleza de las instituciones educativas, la dirección de estas debe estar a cargo de una persona que pueda responder tanto al carácter del centro que cumple funciones docentes, de enseñanza, por ser su razón de ser, como de actividades de carácter administrativo por ser una organización, ya sea pública o privada.

La Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) es un ejemplo de ello; esta institución educativa de carácter privado, sin fines de lucro, nació en 1983 con el objetivo de administrar con calidad y éxito la educación superior, tanto presencial como a distancia. Desde hace más de 5 años la EaD en la UNICA la coordina el Decanato de Estudios a Distancia (DEDIS) [hoy Dirección de estudios a Distancia] considerando la función gerencial en sus procesos educativos como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza; sin embargo, en cada facultad de la universidad existe la figura de la Dirección de EaD [hoy Coordinación de EaD] las cuales llevan sus propias directrices de acuerdo a su población.

En cuanto a esto, se ha observado que los participantes de los EaD en la UNICA han manifestado su malestar en cuanto a la aten-

ción en los procesos administrativos que se llevan a cabo en la universidad, por lo tanto en la actualidad, de acuerdo con las exigencias y demandas de su población estudiantil a distancia, en la UNICA se requiere de una administración altamente tecnificada.

En tal sentido, habría que definir primero en qué modalidad de comunicación (personal directa, postal, telefónica, temática, otras) va a basar la institución el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende aplicar, o cuál de ellas va a privar sobre las demás para, en función de ello, organizar, planificar el diseño instructivo que integre todos los recursos utilizables, de manera que se ajuste al alumno y a sus singularidades de aprendizaje.

La experiencia en Venezuela en educación abierta y a distancia se remonta a más de 50 años, la cual puede constatarse a través de diferentes instituciones y niveles educativos que han ofertado esta modalidad; sin embargo, el conjunto de conocimientos en materia del cumplimiento de las funciones administrativas en los estudios de pregrado en la educación a distancia es incipiente; es por ello que la presente investigación plantea como propósito principal analizar el estilo de gerencia inteligente en la Dirección de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la UNICA, como alternativa de atención de calidad a los participantes de este sistema.

La investigación es de carácter descriptivo, busca caracterizar los elementos de la gerencia inteligente en la dirección de los estudios a distancia en la UNICA y obtener un nivel de conocimiento descriptivo de esta situación. En lo que se refiere al diseño, esta investigación es de campo, ya que los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios; sin embargo, se aceptan datos censales o muestrales recopilados por segundas fuentes siempre y cuando se utilicen los registros originales de la Dirección de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la UNICA.

La población de este estudio está formada por estudiantes del sistema a distancia del programa de Educación de la UNICA y 5 empleados involucrados con la Dirección del Programa de Educación a Distancia. El tipo de muestreo empleado fue intencionado

no probabilístico. Concretamente en este trabajo de investigación, la muestra del estudio está representada por 150 estudiantes participantes en el sistema a distancia en el programa de Educación de la UNICA, inscritos en el lapso I-2008, en las asignaturas de Formación del Trabajo y Formación Ciudadana.

Se eligió esta muestra intencionalmente debido a que estos estudiantes conforman un grupo heterogéneo que componen el sistema modular de la educación a distancia en Educación, en cuanto a que ellos provienen de diferentes partes de la región y además se ubican en diferentes semestres. En tal sentido, se puede decir que la muestra es representativa, ya que contiene rasgos y factores característicos propios de su población, permitiéndole a la investigadora, con sentido lógico, generalizar los resultados obtenidos.

Para efectos de esta investigación en cuanto al personal de la UNICA, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Dirección de Estudios a Distancia, se determinó aplicar el método censal, debido a que el tamaño de la población total que conforma el estudio se puede estudiar sin ninguna limitante; es decir, se trabajó con la totalidad de la población objeto de estudio.

Para el desarrollo de este estudio se utilizaron una serie de técnicas e instrumentos que permitieron recabar datos e informaciones de interés que garantizaron la obtención de elementos indispensables a sus fines. Se aplicó el cuestionario tipo entrevista a los sujetos que conformaron la muestra de estudio, con la finalidad de recolectar la información para proponer el estilo de gerencia inteligente en la Dirección de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la UNICA, como alternativa de atención de calidad a los participantes de este sistema.

1. Organización inteligente: una forma de gerencia

Una organización inteligente es una estructura integrada, que trabaja como un todo y es capaz de tejer permanentemente la habilidad de cambiar la esencia de su carácter; tiene valores, hábitos, políticas, programas, sistemas y estructuras que apoyan y aceleran el aprendizaje organizacional. Una de la característica de la organización inteligente es el manejo efectivo de su conocimiento, de-

tección oportuna de necesidades de mercado y su capacidad de innovación. Los sistemas de manejo de conocimiento permitirán lograr esta meta, facilitando el trabajo colaborativo y creativo de todos los miembros de la empresa (Sanz Ramírez, 2002).

Al respecto, Senge (citado por Fernández, 2002) señala que la creación de organizaciones inteligentes se basa en cinco disciplinas de aprendizaje que constituyen programas permanentes de estudio y práctica. Estas disciplinas son las mencionadas a continuación:

1. Visión compartida: es una visión interior que permite aumentar el nivel de aspiraciones de los miembros de una organización, logrando que sus tareas constituyan parte de un propósito común más amplio, produciéndose una sinergia, reduciendo y canalizando los esfuerzos y creando un lazo de unión entre ellos.

Generalmente las ideas que sirven de directrices en las organizaciones empresariales, y que son seguidas satisfactoriamente y sin presiones por sus miembros provienen de una visión compartida por la mayoría de ellos y puede nacer de cualquiera de los eslabones jerárquicos, desde personas que no poseen autoridad, las cuales al conectarse con el nivel gerencial, se fortifican y se convierten en un enfoque de la comunidad organizada.

El compromiso es el nivel participativo más fundamental para que se obtengan los mejores frutos dentro de la visión compartida. Cuando los miembros de un grupo están fuertemente comprometidos son capaces de cualquier tipo de sacrificio para llevar adelante sus acciones.

2. Dominio personal: es una de las disciplinas importantes puesto que una organización se desarrolla cuando lo hacen sus integrantes; tomando en cuenta que el dominio de una persona no puede ser aumentado por otro individuo, solo se pueden crear condiciones que incentiven y respalden el deseo de hacerlo.

La práctica del dominio personal supone aprender a mantener una visión personal y clara de la realidad; ello genera en el interior de la persona una actitud creativa, conduciendo al cambio necesario, así como también enseña a no rebajar la visión aunque parezca imposible.

3. Modelos mentales: constituyen representaciones mentales que se hacen del mundo, las cuales muchas veces no coinciden con la realidad; siempre se ve al mundo con modelos mentales y estos modelos mentales son siempre incompletos. En tal sentido, los modelos mentales conforman unas guías muy poderosas que pueden llegar a afectar todo cuanto hacemos.

El desarrollo de destrezas para laborar con modelos mentales requiere el aprendizaje de aptitudes nuevas y la implementación de innovaciones institucionales que permitan ejecutar esas aptitudes. Se debe tomar en cuenta que la meta será el mejor modelo mental para quien encare los problemas y trace los pasos para actuar.

4. Aprendizaje en equipo: es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros desean. Es básico desarrollarlo sobre el enfoque de la visión compartida, además del dominio personal, porque un equipo brillante está formado por individuos que también son brillantes.

La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar el diálogo y la discusión para poder entenderse entre los miembros del grupo y sacar el máximo provecho de las reuniones; de la misma forma, se trasciende la comprensión de un solo individuo y se puede aprender a observar los propios pensamientos.

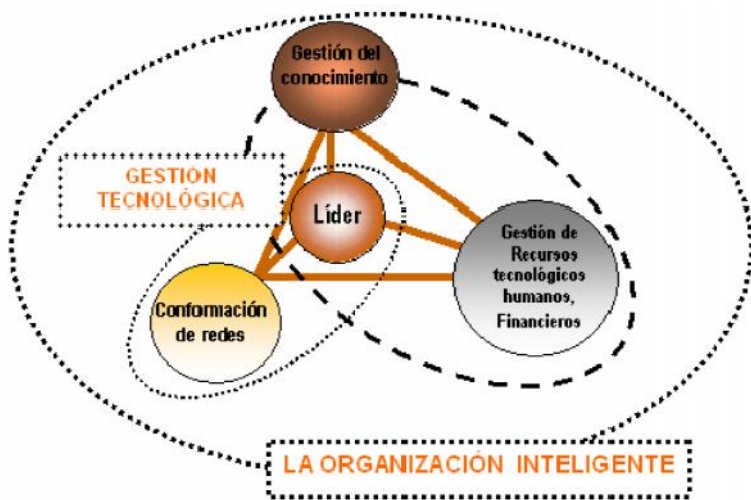
5. Pensamiento sistémico: abarca una variedad de métodos, herramientas y principios dirigidos a examinar la interrelación de fuerzas que forman parte de un proceso común. Por su naturaleza, el enfoque sistémico señala interdependencias y la necesidad de colaboración. Es importante señalar el concepto de sistema como una totalidad formada por elementos que afectan recíprocamente a lo largo del tiempo para alcanzar un propósito común.

La teoría de las organizaciones inteligentes aporta una nueva visión de la organización empresarial, donde la percepción de la empresa por parte de las personas que la componen no debe ser fragmentaria; cada persona y actividad está relacionada con todas las demás; todo está relacionado con todo. Cada persona influye en el entorno y este, a su vez, en cada persona. Si se logra desterrar la falsa idea de la fragmentación de fuerzas no relacionadas se pue-

den crear organizaciones con capacidad de aprender; obteniendo, día a día, mejores resultados en su actividad global de la empresa. La empresa se convierte de esta forma en una aspiración colectiva.

Finalmente, es importante construir una gestión sustentada en una estructura que administre el conocimiento a través de la captura de la información, es decir, la creación de documentos, su conversión, su revisión, etc. (procedimientos); el desarrollo de infraestructuras tecnológicas y aplicaciones para la distribución del conocimiento (servicios y procesos); tecnologías de la información y comunicación, manuales, normas, políticas, entre otros elementos, que le permita a la firma organizar su memoria tecnológica; la formación de los empleados para la creación de conocimiento (capacitación); la mentalización de los empleados para cambiar, mantener, mejorar e innovar bienes y servicios a través de la gestión y utilización de la inteligencia; una organización flexible que responda a las demandas del mercado y a la formación del líder como constructor y gestor de su organización.

Gráfico 1
Modelo de gestión tecnológica



Fuente: Bermúdez (2005).

2. Gerencia en la Educación a Distancia

La educación a distancia es una modalidad de enseñanza que surgió por la necesidad de ofrecer oportunidades de estudio a la población que no tenía acceso al sistema educativo tradicional presencial, es decir, constituye la alternativa ideal para buscar mejores horizontes en sociedades que cada vez resultan más competitivas. En este sentido, García Aretio (citado por Solari y Monge, 2004) afirma que la educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula del profesor y alumno, como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que proporcionan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Al respecto, Quevedo (2000) señala que la educación a distancia, por su propia estructura y objetivos, brinda un ámbito de aprendizaje único para las personas adultas, ya que pueden aprender aquello que personalmente les interesa y encuentran respuestas a sus propias necesidades. La educación a distancia es la modalidad educativa que más se aproxima a los principios fundamentales de educación para todos sin distinción de nacionalidad, raza o condición social, educación personalizada a través de materiales y tutorías, educación para aprender a aprender, educación para toda la vida; valiéndose a su vez del desarrollo tecnológico como parte misma de la evolución del hombre hacia el nuevo milenio.

La función de la administración en las instituciones educativas, según señala Pallan (citado por Flores, 2006), constituye el proceso de toma y ejecución de decisiones relacionadas con la adecuación, conducción y utilización de los elementos que hacen posible la efectividad del sistema educativo. La administración de la educación puede entenderse como el proceso integrador y orientador de las actividades del sector educativo del Estado.

Es por ello que el sistema educativo requiere la actividad de expertos en diferentes campos, que se complementen, de manera de colaborar todos en el funcionamiento de la institución: expertos planificadores, analistas en organizaciones, técnicos en presupues-

to, en personal, es decir, actividades propias de los administradores. Dada la naturaleza de las instituciones educativas, su dirección debe estar a cargo de una persona que pueda responder tanto al carácter de centro que cumple funciones docentes, de enseñanza, por ser su razón de ser, como de actividades de carácter administrativo, por ser una organización, ya sea pública o privada.

La administración escolar moderna debe coordinar todos los esfuerzos de todas las personas involucradas en las actividades y tareas educativas mediante un clima adecuado, cumpliendo las fases del proceso administrativo; todo ello permitiría conducir a la institución, en forma efectiva y eficaz, hacia un proceso de toma y ejecución de decisiones.

Se puede señalar que dentro del campo educativo el proceso administrativo debe cumplir la función de planificar y dictar criterios sobre la ordenación y organización de la educación, crear su red de centros y velar por el éxito de la gestión administrativa. Por ello se requiere de una administración altamente tecnificada. García (citado por Flores, 2006) dice que ella debe estar ajustada a una visión científica cuya finalidad está orientada a lograr organizaciones eficientes, al establecimiento de controles de calidad óptima, a la formación y desarrollo de gerentes flexibles, capaces de enfrentarse a situaciones adecuadas a contingencias que el medio pueda ofrecer.

Por lo expuesto, el gerente de una institución de enseñanza a distancia debe comprender que esta modalidad educativa es diferente a la presencial, comenzando por sus componentes o elementos básicos como son: el alumno, el docente, los materiales o soportes de los contenidos, las vías de comunicación y la infraestructura organizativa y de gestión.

1. El estudiante o alumno: elemento básico en todo hacer educativo y en función del que se estructura todo el proceso; debe conocerse su desarrollo psicológico, estilo de aprendizaje, motivaciones, otros, para el buen desempeño de la acción de educar. Este alumno tiene características específicas de adulto, habrá de recorrer la mayor parte del proceso de forma autónoma e independiente.

2. El docente: las funciones del docente son distintas en una institución a distancia respecto a otra de carácter presencial; su rol es de tutor; es una docencia enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo de un adulto, y en un proceso tecnológico, sobre todo en lo referente a la planificación previa. Para la educación a distancia es necesaria la intervención de equipos de expertos en los distintos campos, como planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores.

3. La comunicación a través de los medios: los avances técnicos ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación (profesores, alumnos) una serie de medios que posibilitan diferir en el espacio y también en tiempo, la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar los obstáculos tempo- espaciales. Por lo tanto, habría de contarse primero en qué modalidad de comunicación (personal directa, postal, telefónica, telemática, otras) va a basar la institución el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende aplicar o cuál de ellos va a privar sobre las demás para, en función de ellos, organizar, planificar el diseño instructivo que integre todos los recursos utilizables de manera que se ajuste al alumno y a sus singularidades de aprendizaje.

El sistema de comunicación habla de materiales y vías de comunicación. Entre los materiales están los impresos enviados por correo (unidades didácticas, módulos de aprendizaje abierto, guías de curso, guías de orientación didáctica, cuadernos o módulos de evaluación, complemento, circulares, otros), por telefax o por vía telemática. Por otro lado, están los audiovisuales (casetes, video, radio, televisión, otros); y los informáticos (programas multimedia soportados en discos, CD ROM, DVD, videodisco interactivo o Internet, otros). En las vías de comunicación están los tradicionales (presencial, postal, telefónica), y el video conferencia e Internet (e-mail, new, lista, entornos, chat, WWW, otros).

4. Estructura, organización y gestión: una institución de enseñanza a distancia debe contar con centros de apoyo al aprendizaje de

los alumnos, exteriores a la sede central o centro de recursos; deberá disponer o contratar las siguientes unidades y funciones.

- Unidad o sección de diseño y producción de materiales que habrá de contar con los expertos en contenidos y diseño del tipo de material de que se trate.

- Unidad de distribución de materiales con la función de hacer llegar estos, física o virtualmente, de forma puntual a sus destinatarios dispersos geográficamente.

- Proceso de comunicación que precisa de una atención específica en estas instituciones con el fin de coordinar y garantizar el funcionamiento de los más diversos medios que posibiliten la comunicación bidireccional (correo, teléfono, radio, televisión, redes).

- La coordinación del proceso de conducción del aprendizaje se hace precisa habida cuenta de la diversidad de agentes que intervienen en él: productores de materiales, responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutores y, en su caso, evaluadores.

- La evaluación a distancia comporta una estrategia diferente a la de la enseñanza presencial por lo que deben crearse las instancias precisas para su adecuado funcionamiento. Además se hace necesaria para realimentar el propio sistema en función de una mejor calidad de los procesos y, consecuentemente, de los productos.

Flores (2006) afirma que en diferentes universidades que administran la educación a distancia, como la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA); el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en México DF; la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED), y la Universidad de la Salle en Argentina, se refleja la calidad y éxito de su función gerencial en los procesos educativos y reconoce esta función como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza, tomando en cuenta para esto la aplicación de las teorías de la administración, definida esta por Fayol como la acción de prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Así, diferentes teorías han demostrado que los gerentes en el área educativa han de tener habilidad suficiente, previo y amplio conocimiento fundamental del proceso gerencial, que les per-

mita diseñar y desarrollar una organización que ayude a alcanzar la misión, visión, objetivos y/ o metas esperadas.

El compromiso para la calidad educativa debe darlo el gerente al planificar y organizar actividades de manera adecuada, utilizando una buena comunicación, liderazgo y motivación con las responsabilidades presentadas, logrando así transformar organizaciones de estados actuales a futuro. Ortega (citado por Flores, 2006), plantea que la calidad de la educación expresa el resultado armónico e integral de la concepción y funcionamiento de los distintos componentes educativos (currículum, asesorías, proceso, recursos en forma genérica, medios, administración) que producen un resultado expresado en el impacto de la formación y/o calidad de los egresados.

Asimismo, el gerente debe tener una actitud hacia los principios modernos de la gerencia para lograr la calidad de la educación y del equipo que dirige. Por último, se da la presencia de un líder, director o gerente, que debe asumir sus funciones y conducir a la organización hacia la consecución de sus objetivos.

En la medida en que las organizaciones aumentan en tamaño y complejidad, requieren, para alcanzar sus objetivos y metas, la administración, tal como lo afirmó Koontz (citado por Flores, 2006): “La administración representa la creación y conservación en una empresa de un ambiente, donde individuos trabajando en grupo pueden desempeñarse en forma eficaz y eficiente para la obtención de fines comunes”. La finalidad de la administración es que las organizaciones funcionen bien, para lo cual se requiere de un buen proceso de coordinación que integre objetivos y actividades en busca de las metas organizacionales.

Los intentos por desarrollar teorías y principios de administración presentan a través del tiempo diferentes corrientes sobre el pensamiento administrativo, como la teoría clásica constituida por la administración científica de Frederick Taylor (1856-1915), centrada en la administración por especialidades; la teoría clásica de las organizaciones, de Henry Fayol (1841-1925), basada en la estructura organizativa con marcado énfasis en la función ejecutiva; el modelo burocrático de Max Weber (1864-1920), basado en la

racionalidad y, por ende, en la eficiencia, donde al individuo se le pide impersonalidad o subordinación del interés particular al general. Para Sander (1984), la tesis clásica de la administración concibe la organización, guiada por el criterio de eficiencia económica, como un sistema mecánico y racional.

La escuela de ciencias del comportamiento toma en cuenta las relaciones interpersonales, el hombre social dentro de la organización; su máximo representante, Elton Mayo (1880-1949), con su movimiento de relaciones humanas, centra la atención en las relación tanto de lo humano como de lo material del ambiente, destacando que las condiciones físicas y ambientales influyen en la productividad.

La escuela cuantitativa de las ciencias administrativas utiliza la investigación de operaciones en su metodología para resolver problemas y su mayor aporte está en las actividades de planeación y control: para ella la función administrativa no depende solo de que las cosas se hagan bien, sino también de que se haya decidido bien. La acción siempre está presidida de una decisión.

La última novedad dentro de las teorías administrativas, señala Chivenato (citado por Flores, 2006), corresponde al enfoque contingencial. Sus orígenes están en los trabajos de Thompson, Burns, Stalker, Laurence y Jorsch, relativos a organizaciones, su ambiente y tecnología. Este enfoque busca la relación existente entre las partes, tanto entre ellas como dentro de ellas, y entre las partes y el medio, es decir, su ambiente. Son las características ambientales y situacionales las que condicionan el comportamiento organizacional, por lo que la práctica administrativa es eminentemente situacional y circunstancial en función de la realidad correspondiente.

Las características de las organizaciones son entendidas entre ellas si se analizan las características culturales, económicas, sociales, tecnológicas y, en general, aquellas que definen el medio, aquellas que de una u otra forma afectan la institución y la hacen operar bajo condiciones variables y circunstancias específicas.

En general, el medio condiciona las organizaciones, y trae como consecuencia que deban adoptar diferentes estrategias ante una determinada situación, trayendo como resultado cambios en la

estructura organizativa que puedan conducirla a un funcionamiento eficaz y eficiente. En la teoría contingencial, los conceptos son utilizados en forma relativa y no absoluta; dependiendo de la circunstancia se recurre al uso de conceptos y situaciones propuestas por las diferentes teorías administrativas, utilizando la que más se adecue a la situación planteada.

El enfoque clásico operativo es aplicable a cualquier tipo de organización y toma en cuenta las actividades o funciones a ser realizadas, es decir, centra su pensamiento en el proceso administrativo constituido por las funciones de planificación, organización, dirección y control. Algunos autores, como Terry (citado por Flores, 2006), justifica la selección de la escuela del pensamiento basado en el proceso administrativo fundamentado en las siguientes razones: ofrece un enfoque amplio e incluye todo el ámbito administrativo; es aplicable a todo tipo de organización; permite el uso de otras posiciones o enfoques, integrados dentro del proceso administrativo; es fundamental la definición de objetivos; es práctico, directo, permite un curso de acción necesario y adecuado para localizar, entender, y resolver problemas; y es flexible, permite innovaciones, ella no es mecánica, no actúa en forma automática.

El proceso administrativo, señala Jenson (citado por Flores, 2006), es la coordinación de los esfuerzos comunes para lograr un eficaz proceso de toma de decisiones mediante el cual, el administrador, en su rol gerencial, opera en forma efectiva los aspectos de la planificación, organización, dirección y control. El proceso administrativo es un denominador común en las empresas e instituciones y sirven para facilitar el desempeño organizacional de manera que ella se dirija en forma eficiente al logro de sus objetivos y metas.

Según Aguilar (2003), los partidarios de la escuela del proceso administrativo consideran la administración como una actividad compuesta de ciertas sub-actividades que constituyen el proceso administrativo único. Este proceso administrativo está formado por cuatro funciones fundamentales que constituyen el proceso de la administración; una expresión sumaria de estas funciones es: la planeación, para determinar los objetivos en los cursos de acción

que van a seguirse; la organización, para distribuir el trabajo entre los miembros del grupo y para establecer y reconocer las relaciones necesarias; la ejecución por los miembros del grupo, para que lleven a cabo las tareas prescritas con voluntad y entusiasmo; y el control de las actividades, para que se conformen con los planes.

3. Análisis estadístico de los resultados

En esta parte del trabajo se expone el análisis de los resultados de los aspectos más significativos sobre el estilo de gerencia inteligente en la Dirección de Estudios a Distancia del Programa de Educación de la UNICA, como alternativa de atención de calidad a los participantes de este sistema. Se comentan de forma general los datos más destacados, con el mayor valor o ponderación, y tienen, por otra parte, un carácter más bien descriptivo, porque se apuntan posibles razones de algunos resultados, que se tratarán más extensamente en la parte de la discusión.

A continuación se muestran y comentan los siguientes datos que pertenecen a cuatro apartados:

3.1. Descripción del proceso administrativo de la Dirección de EaD

En este primer punto, se describen el proceso administrativo de la Dirección de EaD de la UNICA y su gestión en general, que comprende las actividades interrelacionadas de planificación, organización, dirección y control de todas las actividades que implican relaciones humanas y tiempo en este departamento (ver gráfico 2). Por lo tanto, se presentan las cuatro fases que guían el comportamiento administrativo en esta Dirección, consideradas como una totalidad por cuanto constituyen o conforman el proceso administrativo.

En cuanto a la planeación, que es el primer paso del proceso administrativo por medio del cual se define y se embozan planes y programas, se observa que el 80% del personal consultado señala que en la Dirección de EaD se definen los objetivos de acuerdo con los planes del programa. El 100% considera que se establecen las condiciones y suposiciones bajo las cuales se hará el trabajo, e

igualmente el 100% indica que la Dirección de EaD programa y declara las tareas para lograr los objetivos; con lo cual se busca fijar el curso concreto de acción que se sigue, estableciendo los principios que habrán de orientar la gestión.

En cuanto a la organización, en la Dirección de EaD se evidencia que el 60% de la población consultada indica que en la Dirección se subdivide el trabajo de acuerdo al cargo. El 40% del personal señala que se establecen mecanismos de atención personal y otro 40% señala que no se establece ese tipo de mecanismos; el 80% de los consultados indican que el gerente maneja los recursos para alcanzar los objetivos

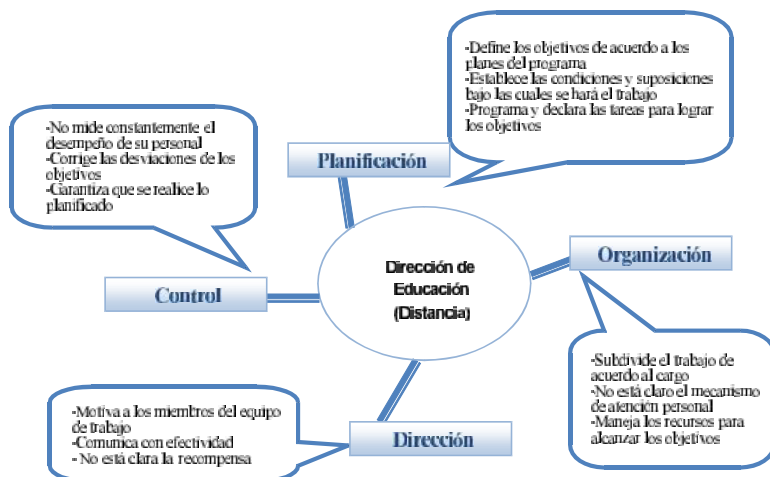
Ahora bien, en relación a la dirección, se observa que el 100% del personal consultado indica que en esta Dirección si se motiva a los miembros del equipo de trabajo; el 60% señala que se comunica con efectividad. En cuanto a la recompensa con reconocimiento a un trabajo bien hecho, el 60% de los consultados no saben o no respondieron.

En la última fase, el control en la Dirección de EaD, se concreta el accionar del gerente. Al respecto, se observa que el 60% del personal consultado señala que en la Dirección de EaD no se mide constantemente el desempeño de su personal; sin embargo, el 60% reconoce que se corrigen las desviaciones de los objetivos; y el 100% manifiesta que la Dirección garantiza que se realice lo planificado (ver Gráfico 2).

3.2. Análisis de los factores asociados a la eficiencia gerencial

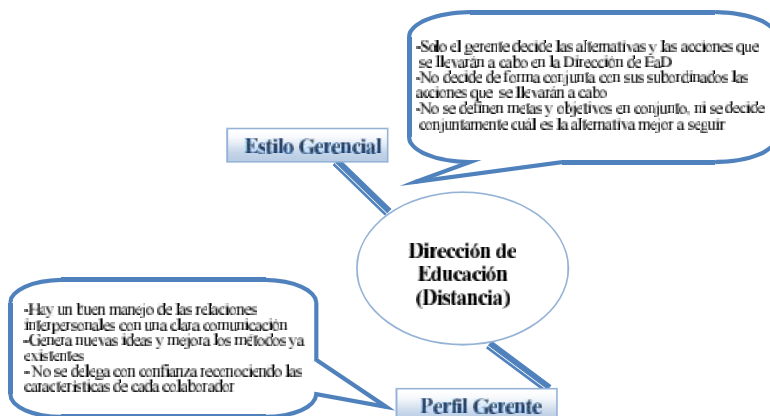
Las personas que ocupan cargos gerenciales en las organizaciones y son eficientes tienen en común una serie de rasgos, comportamiento y responsabilidades. Una de ellas es aumentar la productividad de sus más cercanos seguidores. Algunos tratadistas que han realizado investigaciones sobre los procesos de desarrollo de gerentes eficientes, tratan de señalar los factores que determinan el liderazgo o la coherencia entre los gerentes y las situaciones o, por el contrario, demuestran que los gerentes pueden contribuir a la eficacia de la organización (ver Gráfico 3).

Gráfico 2
Procesos administrativos de la Dirección de Educación (Distancia)



Fuente Serrano (2011).

Gráfico 3
Factores asociados a la eficiencia gerencial de la Dirección de EaD



Fuente: Serrano (2011).

En relación con estilo de gerencia en la Dirección de EaD, se evidencia que el 100% de las personas consultadas señalan que solo el gerente decide las alternativas y las acciones que se llevarán a cabo en la Dirección; el 60% dice que el gerente no decide de forma conjunta con sus subordinados las acciones que se llevarán a cabo; y el 60% señala que no se definen metas y objetivos en conjunto ni se decide conjuntamente cuál es la alternativa mejor a seguir.

Ahora bien, en cuanto a lo referido al perfil del gerente. Un 40% señalan que en la Dirección de EaD hay un buen manejo de las relaciones interpersonales con una clara comunicación; un 80% manifiesta que en la Dirección el gerente genera nuevas ideas y mejora los métodos ya existentes, y un 40% señalan que no se delega con confianza reconociendo las características de cada colaborador.

3.3. Acciones gerenciales inteligentes

La esencia de la acción gerencial hoy es imaginar, visionar, crear, innovar, integrar, hacer seguimiento. Como lo señala Alvarado (2003), es saber ser para integrar el hacer. Lo que constituye al rasgo fundamental de la gerencia es la acción. Una acción gerencial de calidad la determina la alta gerencia, la calidad está en la mente, está en el corazón del gerente, es él el que tiene la responsabilidad de incidir para que se produzcan los cambios en los sistemas. El centro de la gerencia es el ser humano, aquel al que se sirve y aquel que sirve. El que se sirve, paga un servicio o acude al servicio y espera calidad, y pagará o acudirá con mayor devoción en la medida en que esté satisfecho; y el que sirve, le agrega valor a su trabajo de manera que su esfuerzo produzca un bien que satisfaga.

La primera disciplina de la organización inteligente (OI) que se detalla en este estudio, referido a la Dirección de EaD, es la maestría personal (dominio personal) que describe el crecimiento individual del gerente, y lo cual lleva aparejado un alto nivel de eficiencia; debido a que en la búsqueda de la maestría personal se esclarece y profundiza la visión, se centraliza la energía y se desarrolla la paciencia. Al respecto de esto se observa que el 100% de los empleados señalan que el gerente (director) de EaD reconoce su

capacidad gerencial; es consciente de sus debilidades y acepta compromisos y retos.

En relación con la segunda disciplina de la OI, los modelos mentales, estos se visualizan como los supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar. Muchas percepciones acerca de mercados o prácticas organizacionales entran en conflicto con poderosos y tácitos modelos mentales. En dicho cuadro, se evidencia que el 40% de los consultados señalan que el gerente actúa de acuerdo con lo que dice; el 60% dice que no desarrolla nuevos paradigmas de gerencia y otro 40% señala que no da a conocer sus ideas.

La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea. Precisamente, en el estudio se observa que el 60% de los consultados señalan que en la Dirección de EaD no se construye la visión de esa dependencia en colectivo; la dirección no compromete a su equipo de trabajo en el logro de la visión y no comparte su visión con el resto de los participantes.

La cuarta disciplina en estudio es el aprendizaje en equipo. Esta comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto. En cuanto a esto, se evidencia que el 60% de los empleados consultados señalan que en la Dirección de EaD no se crean los equipos de trabajo de acuerdo con las funciones y no se estimula el diálogo en el equipo de trabajo para tener mejores ideas; sin embargo, el 100% señala que se escuchan las sugerencias del equipo de trabajo.

Las organizaciones también son sistemas, que están ligados por tramas invisibles de actos interrelacionados. El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado en los últimos cincuenta años, para que los patrones totales resulten más claros, y que ayuden a modificar los que sea conveniente. En esta quinta disciplina, en la

Dirección de EaD se observa que el 60% de los consultados señala que el gerente capta los procesos de cambio que se generan en el ambiente; el 40% dice que no se concreta una corriente de innovación permanente, que haga posible que todas las inteligencias que trabajan para la organización se manifiesten; y el 100% señala que el gerente considera la Dirección en una estructura interrelacionada con el resto de la UNICA.

Gráfico 4
Acciones gerenciales Inteligentes en la Dirección EaD



Fuente: Serrano (2011).

Palabras finales

En una organización inteligente es importante considerar los procesos administrativos como guía fundamental para la eficiencia gerencial. Todo gerente debe comprender bien sus habilidades gerenciales y entender los retos que esta implica. En este estudio, se evidencia en cuanto a la planeación, que en la Dirección de EaD de la UNICA se definen los objetivos de acuerdo con los planes del programa; se establecen las condiciones y suposiciones bajo las cuales se hará el trabajo, e igualmente se programan y declaran las

tareas para lograr los objetivos, con lo cual se busca fijar el curso concreto de acción que se sigue, estableciendo los principios que habrán de orientar la gestión.

En cuanto a la organización en la Dirección de EaD, se evidencia que se subdivide el trabajo de acuerdo al cargo. Un grupo de empleados señaló que sí se establecen mecanismos de atención personal, pero otro grupo expresó que no se establece ese tipo de mecanismos. Sin embargo, el gerente maneja los recursos para alcanzar los objetivos

Se observa que la dirección sí motiva a los miembros del equipo de trabajo; se comunica con efectividad; y en cuanto a la recompensa con reconocimiento a un trabajo bien hecho, los consultados no saben o no respondieron.

En la última fase, el control en la Dirección de EaD, se concreta el accionar del gerente. Se observa que en la Dirección de EaD no se mide constantemente el desempeño de su personal; sin embargo, se corrigen las desviaciones de los objetivos y se garantiza que se realice lo planificado.

Lo anterior conduce a describir el proceso administrativo de la Dirección del Programa Educación a Distancia en términos de columna vertebral de la organización inteligente, el cual contempla cuatro fases específicas que sigue el gerente: la planificación, la organización, la dirección y el control. Por tanto, cabe decir que la administración es el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades de los miembros de la organización y el empleo de todos los demás recursos organizacionales, con el propósito de alcanzar metas establecidas por la dirección.

Asimismo, en esta investigación se evidencia en cuanto a los factores asociados a la eficiencia gerencial, que en el estilo de gerencia en la dirección de EaD, solo el gerente decide las alternativas y las acciones que se llevarán a cabo; no decide de forma conjunta con sus subordinados las acciones que se llevarán a cabo; y no se definen metas y objetivos en conjunto, ni se decide conjuntamente cuál es la alternativa mejor a seguir.

Por otro lado, se observa que en la Dirección de EaD hay un buen manejo de las relaciones interpersonales con una clara comunicación; el gerente genera nuevas ideas y mejora los métodos ya existentes; sin embargo, no delega con confianza reconociendo las características de cada colaborador, con lo cual se asume que un gerente solo puede actuar de una forma, conforme a sus valores, experiencia y forma de ser, por supuesto no en forma absoluta, sino dentro de un rango de matices.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Rosa (2003). Proceso administrativo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/proadm/proadm.shtml> (consultado el 09-10-08).
- ALVARADO, Jilma. (2003). La acción gerencial. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/accionge/accionge.shtml> (consultado el 16-10-08).
- ARIANSEN CÉSPEDES, Jaime (2007). ¿Qué es la gerencia?. Disponible en: <http://gerencia.blogia.com/2007/091201-definiciones-de-gerencia.php> (consultado el 09-10-08).
- BERMÚDEZ, Oladys (2005). La gestión tecnológica: Plataforma de las pyme como organizaciones inteligentes del sector camaronero de la región centro occidental de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEIEEZkEypNCVwypmN.php> (consultado el 16-10-08).
- CHIAVENATO, Idalberto (2001). *Administración: proceso administrativo*. (3ª Edición). McGraw-Hill. Colombia.
- CHIAVENATO, Idalberto (2002). *Gestión del talento humano: nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. McGraw-Hill. México.
- CHIAVENATO, Idalberto (2005). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. (5ª edición). McGraw-Hill. Colombia.
- FLORES HERRERA, Ramona (2006). Administración de la educación a distancia en Venezuela. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos30/educacion-a-distancia/educacion-a-distancia.shtml#refer> (consultado el 09-10-08).

- SANZ RAMÍREZ, María (2002). Organización inteligente y el conocimiento. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/orin/orin.shtml#or> (consultado el 09-10-08).
- SENGE, Peter (1998). *La quinta disciplina*. Ediciones Granica. Buenos Aires.
- SENGE, Peter (2004). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica. Buenos Aires.
- SOLARI, Adriana y MONGE, Germán (2004). Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria. http://www.ateneonline.net/datos/96_03_Birri_Roberto.pdf (consultado el 16-10-08).
- QUEVEDO, María (2000). Proyectos de educación a distancia en Venezuela. Disponible en: <http://neutron.ing.ucv.ve/revista-e/No5/MQuevedo.htm> (consultado el 16-10-08).



Michel Onfray: peregrinación al cuerpo enamorado

MUÑOZ ARTEAGA, Valmore

Universidad Católica Cecilio Acosta
vmuñoz@unica.edu.ve
Maracaibo, Venezuela

Resumen

Michel Onfray ha planteado la necesidad de construir un cuerpo enamorado que irrumpa contra la racionalidad cartesiana y teologal con la única finalidad de que hombres y mujeres puedan gozarse a sus anchas sin temor a castigo alguno. Por eso ha trazado las pautas que, según él, pueden darle forma al cuerpo enamorado. Nos habla de una carne hospitalaria, de una carne descristianizada, y del derroche carnal. Este artículo intenta explicar la propuesta hecha por Michel Onfray desde su ideario hedonista y ateo.

Palabras clave: Michel Onfray, cuerpo, carne, racionalidad, cristianismo.

Michel Onfray: Pilgrimage to the Enamored Body

Abstract

Michel Onfray has stated the need to construct an enamoured body that breaks out against Cartesian and theological rationale for the sole purpose of allowing men and women to enjoy themselves at ease without fear of punishment. To accomplish this, he has given guidelines to shape the body in love. He speaks of hospitable flesh, de-Christianized flesh and the squandering of flesh. This article attempts to explain the proposal made ??by Michel Onfray as seen from his hedonistic and atheistic ideology.

Key words: Michel Onfray, body, flesh, rationality, Christianity.

Introducción

El gran poeta mexicano, Octavio Paz, ha sido uno de los grandes artesanos del cuerpo dentro del discurso literario y filosófico. En *Corriente alterna*, Paz escribe que los cuerpos son jeroglíficos sensibles. Cada cuerpo resulta ser una metáfora erótica y el significado de todas estas metáforas es siempre el mismo: la muerte. El mexicano habla de los cuerpos, ya que él lo entiende así, dentro del cuerpo hay otros cuerpos que despiertan ante el roce transparente de otro cuerpo lleno de cuerpos. Pero ¿cómo puede ser que dentro del cuerpo existan otros cuerpos? Más bien, y creo que por allí van sintiéndose las palabras de Paz, el cuerpo ante el contacto con otro cuerpo termina transformándose en un interminable y espeso bosque de significados que despiertan y se escabullen a través de una red de sensaciones que lo multiplican en sí mismo. Sin embargo, lo han mantenido incomunicado, alejado de la mundanidad del mundo. Cuando por fin logra escapar a través del instantáneo fogonazo del placer hallado, el cuerpo es capaz de morir en sí mismo para nacer rejuvenecido en otro cuerpo que es el mismo cuerpo de siempre. Ese instante nos brinda la posibilidad de ponernos en contacto con esos otros cuerpos que nos habitan el cuerpo, ya que, tal y como apuntaba en una maravillosa novela la escritora cubana Vivian Jiménez: “no hay nada más liberador que un orgasmo”. Pero de qué se libera el cuerpo cuando se libera.

Michel Onfray, filósofo francés, se trazó una meta que ha ido alcanzando paulatinamente: redefinir al cuerpo, entre otras cosas más. En *La fuerza de existir* (2008), Onfray afirma que una bioética prometeica afronta la figura de Zeus; es decir, la justificación trascendental del orden establecido. Prometeo, expone Onfray:

Inventor de los hombres, ladrón del fuego, estafador de dioses, benefactor de la humanidad, con talentos para afrontar los peligros y poseedor de los medios para procurarse las manzanas de oro del jardín de las Hespérides –la inmortalidad–, sirvió desde siempre como modelo para nuestra sociedad poscristiana (Onfray, 2008: 165).

Por ello cree el filósofo que hay que redefinir el cuerpo, volverlo a pensar desde nuevas órbitas racionales que partan del deseo infatigable de superar los esquemas del judeocristianismo. Ver el cuerpo, gozarlo mientras se observa, desde una racionalidad sensible que lo desarticule de esa ampulosa visión que ha entendido el cuerpo como un magro estuche negro donde reposa el pecado original. Una tradición que construyó su gran razón sobre la base de un cuerpo sucio, desaseado, abyecto, espacio sinuoso inflamado de inmundicias, iniquidades y hediondez. De tal manera, Onfray nos habla de un cuerpo poscristiano que punce desde el goce más sublime las bases de una tradición alejada de los valores de la vida y que lo ha mantenido bajo una tutela hambrienta de nuevas patologías, afecciones mentales, histerias, esquizofrenias y otros síntomas. Propugna así una reorganización de los saberes corporales, una epistemología hedonista y atea que busque definir el cuerpo desde la hospitalidad de una carne liberada y descristianizada. Es probable que, debajo de ese cuerpo indolente vomitado por Pablo de Tarso, podamos hallar las pistas para disfrutar ese cuerpo debajo del cuerpo del cual nos habla Octavio Paz.

1. De la hospitalidad de la carne

El cuerpo, utopía en sí mismo, tiene una utopía, transformarse en «entidad-carnalidad» hospitalaria: cuerpo acogedor, cuerpo amable, cuerpo que socorre y alberga. Espacio infinito capaz de esculpir dispositivos de ardor salvaje. Cuerpo libertino. Cuerpo enamorado. Espacio donde lo múltiple se disipa y se reorganiza en torno a una nueva razón, la gran razón, el propio cuerpo. La hospitalidad de la carne se sirve en el despilfarro, en el derroche, en el desborde de una racionalidad domesticada. El cuerpo se vuelve hospitalario cuando se entrega al olvido, a la posibilidad de asumirse despojo alegre, feliz, ciegamente feliz, sordamente feliz.

¿Puede llegar a transformarse la carne en un recinto hospitalario donde nos sintamos a gusto, como si se nos abriera la posibilidad de tocar la puerta que muestra la otredad del mundo? Carne que pueda volverse voz, sentido, alma que hable desde otros len-

guajes más allá del propio lenguaje que la ha nombrado desde siempre. Según Michel Onfray, esto es posible siempre y cuando pueda concretarse un pacto erótico a través de ciertas combinaciones lúdicas y, claro está, la construcción, no de una mujer liberada como dicta la nueva tradición, sino de un feminismo libertino.

Onfray parte de la aceptación de que existe una lógica del instinto, de las pasiones y de las pulsiones, pero, a la par de esta lógica, existe, según él, una razón erótica que brinda la capacidad maravillosa de esculpir en la carne y dentro de ella mecanismos invisibles de energía salvaje. Energía salvaje que hace de la carne un banquete. Carne gozosa. Carne feliz. Carne sabia. Carne que nutre e insiste, entre jadeo y jadeo, en nutrir. Carne que da a beber y bebe de su propia copa. Carne que multiplica las manos, que se afana, que mueve la raíz, que se contonea para acrecentar sus sabores. Carne sabrosa que nos absorbe hasta la pobreza. Razón erótica que impide que la naturaleza obre de modo bestial transformando a la mujer y al hombre en animales subyugados a la pura fatalidad y acomodados de manera íntegra por leyes acéfalas tejidas desde la razón teologal. “La cultura erótica actúa sobre el sexo natural para producir artificios éticos, efectos estéticos, júbilos inéditos en la jungla, en el establo o en la fosa” (Onfray, 2008: 126).

Ahora bien, ¿cómo podríamos definir el contrato que permita resolver la violencia del estado sexual salvaje? Es decir, ¿existe la posibilidad de organizar un cuerpo ético que cumpla con la función de establecer cierto mínimo equilibrio de las potencias sexuales? Para responder a esta pregunta, Onfray mira hacia la etología para explicar que dentro de ese estado sexual salvaje solo existen territorios marcados por las glándulas, manifestaciones de fuerza, luchas irracionales entre machos por la posesión y conquista de las hembras, posturas que se bambolean entre la sumisión y la dominación, catervas bárbaras que se desbocan sobre la fragilidad de los débiles, arrase de los menos adaptados, “goce feudal del macho dominante antes de que uno más joven, más fuerte y más decidido lo reemplace” (Onfray, 2008: 126). Onfray concuerda con Bataille y Octavio Paz cuando admite que no hay ni puede haber erotismo entre los dispositivos que dan cierta organicidad a la manada o a la

disposición vulgar. Ahora bien, toda sociedad intelectualmente desarrollada lo permite.

Y la fórmula iniciada por el contrato hedonista constituye aquel territorio civilizado de dos seres –al menos– preocupados por construir su sexualidad según el orden de sus caprichos racionales, gracias al lenguaje que lo habilita para precisar las modalidades a las que se compromete. El contrato exige la palabra dada; necesita, por lo tanto, un grado de civilización elaborada, un refinamiento cierto o cierto refinamiento” (Onfray, 2008: 127).

Onfray asegura que de esta manera se configurarían una ética y una estética ideales que implicarían contrayentes hechos a la medida, es decir, conscientes de su deseo, ni inconsecuentes ni inestables, indecisos o atormentados por la contradicción, que hayan logrado superar o, por lo menos, haber aprendido a vivir con sus problemas y no carguen sobre ellos –y sobre el otro– sus incoherencias, inconstancias e irracionalidades (Onfray, 2008: 127) ¿Qué puede salir de esto? ¿Qué puede salir sexualmente hablando de una cultura construida sobre la base de la negación del cuerpo? Una negación fijada en una ética cartesiana y teologal dentro de la cual se desprecia el cuerpo acuchillando así la genitalidad humana. Una cultura que instituyó la tradición de:

(...) regalar flores en los acontecimientos más íntimos como en los más públicos. Y ¿quién recuerda que las flores son los órganos sexuales de las plantas? En los altares de los templos, junto al cadáver de los muertos, en el día de bodas, las flores se hacen presentes con su hermosura (Dussel, 1977: 97).

Onfray también se hace las mismas preguntas y llega a la nefasta conclusión de que lo único que podría generar esta ética para la muerte es, justamente, fundar lo que, en primera instancia, deseaba evitar la instalación de dicha razón erótica, esto es, hombres y mujeres traidores a la palabra empeñada, en constante cambio de parecer, la memoria selectiva, interesada, y sigue Onfray:

(...) el gusto por la tergiversación verbal y locuaz a fin de legitimar y justificar su cambio repentino de opinión, un talento consumado para no hacer lo que se dice y para actuar al contrario de lo que se dice. Con esa clase de personas no es posible realizar ningún contrato. En cuanto se las detecta, hay que pasar de largo (Onfray, 2008: 127).

Apunta Onfray hacia el valor superior que tienen aquellos hombres y mujeres cuya relación con el lenguaje no se ha visto afectada por la devaluación de todos los valores; naturalmente, cuando hago referencia a los valores realmente lo hago sobre un solo valor que, a fin de cuentas, es el valor de todos los valores: la vida. Entiende el francés que cuando se elige a un individuo con tal característica entonces el contrato se vuelve factible. ¿Cuál es el contenido del contrato? Este punto lo determinará, sin duda, la discrecionalidad de los amantes dentro de la ternura propicia a la perspectiva del juego erótico: una mañana, una tarde, una noche, dos días, una semana, un mes, un año, la vida entera. He aquí uno de los regalos que nos ofrece la hospitalidad de la carne: la forma de medir el tiempo se fractura, puesto que ya el reloj no funciona, lo que prevalece es la duración de la caricia. El tiempo del reloj me dice que penetrar es conquistar, violentar, irrumpir. El tiempo de la caricia me dice que penetrar es ser conquistado por el conquistado, es esculpir su rostro en la intimidad del otro, es comprender que la irritación del peregrinaje carnal es la incandescencia de la sonrisa de Dios dejada en el cuerpo.

El francés señala que nadie tiene la obligación de asumir el contrato, nadie puede ser coaccionado ni forzado como tradicionalmente se ha pretendido hacer con la mujer, pero si se ha asumido, si se ha consagrado con la palabra, no hay manera de quebrarlo a menos, claro está, de que una de las partes no respete las cláusulas. Entonces, cabe preguntarse, en dónde queda aquí la fidelidad, uno de los principios que se suponen fundamentales dentro del imaginario de la pareja. Onfray responde:

La fidelidad adquiere un sentido, en el caso de un eros liviano, distinto al del eros pesado. Los segundos entienden: goce en nula propiedad del cuerpo del otro; los primeros piensan: respeto de la palabra

dada. El infiel sólo lo es con la relación a su promesa de fidelidad. Quien no haya jurado no puede ser perjuro (Onfray, 2008: 128).

Y bajo esta premisa, ¿dónde queda el matrimonio? El matrimonio queda donde queda. Si el matrimonio es la firma del contrato, sería prudente, sensato y humano preguntarse a qué se le dice sí. Por ello recuerda la importancia que puede tener no aceptar compromisos que no se puedan cumplir. “El contenido del contrato no debe exceder las posibilidades éticas de los participantes” (Onfray, 2008: 128). La fidelidad es, en cualquiera de los casos donde se mencione, un compromiso entre sí mismo y sí mismo. “La libertad de elegir incluye la obligación de cumplir” (Onfray, 2008: 128).

Ahora bien, ¿qué enriquece el contrato? Sencillamente lo que se le da, es decir, una aritmética del goce. El contrato es vacío si no se nutre. El contrato es pleno si se carga de promesas de felicidad. Con esto hay que tener sumo cuidado. También la advertencia la asoma Michel Onfray:

Para evitar las relaciones medidas de la amistad platónica, del amor comúnmente literario, de los amores con los empleados domésticos, del adulterio burgués, de los intercambios tarifados, del inevitable triángulo clandestino y otras trivialidades básicas, reivindicemos el eros nominalista (Onfray, 2008: 129).

Onfray apunta a la construcción de un eros que niegue desde el propio cuerpo ardiente la existencia objetiva de los universales establecidos por el imaginario de los racionalismos racional y teologal, aporreando con espasmos escandalosos sus bases con la finalidad de que sean vistos ahora como meras convenciones impuestas. En este sentido, acude a Charles Fourier, defensor del socialismo utópico, y a la visión que vislumbra Onfray como arte combinatorio del eros liviano. Para Fourier es necesario buscar la satisfacción de toda fantasía personal: “basta con formularla, solicitar un compañero, un cómplice, para que se cimiente la historia inédita, a medida, de un capricho erótico” (Onfray, 2008: 129). Onfray solo ve un defecto en la propuesta utópica de Fourier: querer organizar una sociedad hedonista. En este sentido, Onfray está más en sintonía con Deleuze, en cuanto a comprender la imperiosa necesidad de materializar un de-

venir revolucionario del individuo donde pueda poner en práctica todas sus posibilidades en los “espacios invisibles fabricados por sí mismo ante la perspectiva del libre contrato” (Onfray, 2008: 130). Establecer una dinámica lúdica y fogosamente erótica que triture toda petrificación social. Las combinaciones lúdicas suponen, claro está, la diversidad de parejas, ya que, según Onfray, nadie puede por sí solo actuar según las virtudes de Dios, a saber: ubicuidad, eficacia múltiple, plasticidad pasional, polimorfismo sentimental. Cada ser humano da lo que puede dar.

El tríptico con el cual Onfray cierra la idea de una carne hospitalaria es el de la apuesta que hace por un feminismo libertino. El francés ha mencionado una serie de categorías en torno a la vida erótica del ser humano correspondiéndose particularmente a la construcción de una hospitalidad carnal. Ha escrito sobre una lógica para una libido libertaria, un eros liviano, un contrato hedonista, combinaciones lúdicas; es decir, toda una serie de propuestas que podríamos señalar como el establecimiento de un libertinaje posmoderno. Ahora bien, cuando piensa en tales categorías lo hace en función de que el contenido que las va a gobernar sea tejido, no sólo desde el goce del hombre, también es importante que la mujer vuelque sobre ellas toda la potencia de sus orgasmos libertarios. De lo contrario, solo estaríamos dándole más vida artificial a una felicidad inauténtica establecida desde la miseria sexual. “El libertinaje es una forma ética que toma el color de la época en la que se manifiesta” (Onfray, 2008: 131); en tal sentido, es de suponer que si cada época ha intentado desarrollar una ataraxia filosófica acerca de las relaciones sexuales y sexuales que no ponga en peligro el equilibrio, Onfray se pregunta: ¿cómo pensar en la posibilidad de un feminismo libertino? O, más allá todavía, ¿pensar en un libertinaje femenino?

El ideal sería que el epíteto Don Juan dejase de ser elogioso para los hombres y despectivo para las mujeres, puesto que la palabra equivale a menudo a ninfómana. Pues hay una profunda injusticia en el hecho de que se utilice una palabra que proviene del registro literario para calificar a los hombres dentro del eros liviano mientras que se acude al vocabulario

psiquiátrico para nombrar exactamente el mismo tropismo del lado femenino (Onfray, 2008: 132).

Por ello, Michel Onfray propone que la propia mujer construya un libertinaje posmoderno, igualitario y, ¿por qué no?, también feminista. Hay que dejar claro que no hace referencia al feminismo entendido como una réplica de la lucha de clases, pero en el campo de los sexos. Considera a ese feminismo como pasado de moda. Escribe Onfray:

Cuando la literatura dé vida al equivalente de un Casanova mujer, de un Don Juan hembra, y aquel nombre propio se vuelva un sustantivo positivo para el individuo calificado, entonces podremos hablar de una igualdad real. Pero el trayecto les parece muy largo a las que, para lograrlo, deben emanciparse de la tiranía de la naturaleza que convierte en destino su determinismo biológico. Para ser mujer, la naturaleza y la madre deben ceder el lugar al artificio, quintaesencia de la civilización. Perspectiva excitante, exaltadora y jubilosa... (Onfray, 2008: 132).

2. De la carne descristianizada

Michel Onfray parte de la idea de la existencia de un cuerpo esquizofrénico que él deriva del cuerpo platónico. Sin embargo, el término lo acuñó antes Gilles Deleuze cuando afirmó que el cuerpo esquizofrénico:

(...) es como una especie de cuerpo-colador: Freud subrayaba esta aptitud del esquizofrénico para captar la superficie y la piel como horadada por una infinidad de pequeños agujeros. La consecuencia es que el cuerpo entero ya no es sino profundidad, y atrapa, y arrastra todas las cosas a esa profundidad abierta que representa una involución fundamental. Todo es cuerpo y corporal. Todo es mezcla de cuerpos y en el cuerpo, encajadura, penetración. Todo es física, como dice Artaud: «Tenemos en la espalda vértebras llenas, atravesadas por el clavo del dolor y que, al andar, con el esfuerzo de levantar pesos, o la resistencia a dejarse ir, forman, encajándose unas en otras, cajas». Un árbol, una columna, una flor, una caña crecen a través del cuerpo;

siempre penetran otros cuerpos en nuestro cuerpo y coexisten con sus partes. Todo es directamente caja, alimento envasado y excremento. Como no hay superficie, el interior y el exterior, el continente y el contenido no tienen límite preciso y se hunden en una profundidad universal o giran en el círculo de un presente cada vez más encogido a medida que está más abarrotado (Deleuze, s/f: 76).

En este sentido, Onfray prefiere hacer la discusión más sencilla reduciendo al cuerpo esquizofrénico a esa idea del judeocristianismo y el platonismo que fractura al cuerpo en dos partes irreconciliables, una de las cuales ejerce un poder absoluto sobre la otra. Esta dicotomía ha tenido dos vertientes irreconciliables: la carne domina al alma y el alma domina a la carne. Esta batalla ha traído como consecuencia la construcción de un cuerpo occidental mutilado que no sabe dónde está ni hacia dónde va. Cada fuerza empuja hacia su lado, quebrando la posibilidad de sentir plenamente a hombres y mujeres.

El ideal platónico-cristiano edificó el cuerpo bajo la sombra de un fantasma que se lanza sobre las conciencias. Un fantasma que, según sus traductores, desea un cuerpo etéreo, de ensueño, una encarnación sin carne, una entidad luminosa que escapa de cualquier idea del goce y la cópula. Un cuerpo inmortal agradable a los caprichos del altísimo. Sin embargo, existe un cuerpo real que deja sus huellas en todo lo que toca y en todo lo que lo toca. Un cuerpo hecho, como apunta Deleuze, de carne, huesos, nervios, en una palabra, de materia. ¿Qué ocurre con la realidad material y sus apetencias en ese cuerpo real? Crisis, por cuanto su representación en el imaginario occidental parece provenir de la neurosis histérica de Pablo de Tarso, “gran abominador de sí mismo, que transformó ese asco en desprecio de lo terrenal y del mundo, al que incita a odiar” (Onfray, 2008: 162). ¿Qué es el cuerpo real para Pablo de Tarso, arquitecto del cuerpo occidental? Un cuerpo sucio, desaseado, cuerpo infecto, cuerpo de materias abyectas, cuerpo libidinal, cuerpo maloliente, cuerpo de fluidos y líquidos, cuerpo infectado, cuerpo enfermo, cuerpo de perros y de mujeres, cuerpo de deshechos, cuerpo de inmundicias, cuerpo sanguinolento, cuerpo hediondo, cuerpo sodomita, cuerpo estéril, cuerpo infecundo, cuerpo detestable (Onfray,

2005: 90). Pablo de Tarso es quien define la posición del cristianismo frente al cuerpo, es decir, el gran enemigo, ese pedazo de carne pestilente que nos aleja de ser encubados por el amor del Padre allá en las alturas del ideal ascético. Todo cuanto se diga sobre el cuerpo en la esfera del cristianismo pasará por el filtro de Pablo.

Michel Onfray propone entonces desmitificar la carne, depurarla de gritos histéricos de fantasmas, ficciones y otras representaciones mágicas. El ideal ascético del racionalismo cartesiano y teológico estableció una heurística del miedo; es decir, mantener a los hombres y mujeres sometidos a un clima de miedo dando por sentado lo peor como cierto. Onfray lanza desde su hedonismo anarquista una heurística de la audacia. Esta heurística de la audacia se opone radicalmente a los fundamentos de la heurística del miedo, a saber: mantener al público en la ignorancia, favorecer la estupidez, llevar al colmo el instinto reactivo y primitivo de las masas, ensalzar la oscuridad y condenar el principio de las Luces, poner distancia entre las personas y los especialistas, quemar los puentes que unen el mundo de la ciencia con la nación (Onfray, 2008: 164).

Por otro lado, una heurística de la audacia considera de manera frontal, sin condenar a priori, los problemas molestos que plantea nuestra época posmoderna: clonación reproductiva y terapéutica, maternidad posmenopáusica, selección de embriones, ectogénesis, eugenismo, trasplante de rostro, cirugía cerebral o cirugía transexual, reproducción asistida, eutanasia, generación post mórtem, etcétera” (Onfray, 2008: 165).

3. De la prodigalidad o el excedente suntuario

“La parábola de los talentos no me produce más que desprecio y el hijo pródigo me gusta sobre todo mientras dilapida” (Onfray, 2009: 107). Onfray me recuerda aquí al Hermann Hesse que en *Demian* dice sentir identificación con el mal ladrón que, ante la posibilidad real de la muerte en la cruz, no se arrepiente por los crímenes cometidos. Por supuesto, la idea de Onfray gira en torno a otras razones. El francés muestra su desagrado por las figuras que establecen su *ser* y *hacer* en el mundo en torno a la idea del *tener*;

está claro para él que en esta época en la que vivimos, este tipo de gente es la que abunda y, en muchos casos, decide. Por sobre el ahorro, Onfray muestra el dispendio.

Lejos de los deseos de apocalipsis que se hacen realidad, contentémonos con admirar las figuras del gasto, aquéllas que disfrutan practicando la ética dispendiosa, aquéllas que encuentran, en sus ascensos, al hijo pródigo cuando aún no se ha arrepentido (Onfray, 2009: 108).

El cuerpo ha sido tejido con las finas y pérfidas hebras del ahorro. Guardarse. Reservarse. Mantener el orden. Evitar el riesgo. Para Nietzsche y para el propio Onfray, los más moderados en el gasto solo pueden alcanzar la imagen del purgatorio, en el cual purificarán, acostados, inmóviles, aquellos que han celebrado demasiado. He aquí nuevamente esa representación que supone la vida para quienes siguen a Apolo y para quienes, contrariamente, prefieren seguir a Dionisio. Dionisio es, entonces, disipar, consumir y consumir, dilapidar y derrochar. Desmesura de las pasiones. Goce que impone la búsqueda del desborde. La fiesta de la carne que disfruta al otro que la disfruta.

El único capital del ser humano es su vida. Más allá de ontologías y metafísicas, el hombre vive dentro de un tiempo al que no le queda tiempo. El tiempo del hombre y la mujer tiene sus horas contadas. Los moderados sacrifican ese tiempo breve a la idea de una eternidad improbable. Sacrifican la vida, sea esta corta, sea esta larga. Tergiversan los valores y rinden culto a lo que no dura, así como su entusiasmo por la vida.

El hombre del gasto goza con la circulación y el flujo, pero experimenta, al mismo tiempo, que su placer es consubstancial al movimiento que lo permite. La quintaesencia del gozo reside más en el hecho de haber efectivamente dilapidado que en la naturaleza del gasto. El fuego que consume no busca las cenizas, sino la energía liberada, la magnificencia de la luz que ilumina. La hoguera como ambiente, el resplandor como modo de aparición. Lo que quiere el pródigo es la metamorfosis de su propia existencia en un territorio que permi-

ta la experimentación para miradas de actualizaciones. Lo probable se torna efectivo y real por medio del gasto, que es un modo de revelación (Onfray, 2009: 109).

Cuerpo dispendioso. Cuerpo sin nacimiento ni muerte. Inquieto y sin reposo, siempre distinto y en vigorosa plenitud. Cuerpo como voluntad estética que aspira a una obra abierta siempre abierta, siempre nueva siempre. Cuerpo que se construye en los instantes que construyen la vida aunque esta termine cuando termina. Carne hospitalaria edificadora de una ética voluntarista. “El hedonismo como fin es inseparable del proyecto del gasto, siendo éste tan sólo un medio” (Onfray, 2009: 112). El cuerpo que ahora intenta definir Onfray es un espacio de carne dentro del cual retocen felices la anarquía gozosa, la embriaguez y el júbilo. Cuerpo armoniosamente desordenado que exprima en sí y para sí los jugos de la existencia.

Conclusiones

Andrés Ortiz-Osés, explicando al logo de Amor en Heidegger, afirma que la encarnación del ser es el propio ser humano en su existencia, el cual transita ilimitadamente a través de lo limitado, siendo definido como el fronterizo que atraviesa líquidamente las fronteras, el limítrofe que traspasa los límites de lo ilimitado, el transfronterizo. De esta manera la hostigada visión heideggeriana del ser como potencia de querer o querencia, deseo posibilitante y posibilitación del amor. El amor no es voluntad de poder sino de potencia (Ortiz-Osés, 2012: 19). Partiendo de esta interpretación del logos amoroso en Heidegger podríamos determinar que las propuestas que sobre el cuerpo hace Michel Onfray abren de par en par la posibilidad de potenciar en estos términos el amor.

A partir de su ideario hedonista, Michel Onfray nos señala que el cuerpo necesita ser reinterpretado desde otras esferas racionales. Reinterpretado con la finalidad de construir una carne hospitalaria, descristianizada y abierta al derroche suntuario. Una carne hospitalaria se construye a partir de la creación de un nuevo pacto amoroso entre los amantes definidos desde distintas combinaciones lúdicas que permita el goce pleno y profundo de los cuerpos, es decir, del

amor transformado en carne sintiente. Una carne sintiente que, a su vez, permita la vivencia de un cuerpo libertino apoderado del deseo del hombre y de la mujer en las mismas condiciones.

Esta construcción de una carne hospitalaria necesariamente tendría que partir de un proceso de descristianización de la carne. Propone la ruptura del modelo angélico trazado por el judeocristianismo a través de una heurística de la audacia que quiebre el miedo sembrado desde las cartas de Pablo de Tarso; de esta manera, el ser humano puede ampliar su cuerpo más allá de su propio cuerpo. Agrega una tercera categoría para completar el trípode sobre el cual se sostendrá el cuerpo enamorado: la prodigalidad del derroche. Un cuerpo confeccionado para la experiencia insondable del goce amoroso solo puede ser experimentado a través de la sobrea-bundancia del vigor físico que permite abandonar lo propio.

Con esta propuesta, Michel Onfray busca irrumpir en el centro del miedo con el cual los occidentales nos hemos relacionado con nuestro cuerpo. El francés lanza estas ideas luego de haberse paseado por la historia apócrifa de la filosofía a través de la cual ha construido también una contrahistoria del cuerpo.

Referencias bibliográficas

- DELEUZE, Gilles (s/f). *Lógica del sentido*. Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- DUSSEL, Enrique (1977). *Filosofía ética latinoamericana* (Vol. III) De la Erótica a la Pedagogía de la Liberación. Edicol. México.
- ONFRAY, Michel (2005). *Tratado de ateología*. Anagrama Editores. Barcelona, España.
- ONFRAY, Michel (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Círculo de Lectores. Barcelona, España.
- ONFRAY, Michel (2009). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Errata Naturae. Madrid. España.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2012). Heidegger y el ser-sentido (con una nota sobre Jean Grondin). *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 17, N° 56.



Normas para la presentación de trabajos

1. Filosofía

La Revista de Artes y Humanidades UNICA es el órgano de difusión periódica de artículos arbitrados de la Universidad Católica “Cecilio Acosta”; cuya esencia es el hombre y lo humano; y su misión, la trascendencia y la pertinencia social. Una publicación que, cuatrimestralmente, se convierte en “el lenguaje y la voz propia de la Universidad; la voz silente de la inteligencia y la cultura que interpela al mundo a través de la palabra”. El propósito de la Revista de Artes y Humanidades UNICA -y de nuestra universidad- es convertirse, a la vez, en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales; especialmente de las áreas académicas que convergen y divergen en las diferentes carreras de la UNICA, y sus menciones.

2. Secciones

La Revista de Artes y Humanidades UNICA consta de tres secciones. La primera, **INVESTIGACIONES**, recoge los resultados de investigaciones provenientes de instituciones públicas o privadas, o aquellos trabajos personales que, por su significación, constituyan aportes al saber humanístico. La segunda, **ENSAYOS**, es de carácter *libre*. Los trabajos publicados en esta sección pueden ser presentados bajo cualquier método de citado y sin los resúmenes correspondientes. Por lo demás, están sujetos al arbitraje y al resto de los parámetros exigidos por esta publicación. La tercera parte, múltiple y diversa, se denomina **MISCELANEAS** recoge, además de reseñas, entrevistas, obituarios, diálogos y opiniones, Honoris Causa, Discursos de Orden, sobre todo tipo de publicaciones, notas sobre los diferentes premios de Arte y Literatura, de Venezuela y el mundo; esta sección se actualiza, con cada número, el Índice Acumulado de la Revista de Artes y Humanidades UNICA y la lista de las publicaciones de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

3. Los Autores

En una página independiente del trabajo, el autor o los autores indicarán su nombre y los dos apellidos, así como la dirección postal (de habitación o universidad, fundación, instituto o centro de investigación), teléfonos y correo electrónico. Señalarán, de igual modo, la fecha de culminación del trabajo y su naturaleza o condición; es decir, si se trata de un Proyecto de Investigación concluido o en proceso; si es producto de una reflexión personal o de un trabajo institucional. Anexarán, además, un resumen curricular.

4. Contenido

Los trabajos presentados a la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** abarcarán todo lo relacionado con el campo del saber humanístico: de las HUMANIDADES, se amplía a la Comunicación Social; la Lingüística y la Literatura; y al área de la Educación, la Filosofía, la Teología, las Ciencias Sociales o Humanas en general como la Politología, Sociología, Historia, Antropología, Psicología, Geografía, Economía. También abarca todo lo relacionado con el campo ARTE que, en su acepción más amplia y desde una vi-

sión múltiple y diferenciada de la historia y la cultura, comprende desde las denominadas Bellas Artes hasta todo tipo de manifestaciones artísticas -reconocidas académicamente o no- de los diferentes pueblos del mundo; e incluye el estudio sobre los Museos, la Musicología y el Diseño Gráfico.

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** recoge esta multiplicidad de saberes y comprende los aspectos teóricos de las Ciencias Sociales o Humanas, así como los procesos estructurales y/o coyunturales del acontecer humano.

5. Redacción

5.1 La Revista de Artes y Humanidades UNICA sólo considerará para su publicación los trabajos inéditos y que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras revistas. La recepción de los trabajos se realizará durante todo el año.

5.2 Los trabajos deben ajustarse a la orientación temática de la revista. La Revista de Artes y Humanidades UNICA sugiere a sus colaboradores la construcción de textos escritos sencillos y párrafos breves, que expresen, no obstante, profundidad teórica, rigor científico y claridad expositiva. Los títulos deben ser originales, sugestivos y breves. El título no excederá de ocho (8) palabras.

6. Estructura

Los trabajos deben presentar un resumen de entre 130 a 150 palabras o 10 líneas; estará escrito en español e inglés y será acompañado de cuatro (4) palabras clave. Al igual que el resumen, el título del trabajo será presentado en español e inglés. La estructura de los trabajos (investigación y ensayos), será: Introducción, Desarrollo o Argumentación y Conclusiones o Consideraciones Finales. Se recomienda el uso de subtítulos a lo largo del desarrollo o argumentación, y el empleo del sistema decimal, comenzando desde el primer subtítulo con el número 1. La introducción y las conclusiones no se enumeran. Las citas textuales se presentan entre comillas y no mediante cursivas u otro tipo de remarcado. Las citas breves se mantendrán dentro del párrafo y las que superen las cuatro líneas se separan con márgenes más amplios (un centímetro más a cada lado), a un espacio y sin entrecomillado.

7. Formato

Los trabajos se entregarán impresos: un original y tres ciegos; y en un C.D con el texto levantado en Microsoft Word. También puede enviarlo al correo revista@unica.edu.ve, pero esta opción sólo sustituye la entrega del C.D, previa confirmación de la recepción del correo. Los colaboradores que no puedan entregar los artículos personalmente, deberán enviarlos en un sobre manila debidamente identificado, a la dirección de la revista señalada al final de las normas.

8. Extensión

La extensión de los trabajos debe ser de un máximo de 25 cuartillas y un mínimo de 10 para los Artículos de las INVESTIGACIONES; de 15 a 8 para las CONFERENCIAS y ENSAYOS; y de una o tres para las MISCELANEAS. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de 3 centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio 1.5, en fuente Times New Roman, tamaño 12.

9. Referencias y Citado

Las **Referencias** (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) serán presentadas bajo el sistema APA. Las citas bibliográficas incluidas en el texto se deben realizar por apellido de autor y año, por ejemplo: (Martínez, 2005). Cuando la cita es textual debe apare-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

cer apellido del autor, año y el número de la página. (Martínez, 2005: 56), en caso de varios autores (Martínez et al. 2005:24). Para citar varias páginas continuas deben separarse por el guión (Martínez, 2005:24 – 56); cuando la cita es de páginas aisladas, no continuas deben separarse por una coma, (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Se utilizarán las notas a pié de página sólo para comentarios y no para referencias bibliográficas.

Las referencias bibliográficas deben aparecer al final del trabajo con los datos completos de los autores citados en el contenido. Se deben disponer en orden alfabético, atendiendo al primer apellido del autor. Si se hace referencia a más de un trabajo del mismo autor, pero publicado en años diferentes, se hará por orden cronológico descendente de los años de publicación, atendiendo al siguiente orden: primer apellido del autor en mayúscula (coma); inicial del primer nombre (punto). Entre paréntesis año de publicación; título del libro, o del capítulo del libro o artículo de la revista seguido de la palabra *en*; editorial (punto). Lugar de la publicación. Ejemplo: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. Las referencias tomadas de Internet deben contener el apellido y nombre del autor (como se explicó arriba), entre paréntesis año de publicación. Título. Mes, día, año, dirección en Internet en que se efectuó la consulta. Por ejemplo: BARBOZA, M. (2004). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

Si no aparece el año de publicación colocar entre paréntesis (n.d.) por ejemplo: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

10. Arbitraje

Los trabajos serán sometidos a la consideración de un equipo de especialistas o Cuerpo de Arbitraje mediante el procedimiento conocido como Par de Ciegos: los árbitros y los autores o colaboradores no conocerán sus identidades respectivas. La aprobación o no del trabajo para su publicación por parte del Consejo de Árbitros se hará de acuerdo a criterios de fondo y forma. FONDO o contenido: pertinencia, originalidad, relevancia, aportes, metodología y demás aspectos señalados en los numerales 1 y 4 de estas **Normas para la presentación de trabajos**. FORMA: estructura, citado, referencias y lo expresado en los diferentes numerales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** comunicará al autor o autores los resultados del arbitraje, especificando si el trabajo se publica o no, o si la publicación será efectiva posterior a las modificaciones que sugiera el Cuerpo de Arbitraje.

11. Otros requerimientos editoriales

La Revista se reserva el derecho de hacer a los trabajos -luego de haber sido aprobados por el Consejo de Árbitros- las correcciones de estilo que considere pertinentes, con la garantía de respetar al autor y su trabajo. No se facilitarán pruebas a los autores ni se devolverán originales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** decidirá sobre aquellas circunstancias no consideradas por esta normativa.

12. Recepción de trabajos

La Revista de Artes y Humanidades UNICA recibe trabajos o contribuciones durante todo el año. Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Postgrado. Bloque C. Planta Alta.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA. Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta. Urbanización LA PAZ, II etapa. Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76. Apartado Postal: 1841. Teléfono: (58 0261) 3006890. Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.



Standards for the Presentation of Works

1. Philosophy

The Journal of Arts and Humanities UNICA is the organ for periodic diffusion of arbitrated articles from the Catholic University "Cecilio Acosta," whose essence is man and what is human and his mission, transcendence and social pertinence. Every four months, this publication becomes "the University's own language and the voice, the silent voice of intelligence and culture that questions the world through the word." The purpose of the Journal of Arts and Humanities UNICA -and of our university- is to become both a space and moment for critical debate and the problematizing of the knowledge-building process in the field of human or social sciences; especially the academic areas that converge and diverge in the different fields of study at UNICA and their majors.

2. Sections

The Journal of Arts and Humanities UNICA consists of three sections. The first, **RESEARCH**, collects research results coming from public or private institutions or those personal works that, due to their significance, constitute contributions to humanistic knowing. The second, **ESSAYS**, has a free character. Works published in this section can be presented using any citation method and without the corresponding abstracts. Nevertheless, they are subject to arbitration and the rest of the parameters required by this publication. The third part, called **MISCELLANEOUS**, is multiple and diverse and brings together, in addition to reviews, interviews, obituaries, dialogues and opinions, *Honoris Causa*, Discourses of Order regarding all type of publications, notes on different prizes in Art and Literature in Venezuela and the world; with each number, this section updates the Accumulated Index for the Journal of Arts and Humanities UNICA and the list of publications at the Catholic University Cecilio Acosta.

3. Authors

On a page separate from the work, the author or authors should indicate their first names and two last names, as well as their postal address (home or university, foundation, institute or research center), telephones and email address. Likewise, they should point out the date on which the work was finished and its nature or condition, that is, whether it deals with a research project that has concluded or is in process, whether it is the product of a personal reflection or an institutional work. They should also annex a summarized curriculum vitae.

4. Contents

Works presented to the **Journal of Arts and Humanities UNICA** encompass all that relates to the humanistic field of knowledge: the HUMANITIES, including Social Communication; Linguistics and Literature; the areas of Education, Philosophy, and Theology; the Social or Human Sciences in general, such as Political Science, Sociology, History, Anthropology, Psychology, Geography, and Economy. They also include everything related to the field of ART that, in its broadest conception and from a multiple and differentiated vision of

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

history and culture, includes the Fine Arts with all types of artistic manifestations – academically recognized or not – of the different peoples of the world, including the study of Museums, Musicology and Graphic Design.

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** gathers together this multiplicity of knowing and understands the theoretical aspects of social or human science, as well as the structural and/or current processes of human events.

5. Editing

5.1 The Journal of Arts and Humanities UNICA will consider for publication only unpublished works that have not been proposed simultaneously to other journals. Acceptance of these works will take place throughout the year.

5.2 Works should be adjusted to the thematic orientation of the Journal. The **Journal of Arts and Humanities UNICA** suggests that their collaborators construct simple written texts and brief paragraphs that nevertheless, express theoretical depth, scientific rigor and expository clarity. Titles should be original, suggestive and brief. The title should not exceed eight (8) words.

6. Structure

Works should have an abstract or summary of between 130 to 150 words or 10 lines, written in Spanish and English and accompanied by four (4) key words. Like the abstract, the title of the work should be presented in Spanish and English. The structure of the works (investigations and essays), will be: Introduction, Development or Argumentation and Conclusions or Final Considerations. The use of subtitles is recommended throughout the development or argumentation using the decimal system, beginning the first subtitle with the number 1. The introduction and conclusions are not enumerated. Textual quotations are presented in quotation marks and not using italics or other types of marking. Brief quotations will be kept within the paragraph and those that exceed four lines will be separated with wider margins (one centimeter more on each side), single spaced and without quotation marks.

7. Format

Works will be submitted in printed form: one original and three blind copies; and on a C.D. with the text in Microsoft Word. Also, they can be sent to the email address revista@unica.edu.ve, but this option substitutes only for submission of the C.D, with prior confirmation of email reception. Collaborators that cannot deliver the articles personally should send them in a duly identified manila envelope to the journal's address, indicated at the end of these standards.

8. Length

The length of the works should be a maximum of 25 pages and a minimum of 10 for RESEARCH articles; 15 to 8 pages for CONFERENCES and ESSAYS; and from one to three for MISCELLANEOUS. All works should be presented on letter-size paper, printed one side only, with continuous numeration and 3 centimeter margins on all sides. The text should be presented with 1.5 spacing, in Times New Roman font, 12 points.

9. References and Quotations

The **References** (bibliographic, hemerographic, oral and/or documentary) will be presented using the APA system. Bibliographic references included in the text should be made using the author's last name and the year; for example: (Martínez, 2005). When the quotation is textual, the author's last name, the year and the page number should appear (Martínez, 2005: 56); in the case of various authors, use (Martínez *et al.*, 2005:24). To refer to various continuous pages, separate them with a hyphen (Martínez, 2005: 24-56); when the reference

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

is for isolated, non-continuous pages, separate their numbers with commas (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Footnotes should be used only for commentaries and not for bibliographical references.

Bibliographical references ought to appear at the end of the work with complete data about the authors cited in the contents. They should be arranged in alphabetical order by author's last name. If reference is made to more than one work of the same author published in different years, they should be listed in descending chronological order, according to the years of publication, in the following order: the first last name of the author in capital letters (comma); initial of first name (period). In parenthesis, the year of publication; title of book, or chapter of book or magazine article followed by the word *in*; publishing house (period). Place of publication. Example: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. References taken from the Internet should contain the last and first names of the author (as explained above), the year of publication in parenthesis. Title. Month, day, year, Internet address where the consultation was made. For example: BARBOZA, M. (2004). *Reflections on modern linguistics*. Obtained on January 25, 2009, from www.linguística.com.

If the year of publication does not appear, place n.d. in parenthesis. For example: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflections on modern Linguistics*. Obtained on January, 25, 2009, from www.linguística.com.

10. Arbitration

Works will be submitted for consideration by a team of specialists or Arbitration Board through a procedure known as blind peer arbitration: the arbiters and authors or collaborators do not know each other's identity. Approval or rejection of the work for publication by the Arbitration Board will be made according to criteria of content and form. **CONTENT**: pertinence, originality, relevance, contributions, methodology and other aspects indicated in numbers 1 and 4 of these **Standards for the presentation of works**. **FORM**: structure, quotations, references and what is expressed in the different numerals. The Director's Office for the **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will communicate the arbitration results to the author or authors, specifying whether the work will be published or not, or whether the work will be published after making the modifications suggested by the Arbitration Board.

11. Other editorial requirements

Once the works have been approved by the Arbitration Board, the Journal reserves the right to make stylistic corrections considered pertinent, while guaranteeing respect for the author and his/her work. Proof will not be given to the authors nor will original documents be returned. The Director's Office for **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will make decisions regarding any circumstances not considered in these standards.

12. Reception of works

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** receives works or contributions throughout the entire year. Works will be remitted to the Journal Editor in the Office for Research and Postgraduate Studies. Block C. Top Floor.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA
Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta.
Urbanización LA PAZ, II etapa, Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76.
Apartado Postal: 1841.
Telephone: (58 0261) 3006890
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Año 14 N° 36

Se terminó de imprimir en el mes de abril de 2013
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.

Tlf. (0261) 7511905 ~ Fax: (0261) 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Maracaibo, Venezuela

Tiraje: 500 ejemplares