



**UNICA**

© 2009. **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. Bloque 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/Cedigraf. L. López

*Portada:* Adham Dalloul

*Fotógrafo:* Alfredo Fernández

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

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

*Auxiliares de edición:* María Barboza

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*

Ángel DELGADO *Director*

***Consejo Editorial***

Ángel LOMBARDI Universidad Católica Cecilio Acosta  
Lilia BOSCÁN DE LOMBARDI Universidad Católica Cecilio Acosta  
César MONSALVE Universidad Católica Cecilio Acosta  
Jesús MEDINA Universidad del Zulia  
Miguel Ángel CAMPOS Universidad del Zulia  
Rodolfo TÁRIBA Universidad Católica Cecilio Acosta  
María BARBOZA Universidad Católica Cecilio Acosta

***Consejo Científico***

Manuel SUZZARINI  
Carmen VELANDRIA  
Fárido CALDERA  
David PERCHE  
Beatriz SÁNCHEZ  
Alicia INCIARTE  
Elvy MONZANT

***Asesores Internacionales***

Carlos-Germán van der LINDE Universidad La Salle (Colombia)  
Rafael Ramón GUERRERO Universidad Complutense de Madrid  
(España).  
Jorge AYALA Universidad de Zaragoza (España)  
Luis Alberto DE BONI Pontificia Universidad Católica de Río  
Grande do Sul (Brasil)  
Heinrich BECK Universidad de Bamberg (Alemania)  
Graciela MATURO Universidad del Salvador (Argentina)

***Asesores Nacionales***

Luis UGALDE Universidad Católica Andrés Bello  
Germán CARRERA DAMAS Universidad Central de Venezuela  
Francisco Javier PÉREZ Universidad Católica Andrés Bello  
Álvaro MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ Universidad del Zulia

***Autoridades***

Dr. Ángel LOMBARDI *Rector*  
Mg. Carmelo CHAPERO *Vicerrector*  
Mg. María Mercedes RODRÍGUEZ *Secretaria*

***Directora de Publicaciones***

Lilia BOSCÁN DE LOMBARDI



**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.



**UNICA**

**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*

### **Donaldo José García Ferrer**

La Jerarquía de términos de colores básicos en pemón y yukpa,  
lenguas caribes de Venezuela

*The hierarchy of basic color terms in Pemón and Yukpa, Caribbean  
languages of Venezuela* . . . . . 15

### **Luis René López, Rosa Sánchez, Rosalinda Blanchard y Wayne Morales**

El proyecto de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo  
y la cartografía eclesial

*The pastoral renewal project in the Archdiocese of Maracaibo  
and ecclesiastical mapping* . . . . . 39

### **Iraida Gedeón Zerpa y Nubia García Yamín**

La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI

*Transdisciplinarity in higher education in the XXIst century* . . . . . 58

### **Jesús David Medina, Gloria Fuenmayor y Hermelinda Camacho**

Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico

*Writing Psychogenesis: a critical approach* . . . . . 71

### **Evarista Cuesta, Mireya Pérez, Francis Rietveldt de Arteaga y Marlyn Gutiérrez**

Investigación tecnológica, una experiencia compartida

*Technological research, a shared experience* . . . . . 99

### **Mariana Libertad Suárez Velázquez**

Inusitada fiereza: Dicotomías, identidad y poder en *La mujer habitada*,  
de Gioconda Belli

*Unexpected fierceness: Dichotomies, identity and power  
in La mujer habitada, by Gioconda Belli* . . . . . 124

### **Yraida Flores Sangronis y Leisie Montiel Spluga**

Explorando la palabra en *Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*

*Exploring the word in Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente  
(The Travels of Miguel Vicente Hot Foot)* . . . . . 143

<b>Silvia Romero Henríquez, Anny Paz Baptista, Bladimir Díaz Borges, Luis Rodolfo Rojas Vera y Marlyn Vargas Chacín</b>	
La comunicación y la formación de valores en las organizaciones <i>Communication and values education within organizations.</i>	
<i>A constructivist vision</i> . . . . .	160
<b>Fernando Villalobos G., Hender Viloría M. y Carmen T. Velandria</b>	
La investigación de la comunicación en Venezuela frente al cambio tecnológico	
<i>Communication research in Venezuela in the face of technological change</i> . . . . .	182
<b>Carlos Fernández y Edilsia Polanco</b>	
Manejo de conflicto en instituciones públicas de educación superior del estado Zulia	
<i>Handling conflict and negotiation in higher education institutions in the State of Zulia</i> . . . . .	199
<b>Josía Jeseff Isea Argüelles</b>	
La formación de la consciencia moral como camino para la búsqueda del sentido de la vida	
<i>The formation of moral conscience as a route to finding meaning in life</i> . . . . .	225
<b>Juana Ojeda, Ineida Machado y José Matos</b>	
El imperativo ético: condición humana ante el bien y el mal	
<i>The ethical imperative: Human condition facing good and evil</i> . . . . .	242
<b>Johann Pirela Morillo y Lisbeth Portillo</b>	
La evaluación de planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Enfoques y metodologías	
<i>Assessing study plans in library science, archives and information science. Approaches and methodologies</i> . . . . .	256
<b>Índice Acumulado (2000-2009)</b> . . . . .	275

## Presentación

La Revista de Artes y Humanidades, en su última edición anual de 2009, Vol. 10, N° 3, septiembre-diciembre, muestra una nueva gama de investigaciones dirigidas a promover reflexiones hacia los diversos problemas sociales. En este sentido, los productores de conocimiento en las esferas sociales garantiza la consolidación plena de propuestas de desarrollo, inspiradas en la sensibilidad y tolerancia hacia nuestros semejantes, por ello, la investigación debe perfilarse, cada día más, dentro de las aristas humanizadoras.

Sin más preludeo, iniciamos las temáticas con un tema de estudio antropolingüístico denominado *LA JERARQUÍA DE TÉRMINOS DE COLORES BÁSICOS EN PEMÓN Y YUKPA, LENGUAS CARIBES DE VENEZUELA*, realizado por GARCÍA, en donde analiza el continuum de colores focales en ambas lenguas. Su importancia radica en adentrarse en la descripción de cierto tipo de categorías léxicas en algunas lenguas amerindias del país. La investigación se sustenta en los planteamientos teóricos de Berlin y Kay, Munsell y Palmer. El propósito del autor es contribuir a la descripción de estas lenguas.

El segundo trabajo relacionado con la cartografía se denomina *EL PROYECTO DE RENOVACIÓN PASTORAL DE LA ARQUIDIÓCESIS DE MARACAIBO Y LA CARTOGRAFÍA ECLESIAÍSTICA*, el cual fue realizado por LÓPEZ, SÁNCHEZ, BLANCHARD y MORALES, quienes en su trabajo realizan un estudio de los elementos geoespaciales y de la realidad en Maracaibo, en su contexto geográfico y cartográfico. Esta investigación resulta importante porque contribuye, fundamentalmente, a la comprensión de la historia. Los investigadores muestran, a su vez, las ventajas de la creación de un plan de renovación pastoral que permite analizar de una manera selectiva, abstracta y simbólica todos aquellos rasgos geoespaciales para así conocer sus problemas y posibilidades con la finalidad de establecer planes de trabajo que permitan buscar las soluciones a determinados problemas sociales.

## PRESENTACIÓN

Acto seguido, *GEDEON Y GARCÍA*, en su trabajo ***LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI***, presentan un estudio analítico documental de la transdisciplinariedad en el ámbito de la educación superior, cuyo objetivo es la superación de la visión fragmentaria que se presenta en la actualidad en las funciones esenciales de las universidades. A su vez, refiere el desarrollo de una propuesta educativa con un enfoque transdisciplinario como una alternativa de diálogo donde nuevos campos de acción de conocimiento contribuirán al desarrollo de una personalidad más integral y versátil en el sujeto que forman. La relación docente-investigador se convertiría en una especie de figura mediadora en la solución de las necesidades culturales de las instituciones académicas.

Por otro lado, *MEDINA, FUENMAYOR y CAMACHO*, en su artículo titulado ***PSICOGÉNESIS DE LA ESCRITURA: UN ACERCAMIENTO CRÍTICO*** señalan, desde un análisis descriptivo, los constructos teóricos de Ferreiro y Teberosky en el ámbito de la escritura. El objetivo de este estudio fue demostrar como el niño es sujeto activo, cuyo universo plantea interrogantes y estrategias de aprendizajes del lenguaje escrito mucho antes de la educación formal, donde el garabato se manifiesta como primer signo de comunicación ante la realidad escritural.

Como ejemplo de las nuevas destrezas del conocimiento en el ámbito de la tecnología, *CUESTA, PÉREZ, RIETVELDT y GUTIÉRREZ*, en su artículo ***INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA***, plantean la dinámica operativa de los procesos tecnológicos en la investigación, cuya fórmula de aplicabilidad está basada en los aportes de Ausbel, Gagné y Morín. Por otro lado, presentan una propuesta para reforzar los condicionantes tecnológicos de una investigación, en la cual se plantea un esquema cuyo elemento matriz es la cultura tecnológica.

Sumergiéndonos en el plano onírico literario, cuya exégesis se promueve cada vez más entre nuestras investigaciones, *SUÁREZ*, en su artículo ***LA INUSITADA FIEREZA EN LA MUJER HABITADA DE GIOCONDA BELLI***, presenta las reflexio-



## PRESENTACIÓN

nes de los procesos de exclusión y de silencio social desde la mirada foucaultiana, permitiendo comprender cómo en las novelas es posible, tras la apariencia de una subversión del orden político patriarcal filosofante, la comprensión del proceso de sustituciones de los personajes, nombres o figuras.

En la misma línea de inquietudes literarias, *FLORES Y MONTIEL*, en su artículo ***EXPLORANDO LA PALABRA EN LOS VIAJES DE MIGUEL VICENTE PATA CALIENTE***, explican como Orlando Araujo, autor de la obra, describe los elementos de diálogo, de imaginación y exploración del mundo en el proceso del ejercicio escritural, provocando la idea de integración del espíritu con las cosas y con la vida misma, donde las descripciones y las enumeraciones se hacen presentes en su discurso con el objeto de brindar la oportunidad de expandir las nuevas realidades que se van presentando en el fabuloso mundo de la infancia como elemento clave de la obra.

Adentrándonos en las investigaciones, en el ámbito de la comunicación social, *ROMERO, PAZ, DÍAZ, ROJAS y VARGAS*, en su artículo titulado ***LA COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DE VALORES EN LAS ORGANIZACIONES***, presentan los resultados que demuestran cómo la comunicación coadyuva a la formación de los valores, constituyéndose en un elemento transversal y tejiendo así una red de interrelaciones entre el individuo, la organización, los valores y el entorno organizacional. Dicho planteamiento está enfocado desde el modelo de la comunicación humana, cuyos autores desde dicha perspectiva teórica, plantean consideraciones que de alguna forma apuntan al aprendizaje significativo de los valores, demostrando que éstos forman parte del campo común de experiencias de la zona de la organización. A su vez, en el mismo hilo temático investigativo, *VILLALOBOS, VILORIA y VELANDRIA*, en su artículo ***LA INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN VENEZUELA FRENTE AL CAMBIO TECNOLÓGICO***, ofrecen una aproximación teórica a los investigadores de la comunicación en Venezuela, partiendo de un claro debate de las principales y más importantes acciones llevadas a cabo por universidades e investigadores venezolanos. Di-

## PRESENTACIÓN

cha investigación enfoca las posturas tradicionales de hacer ciencia en diversos espacios académicos en el ámbito de la comunicación social, planteando la necesidad de realizar la tarea de reflexionar sobre el tipo de escuelas académicas que se desea, unas altamente especializadas y fraccionadas o globales, integrales y humanistas. Por otro lado, los autores proponen crear un balance general y prospectivo sobre los escenarios futuros de la investigación de la comunicación en Venezuela.

Por otra parte, en una distinta gama temática de investigaciones, *FERNÁNDEZ* y *POLANCO*, en su artículo titulado ***MANEJO DEL CONFLICTO EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ESTADO ZULIA***, plantean que, en el manejo del conflicto en organizaciones, las causas problemáticas intragrupalas son la consecuencia de la limitación de recurso. Por dicha razón, la investigación, a partir de una descripción de datos, aclara y justifica las partes negociadoras donde deben poseer amplios conocimientos de los acuerdos, con el fin de lograr la efectiva negociación a largo plazo. En otro vertiente y ampliando más los horizontes en el tema de valores y existencia, *ISEA*, en su trabajo titulado ***LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL COMO CAMINO PARA LA BÚSQUEDA DEL SENTIDO DE LA VIDA***, desarrolla la importancia de la conciencia moral dentro de la formación de valores en el ser humano. Basada esta premisa, en el interrogante de cómo el desarrollo de la conciencia en el sujeto determina la inquietud sobre el sentido de la propia existencia. A su vez, el autor pretende reflejar la conciencia como un poder ser y como proyecto, el cual el hombre comprende los actos con sentido de perfección, logrando así la problematización de la vida, iniciando así la búsqueda del sentido de la propia existencia. Por otro lado el autor, alecciona la idea del sentido de la vida como una tarea de búsqueda del hombre y la mujer, con sus conflictos internos que pueden durar toda la vida.

En la misma línea, pero con diferente enfoque de estudio, *OJEDA*, *MACHADO* y *MATOS*, en su artículo ***IMPERATIVO ÉTICO: CONDICION HUMANA ANTE EL BIEN Y EL MAL***, nos demuestran la dinámica de la doble condición ética a la cual

## PRESENTACIÓN

el hombre se somete y donde refleja todo un sistema de adscripción y de prescripción de imperativos, que determinan los límites de dicha conducta. Los autores demuestran que la existencia de un imperativo ético es natural en las ideas de los hombres, en el desenvolvimiento de su praxis social, condición que los ayuda a permanecer moderados y en otras ocasiones incita a salirse de la razón fronteriza.

Y para finalizar, presentamos una investigación en una de las áreas poco tratadas en la investigación académica, como son los estudios en bibliotecología, donde PIRELA Y PORTILLO, en su artículo *EVALUACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO EN BIBLIOTECOLOGÍA, ARCHIVOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN*, presentan una propuesta sobre los planes y programas en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información, donde éstos buscan dar respuestas a las necesidades de formación del profesional para la consolidación de sistemas y servicios bibliotecarios y de información, que incidan decisivamente en el enriquecimiento cognoscitivo de la sociedad, como una forma de garantizar su desarrollo cultural y educativo. A su vez los autores explican que ante la necesidad de que los planes y programas de las escuelas promuevan la formación profesional, deben emprender procesos evaluativos bajo enfoques de la investigación social y educativa, que permitan cambiar método y técnicos concebidos en función del alcance para dicho proceso.

Esperamos que sea de su agrado y provecho para sus investigaciones a fines y poder contribuir a una mejor y oportuna difusión del conocimiento.

**Ángel Delgado**

Director



# Investigaciones





## La Jerarquía de términos de colores básicos en pemón y yukpa, lenguas caribes de Venezuela

GARCÍA FERRER, Donaldo José

*Universidad Católica Cecilio Acosta*  
*dgarcia\_ferrer@hotmail.com, pemonmaimu@yahoo.es, dgarcia@unica.edu.ve*

### Resumen

El lenguaje humano permite transmitir ideas, expresar sentimientos y representar su entorno, mediante el uso de determinados términos léxicos. Una de estas formas de representación son las lexías que aluden a la gama cromática del entorno. Entre los primeros trabajos sobre estos campos léxicos se destaca el de Berlin y Kay (1969). Ambos autores analizaron noventa y seis lenguas y establecieron un continuum formado por once colores focales. Los objetivos de la presente investigación son: a) determinar el continuum de colores focales para el pemón y b) identificar los procesos morfoléxicos que emplean los hablantes para establecer las gradaciones dentro de él. La presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva. Para la recolección de la muestra se diseñó una escala de gradación de colores, con la cual se elicitaron los términos y sus gradaciones en las comunidades de Los Ángeles del Tukuko y Toromo (Municipio Machiques de Perijá, estado Zulia) y *Manak Krü*, Santa Elena de Uairén (Municipio Gran Sabana, estado Bolívar). Los primeros resultados permiten concluir que en el pemón existen ocho colores focales. La gradación se hace mediante las lexías 'manarön' e 'ipan' que se antepone al color focal. A diferencia del yukpa que posee seis colores focales. La significación de los términos de la gama cromática generalmente, se asocia a elementos o imágenes naturales del entorno.

**Palabras clave:** Lenguas caribes, categorías del color, antropolingüística, pemón, yukpa.

Recibido: Marzo 2009

Aceptado: Julio 2009

*The hierarchy of basic color terms in Pemón and Yukpa,  
Caribbean languages of Venezuela*

**Abstract**

Human language can convey ideas, feelings and represent its environment through the use of certain vocabulary words. One of these forms of representation is lexis covering the chromatic gamut of the environment. Among the preliminary works about these lexical fields are those of Berlin and Kay (1969). Both authors analyzed ninety-six languages and established a continuum formed by eleven focal colors. The objectives of this research are: a) to determine the continuum of focal colors for Pemón and b) identify the morpholexical processes used by speakers to establish gradations within it. The research is exploratory and descriptive. To collect the sample, a scale of color gradations was designed to elicit the terms and their gradations in the communities of Los Angeles del Tukuko and Toromo (Machiques, Perijá Municipality, Zulia State) and Manak Krü, Santa Elena de Uairén (Grand Sabana Municipality, Bolívar State). Initial results make it possible to conclude that there are eight focal colors in Pemón. Grading is done using the lexis 'manarön' and 'ipan' which precede the focal color. Yukpa has six focal colors. The meaning of the color range terms is usually associated with natural elements or images from the environment.

**Key words:** Carib languages, color categories, anthro-linguistic, Pemón, Yukpa.

**Introducción**

El lenguaje se concibe, fundamentalmente, como una actividad socio-cultural, ligado a la interacción comunicativa. Pero a su vez, le permite al hombre conceptualizar e interpretar su entorno y su experiencia para lograr así, estructurar su realidad, con el fin de aprender y conocer su pasado, su presente y su futuro. Un ejemplo clásico en los estudios semánticos y antropolingüísticos son los términos usados para designar el color. Indudablemente, todos los seres humanos tenemos un conjunto de órganos y estructuras fisiológicas (ojos, nervio óptico, estructuras cerebrales) que permiten distinguir los diversos colores a base de gradaciones de tonos, luminosidad y saturación; además de poseer un mecanismo que nos capacita para categorizarlos verbalmente. Cuenca y Hilferty

(1999) argumenta que los colores no se pueden delimitar con precisión. Al respecto se preguntan ¿dónde acaba el azul y empieza el verde? ¿Qué es el turquesa: azul o verde?

Los objetivos de la presente investigación son:

- Determinar el continuum de colores focales para el pemón y el yukpa.
- Identificar los procesos morfoléxicos que emplean hablantes nativos de ambas lenguas para establecer sus gradaciones.

## 1. Marco teórico

Una de las grandes inquietudes de numerosos lingüistas se ha centrado en determinar ¿si existe o no un difícil equilibrio entre la unidad esencial del lenguaje y la diversidad de las lenguas? A partir de esta interrogante se han desarrollado dos vertientes teóricas que han intentado darle una respuesta convincente: el *relativismo lingüístico* y la *teoría de los universales*.

### 1.1. La hipótesis del relativismo lingüístico

El relativismo lingüístico tiene su origen dentro de la Antropología Lingüística norteamericana, específicamente en el enfoque boasiano o Lingüística Boasiana. Franz Boas, inspirado en el determinismo lingüístico planteado por Wilhem von Humboldt quien se interesó por la descripción de las gramáticas de las lenguas en función de sus propios términos, y no mediante categorías desarrolladas para el estudio de las lenguas indoeuropeas.

Posteriormente Edwar Sapir continuó la labor iniciada por su maestro y estableció la esencia de la hipótesis del relativismo lingüístico, al afirmar que “las clasificaciones lingüísticas fijan los límites del pensamiento o «canalizan» los pensamientos” (Palmer, 2000: 33). Sin embargo, serán los trabajos de Benjamin Lee Whorf (1956) que le darán la forma final a la conocida hipótesis Sapir-Whorf o hipótesis del relativismo lingüístico:



[...] Y cada lengua es un vasto sistema de modelos, unos diferentes de otros, en los que se hallan culturalmente ordenadas las formas y categorías mediante las que no sólo se comunica la personalidad, sino también se analiza la naturaleza, se notan o se rechazan tipo de relaciones y fenómenos, se canalizan los razonamientos y se construye la casa de la conciencia (Whorf, 1971:223).

Desde esta perspectiva, cada comunidad volcaría su capacidad de discernimiento en aquellas entidades destacadas del entorno, mientras que otros aspectos recibirían escasa atención. Las comunidades humanas poseen visiones de mundo muy diferente, puesto que su lengua condiciona la realidad. El lenguaje se convierte en el mecanismo de disección de la naturaleza. Finalmente, los trabajos iniciados por Boas, Sapir y Whorf serían continuados por Harry Haijer (1953), Madeleine Mathiot (1979) y Jhon Lucy (1992).

### **1.2. La teoría de los universales: universales del lenguaje o universales lingüísticos.**

La preocupación del hombre sobre el origen de las lenguas se remonta a sus orígenes. La primera alusión, aunque sustentada en la tradición oral, se registra en la famosa historia de la Torre de Babel (Génesis, Cap. 11). En los siglos posteriores, los estudiosos del lenguaje se preocuparon por establecer la unidad entre las lenguas, generalmente habladas en Europa, bien con una lengua primigenia (protoindoeuropeo), una lengua sagrada (sánscrito) o una lengua artificial; con el fin de establecer una norma de corrección, para entender el funcionamiento de la mente humana o encontrar las propiedades generales del lenguaje (Moure, 2001).

En el Siglo XX, las investigaciones sobre los universales son desplazadas por los trabajos estructuralistas que consideraban a la lengua como un sistema cerrado y sin relación con el mundo externo. La introducción en la terminología lingüística de los conceptos *Universales del Lenguaje* y *Universales Lingüístico* tendría que esperar hasta bien entrado el siglo: Aginsky y Aginsky (1948) y Katz y Postal (1964). Cada uno de estos conceptos se sustentan en una postura filosófica: la empirista, liderizada por Greenberg

(1963) y de donde surgiría más tarde la *Tipología Lingüística* y la racionalista, sustentada en los preceptos teóricos de la *Gramática Generativa* de Noam Chomsky (1965).

#### 1.2.1. Los *Universales Lingüísticos*: una perspectiva racionalista

La perspectiva racionalista inicia sus disertaciones sobre el tema en el *Simposium sobre universales en teoría lingüística* (Austín, 1967). Los concibe como las propiedades intrínsecas de toda gramática de una lengua, por los que son considerados como universales e innatos. Los clasifican en universales sustantivos y universales formales. Los primeros son el conjunto de conceptos teóricos que el lingüista maneja para construir una gramática (rasgos distintivos) y los segundos aluden a las reglas que especifican la forma de los enunciados de una gramática (componentes y reglas transformacionales). Estos universales se caracterizan por ser definicionales, no estadísticos, no implicativos y se listaban.

#### 1.2.2. Los *Universales del Lenguaje*: una perspectiva empirista

La tendencia empirista, al igual que la racionalista, surge de una conferencia internacional: la *Conferencia sobre universales del lenguaje* (Dobs Ferry, Nueva York 1961). Los investigadores de esta tendencia recurren a las lenguas del mundo y rescatan el concepto de tipología para establecer un mecanismo valioso que permita descubrir los universales. Este nuevo intento de clasificación no está basado ni en aspectos geográficos ni criterios genéticos; sino en las relaciones interlingüísticas.

Los universales establecidos por esta corriente, a diferencia de los anteriores, son no definicionales, estadísticos e implicativos y se definen como los aspectos estructurales (propiedades, relaciones) que se cumplen en todas las lenguas. Establecen seis tipos básicos, los tres primeros referidos a la existencia (universales irrestrictos, implicativos y de equivalencia restringida) y los otros tres a sus probabilidades (universales estadísticos, correlación estadística y distribución de frecuencias universales). En la presente investigación se consideraran sólo los tres primeros:

- **Universales irrestrictos:** Son características que poseen todas las lenguas siempre que éstas no sean definicionales. Se enuncian de la siguiente manera: “*Todas las lenguas tienen...*”

- **Universales implicativos:** Se trata de las relaciones entre dos características de modo que se establece que si una lengua tiene una característica ‘a’ también tendrá ‘b’ pero no a la inversa. Se enuncia de la siguiente manera: Por ejemplo en la descripción del sistema de género de una lengua, si ésta tiene la categoría dual, tendrá plural pero no a la inversa. Se representa de la siguiente manera:

*singular > plural > dual > trial / paucal*

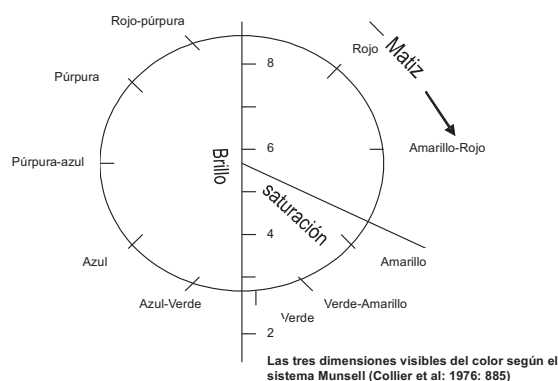
- **Equivalencia restringida:** Es el caso de la mutua implicación entre características que no son universales. Si una lengua particular posee una característica no universal ‘a’ entonces tendrá también ‘b’ y viceversa. Moure (2001) considera que este tipo de universales son de gran interés como indicadores de conexión entre las propiedades del lenguaje, pero son los más difíciles de encontrar.

### 1.3. Los términos básicos de color: sus investigaciones

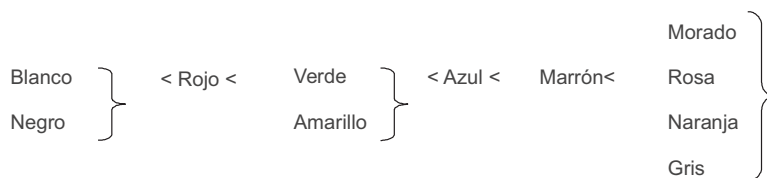
Los estudios sobre los universales pronto influenciaron a la antropolingüística que intentó establecer una teoría de los universales que se oponía abiertamente a la hipótesis del relativismo lingüístico. Durante los años sesenta y setenta, los antropólogos se interesaron por “descubrir los universales semánticos de las denominaciones de colores, plantas y animales” (Palmer, 2000: 109). Unos de los pioneros fueron Brent Berlin y Paul Kay (1969) quienes estudiaron el campo léxico de los términos que expresan color en noventa y ocho lenguas.

Los colores visibles son organizados en un espacio tridimensional de acuerdo a tres atributos o dimensiones: matiz, brillo y saturación. La primera dimensión corresponde a la variación que asociamos en el disco de color. La segunda, a la cantidad relativa de blanco o negro en un color; finalmente, la tercera está relacionada con la pureza. Los colores visibles se organizan a lo largo de esas tres dimensiones.

Los colores básicos corresponden el límite más alto de pureza y a ellos el ojo humano es capaz de percibirlo sin inconveniente. En cambio, en la medida en que la pureza disminuye, entonces la capacidad de percepción del ojo humano también disminuye. Este fenómeno es conocido como gradación cromática y se ve limitado por la focalidad. Como se observa en el sistema de Munsell (1976) que se muestra a continuación.



A partir de estos supuestos, Berlin y Kay determinaron que en las noventa y seis lenguas, los términos básicos de color procedían de una escala de sólo once colores focales, los cuales ordenaron jerárquicamente.



Los términos básicos tienen un comportamiento de universales implicativos. Si una lengua tiene un solo término de color, éste designará forzosamente al blanco o al negro y, si tiene dos designará blanco y negro. La posibilidad de un tercer color aboca al rojo. Con un cuarto color aparecería verde o amarillo, si la lengua en

cuestión conociese cinco términos de color, serían los correspondientes a blanco, negro, rojo, verde y amarillo. Aquí se establecerían dos ramas en el camino evolucionista: verde → amarillo y amarillo → verde. Posteriormente se agregarían el azul, seguido del marrón y finalmente la lengua podría añadir el violeta, rosa, naranja o gris en cualquier orden (Moure, 2001; Palmer, 2000).

En 1964 Harold Conklin (citado por Stell Vivot, 1986), tomando en cuenta los planteamientos de Berlin y Kay, estableció cuatro niveles para categorizar los términos de color, en donde ubica los términos básicos en el nivel absoluto, en el de derivación o el subnivel A de derivación relativa; mientras que las gradaciones se encontrarían en el subnivel B de la derivación relativa o el nivel de incorporación.

Categoría	Definición
<b>Nivel absoluto</b>	Término básico de color, mutuamente exclusivo en contextos contrastivos que se dan como morfemas libres.
<b>Nivel de derivación</b>	Una construcción morfológica cuya base o raíz es el término básico de color más un sufijo.
<b>Nivel de derivación relativa</b>	<b>Subnivel A:</b> término de color que derivan de un objeto que posee este color y que en términos lingüísticos tiene el nombre de “frase metafórica”. <b>Subnivel B:</b> términos que se emplean normalmente sólo cuando se requiere una mayor especificación en las categorías I y II.
<b>Nivel Incorporación</b>	Son términos incorporados a la lengua por individuos más jóvenes y que no derivan de los tres básicos.

Key y Mc.Daniel (citado por Palmer, 2000) definen los términos básicos de color como aquellos que: “(a) son monoléxicos (a diferencia de *azul rojizo*); (b) cuyo significado no está incluido en el de ningún otro término (a diferencia de *escarlata* y *bermelión*); (c) cuya aplicación no está limitada a una clase estricta de objetos (a diferencia de *rubio* y *roano*); y (d) que son relativamente

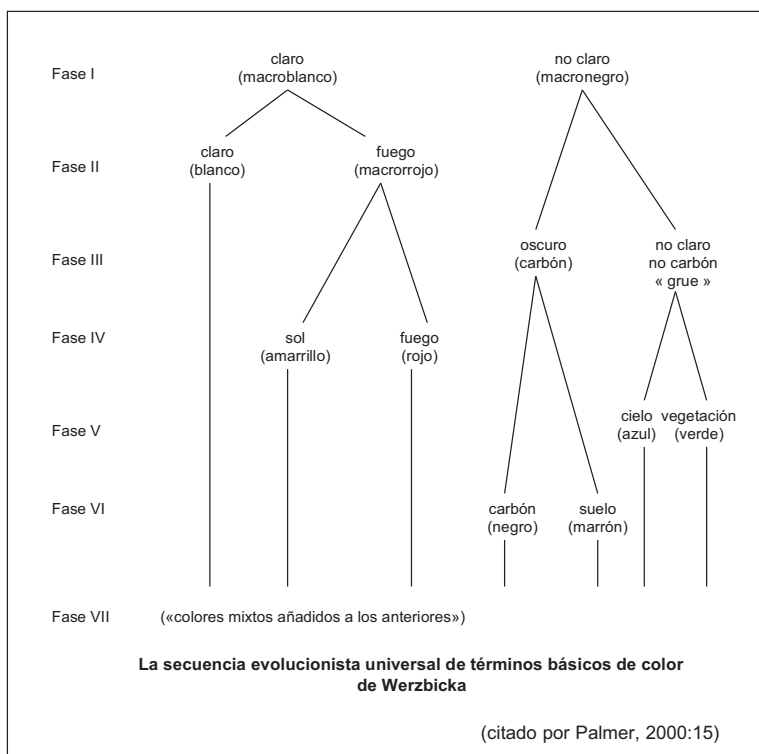
salientes, como se pone de manifiesto en su uso frecuente y general (a diferencia de *beis* y *malva*) (p. 109).

Ambos autores encontraron pruebas neurofisiológicas para afirmar que los cuatros primeros términos básicos (rojo, verde, amarillo y azul) corresponden a cuatro categorías de respuesta neuronal. Los términos que aparecen más tardíamente en la secuencia evolucionista se encuentran en longitudes de onda donde los colores primarios se solapan entre ellos o con los dos valores (negro y blanco), por ejemplo el marrón (el amarillo y el negro), el rosa (el rojo y el blanco), el violeta (el rojo y el azul), el naranja (el rojo y el amarillo) y el gris (negro y blanco).

Igualmente detectaron que en algunas lenguas se usa un término básico que se puede traducir como azul-verde. A esta imagen se le suele asignar con el símbolo '*Grue*'. Esta categoría puede tener dos focos cromáticos verde-azul o azul-verde. La primera es la más usual. Finalmente concluyen que las categorías cromáticas se comportan como conjuntos difusos con grados de pertenencia en gradación continua. En donde los informantes pueden situar con facilidad los términos básicos cromáticos, pero a medida que se aleja son más difíciles de situar.

Más recientemente los trabajos de Wierzbicka (1990) han considerado de "los focos cromáticos o los atributos neurofisiológicos perceptivos son insuficientes para definir los términos de color" (Palmer, 2000: 114). Esta afirmación abre un espacio para la cultura en la definición de las categorías cromáticas. Según la autora, los focos son relativamente estables en las lenguas y las culturas, no porque presentamos las mismas respuestas neuronales sino porque también compartimos modelos conceptuales fundamentales, basados en una experiencia humana común. Es decir las variaciones lingüísticas y culturales de los términos de color no básicos dependen de aspectos culturales que lo definen.

La secuencia evolucionista universal queda redefinida de la siguiente manera:



A diferencia de el modelo de Berlin y Kay, el de Werzbicka contiene solo ocho términos de color básico, todos coincidentes; exceptuando el violeta, el gris, el rosa y el naranja que los incluye dentro de la 'fase VII (colores mixtos)'. Un término de color básico es definido de la siguiente manera: "«colores que pueden hacernos pensar en X», donde X es luz diurna, noche, fuego, el sol, cosa que crece en el suelo, el cielo y «otros dos colores»" (Palmer, 2000: 114). Los términos básicos no sólo son categorías graduales sino también categorías complejas construidas socialmente, convencionales y compartidas; que se proyectan sobre los focos y las regiones vecinas. Por lo que, no queda descartado el papel significativo de la experiencia definida culturalmente en su definición.

## 2. Marco metodológico

La presente investigación es de tipo descriptiva. Para el pemón, la muestra fue elicitada en las comunidades de Manak Krü, Santa Elena de Uairén, Municipio Gran Sabana del Estado Bolívar<sup>1</sup>. Para el yukpa, la actividad de campo se llevó a cabo en diversas etapas. En la primera se elicitaron los términos de color a tres hablantes yukpas de la comunidad de Los Ángeles del Tukuko. En la segunda se volvieron a elicitarse los términos básicos y sus correspondientes gradaciones a un hablante yukpa de la comunidad de Toromo. Finalmente se compararon los resultados obtenidos con la información contenida en el *Diccionario Pemón* de Armellada y Gutiérrez Salazar (1998), en el glosario registrado por Koch-Grünberg en el tomo V de *Vom Roroima Zum Orinoco* (1928), en el *Diccionario Ilustrado yukpa-español* de Félix de Vegamian (1978) y el trabajo “*Aspectos de la Morfología del Yukpa*” de Elena Niño (1999).

Para lograr los términos básicos y sus correspondientes gradaciones se utilizó una tabla construida con la paleta de colores del Procesador de Palabras *Word for Windows* (Ver tabla anexa).

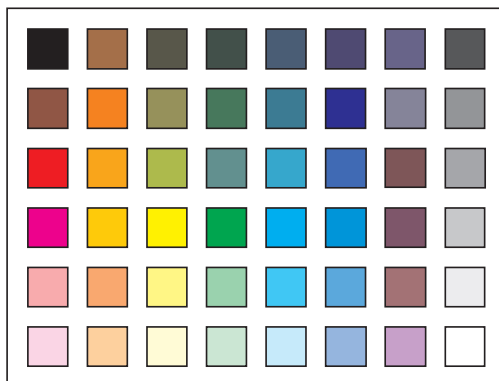


Tabla de colores (García, 2006; basada en paleta de colores de Word).

1 Especial agradecimiento al maestro pemón José Saturnino Pinto Benavides de la comunidad de Manak Krü por su valiosa colaboración en la realización de este trabajo.



### 3. Presentación y análisis de los resultados

#### 3.1. Jerarquía de los términos básicos de color en pemón

Una vez recogida la muestra se procedió a compararla con las entradas del diccionario de Armellada y Gutiérrez Salazar (DP) y el glosario de Koch-Grünberg (DRAO)<sup>2</sup> para construir la siguiente tabla<sup>3</sup>. Los datos elicitados permiten afirmar que el pemón<sup>4</sup> posee ocho términos de colores básicos: *aimutun* (blanco), *arikutun* (negro), *chuwiyu* (rojo), *chukupiyu* (amarillo), *rora* (verde), *roriwa* (azul), *tukuru'nan* (morado) y *a'kamun'nan* (gris).

- 2 Theodor Koch-Grünberg nació el 09 de abril de 1872 en Grünberg-Oberhessen (Alemania) y murió en Río Branco, Brasil el 08 de octubre de 1924. Entre 1917 y 1928, publicó los cinco tomos de su obra *Vom Roroima zum Orinoco (Del Roraima al Orinoco)* producto del viaje de exploración a esta zona de Suramérica, durante los años 1911 al 1913. En el primer tomo se describe el viaje (parte de su diario de campo), en el segundo se condensa los mitos y leyendas de los Taulipang y Arekuná (taurepan y arekuna, como se conocen actualmente a una de las tres subdivisiones de la etnia pemón); el tercero recoge la memoria cultural, es un compendio de canciones, ensalmos o taren y una vasta información antropológica y etnográfica; el cuarto tomo recopila textos con traducciones interlineales y listas de palabras de veintitrés idiomas y dialectos, de los cuales seis eran desconocidos para entonces; y el quinto tomo es un atlas de tipo que contiene 180 tablas de tipo y grupos antropológicos. Los textos interlineales recogidos y el glosario fueron escritos en la lengua autóctona con su correspondiente traducción en alemán o en portugués. Para las transcripciones fonéticas se utilizó el sistema fonético implantado por Wilhelm Schmidit en la revista *Anthropos*. En Venezuela, el Banco Central tradujo y publicó los Tomos I (1979), II (1981) y III (1982), pero los tomos IV y V fueron excluidos porque no encajaba en el propósito de la colección. En el presente trabajo se utilizará la versión original del tomo IV, publicada en 1928.
- 3 La tabla consta de cuatro columnas, en la primera se encuentra el color focal, en la segunda los datos elicitados escritos según el alfabeto ALIV, la tercera los datos extraídos del Diccionario Pemón (de ahora en adelante llamado DP) con la escritura escrita por el padre Armellada y la cuarta columna los datos de la obra de Koch-Grünberg (para la que se utilizarán las siglas DRAO) escritos en la transcripción fonética original y su correspondiente versión ALIV entre paréntesis.
- 4 Para la realización de este trabajo se utilizó la ortografía práctica oficial desarrollada para el pemón. El inventario fonémico del pemón taurepán presenta valores muy parecidos a los del español, excepto cuando se indica lo contrario: **Vocales:** a, e, i, o, u, ü (alta central), ö (media central); **Consonantes:** p, t, k, ' (oclusiva glotal), s, ch (africada palatal), m, n, r (flap lateral), w, y.

LA JERARQUÍA DE TÉRMINOS DE COLORES BÁSICOS EN PEMÓN Y YUKPA,  
LENGUAS CARIBES DE VENEZUELA

<b>Término básico de color</b>	<b>Datos elicitados</b>	<b>DP</b>	<b>DRAO</b>
<b>Blanco</b>	aimutun	aimutun, aimunan, aimune, choramunan, choramune	aɛmutún (aimutun)
<b>Negro</b>	arikutun	arikutun, arikunan, arikune, rikutan, rikunan, rikune, rii riuna,	leikutún (rikutun)
<b>Rojo</b>	chuwiyu	chuyu, chaviyu (Kam), chuwi! piyu, pi-yu	žú:iu, žú:yú (chuyu)
<b>Amarillo</b>	chukupiyu	chukupiyu, chukupire	(e) zukubiyu, zuku-biyu (chukupiyu)
<b>Verde</b>	rora	rora	lo:rá (rora)
<b>Azul</b>	roriwa	roriwa	ro:liuá (roriwa), lo:la, lo:rá (rora) <i>Azul oscuro</i> 'leikutún (rikutun)'
<b>Marrón</b>	(Manarön/ípan) arikutun		
<b>Morado o Violeta</b>	tukuru'nan	roriwa tariru, tarire	
<b>Gris</b>	a'kamun'nan	akamunan	
<b>Naranja</b>			
<b>Rosa</b>			

Al contrastar la información con las entradas del DP y el DRAO se pudo constatar, que en un primer estadio evolutivo la lengua poseía sólo cuatro términos básicos y tres categorías *grue*: *rora* (1) con el significado verde-azul y *roriwa* (2) y *tarire* (3) para morado, azulado. Según Armellada y Gutiérrez Salazar (1998), el segundo deriva de *rora waraino*, parecido al azul o morado.

- (1) “**RORA**. adj. Verde, azul” (P: 171)
- (2) “**RORIWA**. adj. Morado, azulado. / Etim. rora waraino, parecido al azul o verde” (P. 172)
- (3) “**TARIRU**. adj. Morado, azul, oscuro” (p. 191)

Esta situación es predecible, pues en el disco de color propuesto por el sistema Munsell, verde-azul-púrpura se encuentran en una zona contigua. Además, Berlin & Kay (citado por Mac Laury) y Kay, Berlin y Merrifield (citado por Palmer, 2000) ya lo habían previsto.

[...] Berlin & Kay note that the maximally contrasting colors, Touch as red/green and yellow/blue, are never categorized under the same name in any language. A language that includes red and yellow in one category will always hold; since red and yellow look more distinct, they will be separately categorized prior to green and blue in an implied evolutionary order as speakers of a language increasingly attend to distinctiveness (Mac Laury, 1991: 43).

Sin embargo, los datos permiten sugerir que se ha dado un proceso de diferenciación semántica entre los hablantes, que ha permitido redimensionar los significados de los términos de la siguiente manera: *rora* =verde, *roriwa* =azul y *tukuru 'nan* =violeta o morado. En el caso de este último no aparece registrado ni en DP ni en DRAO. No obstante para poder introducirlo hacía falta incluir en la escala un término para el marrón, pues de lo contrario se violaría el principio de los universales implicativos. Los hablantes del pemón solucionaron el problema usando las gradaciones del color focal negro, *arikutun* para aludir a este: *manarön arikutun* = marrón claro e *ipan arikutun* marrón oscuro. Este ardid es válido, pues según la secuencia evolucionista universal de los términos básicos de color, propuesta por Wierzbicka (1990) ambos colores derivan del término experiencial (Fase III) ‘oscuro (carbón)’ del cual se pueden diferenciar, en la Fase VI, dos ramas: el negro que alude al carbón y el marrón al suelo.

Resuelto el escollo, la lengua procedió a incluir un término básico para el gris *a 'kamu 'nan* ya registrado en el DP con el signi-

ficado de ‘ceniciento, blanquecino’ (Armellada y Gutiérrez, 1998: 6). La lengua no conoce término para referirse al naranja o al rosa, en investigaciones futuras sería conveniente indagar cómo los hablantes conceptualizan entidades que posean este atributo. Finalmente, la escala jerárquica quedaría de la siguiente manera:



La aparición de nuevos términos en la escala de jerarquía de colores básicos no fue desconocida por Berlin & Kay (1969) ni por Mac Laury (1991)

People innovate basic color categories as they attend increasingly to distinctiveness. They increase this selective emphasis in response to the novelty that impinges on them from external sources. Different speakers of one language are exposed to different amounts of novelty in the course of living and working in different ways, and some individuals are more aware of novelty than others. Thus, members of the same community will divide the spectrum with different numbers of basic color categories. Yet all will acquire the categories in a single evolutionary sequence in accord with universal physiological determinants (Mac Laury, 1991: 57).

Al evaluar si los términos elicitados cumplen con las características establecidas por Berlin y Kay para considerarse como términos básicos de color, se detectaron ciertas situaciones necesarias de aclarar. En primer lugar entre los datos y las entradas del DP se observa una profusión de términos para un mismo color focal, por lo que a primera vista pareciera que contradice la condición (b) ‘su significación no está incluido en la de otros términos de color’, establecida por Key y McDaniel (1978) para definir los términos básicos de color.

Para verificar si se viola o no la condición propuesta es necesario revisar cada uno de las entradas registradas para cada término focal. Armellada y Olza (1999) plantean que “hay algunos adjetivos que tienen dos o más terminaciones sin que se perciba cambio en su significado” (p.60). Generalmente los adjetivos terminan en *-tun*, *-nan*, o *-ne*. La coexistencia de estas tríadas se evidencia en las entradas para los colores blanco: *aimutun*, *aimunan*, *aimune*, y negro: *arikunan*, *arikune*, *arikutun*.

Finalmente la forma ‘*-ne*’ o ‘*-pe*’ permite diferenciar entre la forma independiente o atributiva (forma básica del adjetivo o *-pan*) y la forma predicativa o adverbial (*-ne* o *-pe*) (Monsonyi y Monsonyi, 2000: 515); cuando en la construcción es necesario el uso del adverbio *pe* se utiliza la forma atributiva en vez de la predicativa, como se observa en el siguiente ejemplo (4), extraído del cuento ‘*el cocuyo y la zarzamora*’, recopilado por Armellada e interlinealizado por Álvarez (2000).

(4) **Ri’kune rōkin ta’to’ eporü’pōiya,**  
 ri’kune rōkin tu-esi-to’ eporü-’pō-i-ya,  
 negro solamente RF-ser-NR:inst hallar-PAS-3-ERG

**Söröwarö nayi warantö; pena**  
 se-rö-warö nai-ü warantö; pena  
 este-NR-TIEMPO Ser-POS como antes

**ri’kutun pe pūra echi’pō**  
 ri’kutun pe pūra esi-’pō  
 negro AR NEG ser-PAS

*Y todo lo que consiguió fue ponerse negro como ahora está, que  
 ante no era negro (P: 113)*

Al analizar el principio ‘(a) monolexémico’, no todos los términos cumplen con esa característica. En el caso de los términos *chuyu* (rojo) y *rorá* (verde), Armellada y Olza (1999) afirman que hay indicios para considerarlos como primitivos o no derivados de otras palabra (p. 253-4). Es decir se ubicarían en el nivel absoluto de la clasificación de Conklin que establece que el ‘término básico de color, mu-

tuamente exclusivo en contextos contrastivos que se dan como morfemas libres'. Además, como se explicó anteriormente, la mayoría de los adjetivos en pemón son derivados de nombres, adverbios, partículas, verbos y aun de sintagmas enteros (Monsonyi y Monsonyi, 2000: 514), ejemplo es el color amarillo *chukupiyu* que deriva del nombre *chuku* / orina y *roriwa* que deriva de los adjetivos: *rora*/ verde + *warai* /igual. En estos casos se ubicarían en el nivel de derivación que establece que el término es una 'construcción morfológica cuya base o raíz es el término básico de color más un sufijo'. Con respecto a los principios: '(c) no están restringidos para una limitada clase de objetos' y '(d) pueden ser psicológicamente notables' no se presentaron inconvenientes y se verifican por sí mismos.

### 3.2. Jerarquía de los términos básicos de color en yukpa

Los datos aportados por el diccionario de Vegamián (1978) permiten afirmar que el yukpa posee cinco términos de colores básicos.

Blanco	}	< Rojo <	Verde	}
Negro	}		Amarillo	}

Al contrastar la información con los datos aportados por los hablantes elicitados se observa similitud entre los términos básicos para los colores focales:

- (1) Blanco > *süw* / *kesrepa* / *kejrepa*
- (2) Negro > *koroucha* / *korowcha*
- (3) Rojo > *kushuncha* / *kushumcha*
- (4) Amarillo > *arawupa*
- (5) Verde > *shipa* / *shepa*

Niño (1999) reporta los mismos términos, exceptuando el verde. Un aspecto importante de destacar es que para el blanco (1) no existe una uniformidad entre los hablantes elicitados, para los del Tukuko el término es *süw*, mientras que para el de Toromo y los datos aportados por Niño (1999) es *kesrepa/kejrepa*. Todos son registrados por Vegamián (1978).

En el Diccionario Ilustrado yukpa-español no se establece diferencias entre el verde, el azul y el morado por lo que se utiliza el mismo término *shepa/shipa*. Sin embargo, una de las acepciones registradas por el autor para el verde, *kumtipa* es reseñada por Niño (1999) como término para el color morado, que según la autora proviene de *kumte* > 'árbol de flores moradas'. Esta situación ya había sido reportada por Berlin & Kay (1969), citado por Mac Laury (1991). Además en el disco de color propuesto por el sistema Munsell, verde-azul-púrpura se encuentran en una zona contigua, por lo tanto no es raro que en el yukpa se posea un solo término para los tres colores.

Es importante destacar, la aparición entre los jóvenes hablantes del yukpa de un término básico para el azul > *shikaka/shukaka* y uno para el gris > *tükasra/ tükajra/virusapa*. La aparición de nuevos términos en la escala de jerarquía de colores básicos no fue desconocida por Berlin & Kay (1969) ni por Mac Laury (1991).

La misma dinámica socio-cultural y el contacto con los habitantes de la zona de Machiques han influido en los hablantes del yukpa para dividir el espectro de los nombres de las categorías básicas de color y buscar un término para los faltantes (azul y gris). El problema radica en que en la actualidad se desconoce un término para el marrón y para poder tener uno para el gris o el morado debe conocerse también uno para este color focal, puesto que se viola el principio de los universales implicativos en el que se sustenta la jerarquía de términos básicos de color de Berlin & Kay. Queda para futuras investigaciones indagar tal situación.

“Universales implicativos. Se trata de una relación entre dos características de modo que se establece universalmente que, si una lengua tiene una cierta característica *a*), también tendrá *b*) y no a la inversa” (Moure, T: 1999: 91).

Al evaluar si los términos básicos de color para el yukpa cumplen con las características establecidas por Berlin y Kay, se detectó que se verifican los principios: (2) su significación no está incluida en la de otros términos de color, (3) no están restringidos para una limitada clase de objetos y (4) pueden ser psicológicamente notables. Pero no cumplen con el (1) ser monolexémico, no

son morfemas libres. Dos términos se usan para referirse a dos entidades distintas, *shipa* es ‘verde’ y también ‘jojoto’ y *süw* ‘blanco’ y ‘limpio’. Los otros ocho (incluyendo los de reciente formación) poseen dos morfemas, por lo tanto se ubicarían en la categoría de nivel de derivación relativa, subnivel A, propuesta por Harold Conklin (citado por Stell Vivot: 1986). Es decir el término de color deriva de un objeto, animal, planta o cosa que posee este color. El significado del adverbializador *-pe/-pa* y las posposiciones *-ka* y *-cha* ya habían sido reportadas por Niño (1999). “En el yukpa se habla de tres (3) formas inequívocas propias para atribuir características adjetivas o su equivalentes, cada una de ellas posee sus alomorfos, e incluso puede combinarse dependiendo de su naturaleza” (p.49).

Kesrepa  
Kesre -pa  
Limpio-ADV  
**Blanco** (Lit. como Limpio)

(1) Korowcha  
Kurumacho-cha  
Zamuro -POSP  
**Negro** (Lit. como el zamuro)

(2) Kushuncha  
Kushna -cha  
Colibrí -POSP  
**Rojo** (Lit. como el colibrí)

(3) Arawupa  
Arawu -pa  
Cañaguato -ADV  
**Amarillo** (Lit. como el cañaguato)

(4) Kumtipa  
Kumte -pa  
Árbol de flores moradas-ADV  
**Morado** (Lit. como el árbol de flores moradas)  
**Verde**























- (5) Virusapa  
Virasku -pa  
Neblina/humo-ADV  
**Gris** (Lit. como el humo)
- (6) Tükasrapa  
Tükasra -pa  
Relámpago-ADV  
**Gris** (Lit. como el relámpago)
- (7) Shikaka  
Shiku -ka  
Estrella-POSP  
**Azul** (Lit. como la estrella)

### 3.3. La gradualidad de la intensidad de los términos de colores básicos

Una vez determinada los términos básicos de color, se procedió a indagar los mecanismos morfológicos que utiliza ambas lenguas para establecer las gradaciones de los términos de color. Generalmente se recurre a dos procedimientos: (1) se adiciona un modificador o morfema libre que se le antepone o se pospone al término básico y (2) se usa una partícula en posición sufijal o prefijal a la categoría básica.

En el pemón, se adiciona un modificador o morfema libre que se le antepone o se pospone al término básico; es decir, si el color es claro u oscuro se antepone al término los adjetivos *manorön* / poco, poca cantidad o *ipan* / grande, fuerte, abundante; respectivamente. Para los valores (blanco y negro) no se utiliza ninguna gradación por la naturaleza de la misma (ver tabla anexa).

**Tabla 2**  
**Gradación de los términos focales en pemón**

	manarõn chuwiyu		chuwiyu		ipan chuwiyu
	manarõn rora		rora		ipan rora
	manarõn chukupiyun		chukupiyu		ipan chukupiyun
		manarõn roriwa		roriwa	
	manarõn tukuru'nan		tukuru'nan		ipan tukuru'nan
	manarõn arikutum				ipan arikutum
	manarõn a'kamu'nan		a'kamu'nan		ipan a'kumu'nan
			aimutun		
			arikutum		

En el caso del yukpa se utilizan los dos procedimientos. Para aludir a un término de color para una intensidad menor al término básico se le añade el morfema libre *yamarko* > 'poco o poquito'. Mientras que para señalar un mayor intensidad se utiliza el adverbializador *-ishpa* > 'más' en posición sufijal. En el siguiente cuadro se observa la gradación, en función de los términos básicos.

	Yamarko kushumchi		kushumcha		kushumchishpa
	Yamarko shipa		shipa		shipishpa
	Yamarko arawupa		arawupa		arawupashpa
	Yamarko shipa		shipa		shipishpa
	Yamarko shikaka		shikaka		shikakashpa
	Yamarko shipa		shipa		shipishpa
	Yamarko túkasra		túkasra		túkasrishpa

## Conclusiones

- La escala de términos de colores básicos del pemón está compuesto por ocho colores focales: (blanco>negro>rojo>amarillo>verde>azul>**marrón**>morado>gris). Para el marrón no existe un término específico sino que se utilizan las gradaciones para el valor negro con ese significado. En una etapa inicial de la lengua se encontraban tres términos *grue*: *rorá* y *roriwa* con el significado verde-azul y *tariru* para morado-azulado, posteriormente se diferenciaron semánticamente generando los términos verde, azul y morado respectivamente.
- La escala de términos de colores básicos del yukpa está compuesto por cinco colores focales (blanco>negro>rojo>verde>amarillo). Existe un solo término para referirse al verde, el azul y el morado (*shipa/shepa*).

- En el pemón, la gradación se logra anteponiendo los adjetivos *manoròn* e *ipan* al término básico, para referirse a una menor intensidad o a una mayor intensidad del color focal respectivamente. A diferencia del yukpa que recurre a los dos procedimientos: (1) se antepone el morfema libre *yamarko* al término básico, para referirse a una menor intensidad que el color focal y (2) se pospone el adverbializador *-ishpa* al término de color focal para aludir a una mayor intensidad.
- En pemón, no todos los términos básicos de color son monolexémicos, pues en algunos casos son adjetivos derivados de un término (nombres y adjetivos). Tomando en cuenta la propuesta de Conklin, los términos se ubicarían en los niveles absolutos y derivados. Situación similar se presenta en el yukpa, pues la base deriva de un término que se refiere a una planta, animal, cosa o fenómeno a la que se le añade las posposiciones *-ka*, *-cha* o el adverbializador *-pa*. Estos términos se ubican en la categoría de nivel de derivación relativa, subnivel A, propuesto por Conklin, mientras que los términos de las gradaciones son del mismo tipo, pero del subnivel B.

### Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J. (2000). El análisis morféxico del pemón Taurepán en los textos interlineales de Vom Roraima Zum Orinoco de Theodor Koch-Grünberg. *Montalbán* 33. Pp: 85-114.
- ARMELLADA, C. y GUTIÉRREZ SALAZAR, M. (1998). *Diccionario Pemón*. Caracas: Ediciones cortesía de la Cámara de Diputados del Congreso de la República.
- ARMELLADA, C. y OLZA, J. (1999). *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. Caracas: Vicariato Apostólico del Carona, Universidad Católica Andrés Bello y Universidad Católica del Táchira.
- COLLIER, G. A. et al. (1976). Further evidence for universal color categories. *Language*. Volume 52, Number 4, December. Pág 884-890.

GARCÍA FERRER, Donaldo José

- CUENCA, M.J. y HILFERTY, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- GARCÍA, D. (2006). *Jerarquía de los términos básicos de color en yukpa, lengua caribe venezolana*. Ponencia leída en XXV Encuentro Nacional de Docente e Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Universidad del Zulia, FundaEndil. Maracaibo.
- KOCH-GRÜNBERG, T. (1928). *Vom Roroima Zum Orinoco. Ergebnisse Einer Reise in Nordbrasilien und Venezuela in Den Jahren 1911-1913*. Stuttgart: Verlang Strecker und Schröder.
- LEECH, G. (1977). *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAC LAURY, R.E. (1991). Social and cognitive motivations of change: Measuring variability in color semantics. *Language*. Volume 67, Number 1, March. Pág 34-62.
- MOSONYI, E. y MOSONYI, J. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela. Tomo II*. Caracas: Fundación Bigott.
- MOURE, T. (2001). *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*. Barcelona: Editorial Ariel.
- NIÑO, E. (1999). *Aspectos de la morfología del yukpa*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- PALMER, G. (2000). *Lingüística Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- STELL VIVOT, N. (1986). Categorías del color en la lengua niwakle. *Huaico*. Año 7. N129. Octubre. Pp. 65-67. [Artículo en línea] [http:// www. http://www.satlink.com/usuarios/c/cilnardi](http://www.satlink.com/usuarios/c/cilnardi). Fecha de la consulta: Marzo de 2006.
- VEGAMIAN, F. (1978). *Diccionario Ilustrado yukpa español-español-yukpa*. Caracas: Formateca C.A.
- WHORF, B.L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.



## El proyecto de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo y la cartografía eclesial<sup>1</sup>

LÓPEZ, Luis René; SÁNCHEZ, Rosa; BLANCHARD,  
Rosalinda y MORALES, Wayne

*Universidad del Zulia*

*luisrenelopez@yahoo.com – roelsando@gmail.com  
rblanchardn@gmail.com – waynemorales@hotmail.com*

### Resumen

La Arquidiócesis de Maracaibo, en el ejercicio de sus funciones pastorales y con la finalidad de prestar de manera más eficiente el servicio que le ha sido encomendado, está en los actuales momentos y en su fase inicial, implementando el Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral (P.A.R.P). En este sentido, la Arquidiócesis, para poder implementar el Plan de Renovación Pastoral, requiere de un instrumento cartográfico, denominado cartografía eclesial, que le permita analizar de una manera selectiva, abstracta y simbólica los rasgos de los elementos geoespaciales y de la realidad de las parroquias en su contexto geográfico y cartográfico (modelo situacional), realizar un estudio serio de las parroquias para conocer sus problemas y posibilidades para que desde allí se establezcan los planes de trabajos que permitan buscar las soluciones de los mismos (análisis de la realidad), organizar las comunidades parroquiales en sectores, zonas pastorales (sectorización y zonificación de la parroquia), sus límites, extensiones, objetos espaciales, humanos y naturales ubicados en el territorio de la Arquidiócesis de Maracaibo.

**Palabras clave:** Cartografía Eclesial, Proyecto de Renovación Pastoral.

1 Esta investigación forma parte de un proyecto auspiciado y financiado por el CONDES signado con el número CH-0261-08, el cual está referido a la cartografía eclesial y al plan de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo.

## *The pastoral renewal project in the Archdiocese of Maracaibo and ecclesiastical mapping*

### **Abstract**

The Archdiocese of Maracaibo, in the exercise of its pastoral functions and in order to provide more efficiently the service it has been given, is at present in its initial phase of implementing the Archdiocesan Pastoral Renewal Project (PARP). In order to do this, the Archdiocese requires a mapping tool called ecclesiastical cartography, which permits analyzing in a selective, abstract and symbolic manner, characteristics of the geospatial elements and the reality of the parishes in their geographical and cartographic context (situational model); to conduct a serious study of the parishes and to discover their problems and possibilities so work plans can be established that seek solutions to the problems (reality analysis); to organize the parish communities in areas, pastoral zones (parish sectorization and zoning); to define their limits, extensions and the spatial, human and natural objects located in the territory of the Archdiocese of Maracaibo.

**Key words:** Ecclesiastical cartography, pastoral renewal project.

### **Introducción**

En los actuales momentos la Arquidiócesis de Maracaibo está implementado, en su fase inicial, el Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral (PARP). Es un proyecto que quiere la renovación de la Iglesia; y para esto, organiza comunitariamente la vida del pueblo de Dios, atendiendo especialmente a los pobres y más necesitados de nuestra sociedad venezolana y marabina. Es un proyecto que pretende convertir la Iglesia particular de Maracaibo en signo de comunión en la vida de sus agentes y su proyección con la sociedad en general, y en consecuencia, requiere de un instrumento cartográfico que le permita analizar de una manera selectiva, abstracta y simbólica los rasgos de los elementos geoespaciales y de la realidad de las parroquias en su contexto geográfico y cartográfico.

Por lo tanto, los mapas y la cartografía contribuyen fundamentalmente a la comprensión de la historia, proporcionando un contexto espacial esencial para los acontecimientos. Se ven comúnmente como documentos científicos que retratan objetiva-

mente la realidad geográfica. En este sentido, la cartografía requiere una selección deliberada de la información a ser incluida y excluida y la manera de como se representa. Esto sería un reflejo, además del conocimiento geográfico y de la técnica, el fondo cultural, las convicciones que se tienen para el momento del diseño de los planos o cartogramas.

A su vez, la descripción de los fenómenos geográficos, plasmados en un mapa, surge de la observación sistemática del territorio objeto de estudio. En el caso de la presente investigación, es el ámbito geográfico de la Arquidiócesis de Maracaibo, dividida en 8 zonas pastorales, 66 parroquias y 8 rectorías, el que se está organizando desde el Plan de Renovación Pastoral.

Metodológicamente se ha organizado la presente investigación desde los modelos propuestos por el Movimiento para un Mundo Mejor (MMM): Modelo de realidad, Modelo Ideal, Modelo de Diagnóstico y Modelo Operativo, además de la realidad situacional, análisis de la realidad, sectorización y zonificación de la parroquia, sus límites, extensiones, objetos espaciales, humanos y naturales ubicados en el territorio de la Arquidiócesis de Maracaibo. Y además, se hace mención en el presente artículo, del origen de la cartografía eclesial, una breve síntesis histórica de la Arquidiócesis de Maracaibo, y se define en líneas generales lo que es el Plan de Renovación Pastoral.

## **1. El contexto**

La Universidad del Zulia y la Arquidiócesis de Maracaibo han firmado un convenio con el objeto de animar, orientar, coordinar y poner en marcha, mecanismos de cooperación institucional y académica para el desarrollo científico, tecnológico, cultural, humano, espiritual, educativo, derechos humanos, entre otros, y con miras a lograr el desarrollo integral del ser humano que forma parte de la Universidad del Zulia y toda la grey, el pueblo de Dios, que se congrega en la iglesia arquidiocesana de Maracaibo.

Por su parte, la Arquidiócesis de Maracaibo, en el ejercicio de sus funciones pastorales y con la finalidad de prestar de manera



más eficiente el servicio que le ha sido encomendado está en los actuales momentos y en su fase inicial, implementando el Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral (P.A.R.P).

¿Qué es el Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral? Es un proyecto de espiritualidad en la línea del Vaticano II (1969), de los documentos latinoamericanos, especialmente de Aparecida (2007) y del Concilio Plenario de Venezuela (2006), que busca la participación de todos (obispos, sacerdotes, religiosos, religiosas, laicos, laicas, sociedad civil, y entre ellos, la Universidad del Zulia) y que abarca todos los niveles de la Arquidiócesis (zonas pastorales, servicios pastorales, agentes pastorales, estructuras religiosas, civiles) vistos como un conjunto, como un todo, desde la globalidad. Es un proyecto que quiere la renovación de la Iglesia; y para esto, organiza comunitariamente la vida del pueblo de Dios, atendiendo especialmente a los pobres y más necesitados de nuestra sociedad venezolana y marabina. Es un proyecto que pretende convertir la Iglesia particular de Maracaibo en signo de comunión en la vida de sus agentes y su proyección con la sociedad en general.

En este sentido, la Arquidiócesis de Maracaibo, para poder implementar el Plan de Renovación Pastoral, requiere de un instrumento cartográfico que le permita analizar de una manera selectiva, abstracta y simbólica los rasgos de los elementos geoespaciales y de la realidad de las parroquias en su contexto geográfico y cartográfico (modelo situacional), realizar un estudio serio de las parroquias para conocer sus problemas y posibilidades para que desde allí se establezcan los planes de trabajos que permitan buscar las soluciones de los mismos (análisis de la realidad), organizar las comunidades parroquiales en sectores, zonas pastorales, (sectorización y zonificación de la parroquia), sus límites, extensiones, objetos espaciales, humanos y naturales ubicados en el territorio de la Arquidiócesis de Maracaibo.

Por lo tanto, el desarrollo de este proyecto entre ambas instituciones ha contribuido en la consolidación del conocimiento y de los aprendizajes, especialmente en los estudiantes de las licencia-

turas en educación, mención geografía e historia, pues los ayudará en los procesos metodológicos de la enseñanza y aprendizaje de la cartografía, recurso indispensable en la geografía y la historia. Y en cuanto a la Arquidiócesis de Maracaibo, como un instrumento de trabajo indispensable para la aplicación y ejecución del P.A.R.P. Para el logro de lo antes expuesto se trazaron los siguientes objetivos:

- Analizar la situación actual de las zonas pastorales, parroquias, diaconías de la Arquidiócesis de Maracaibo según los lineamientos y criterios del Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral (P.A.R.P).
- Realizar el inventario de los elementos geoespaciales que conforman las parroquias de la Arquidiócesis de Maracaibo.
- Definir y establecer los lineamientos geográficos y cartográficos para el diseño del mapa eclesiástico.
- Diseñar el mapa eclesiástico de la Arquidiócesis de Maracaibo.

## 2. Lo metodológico

La metodología que a continuación se describe se apoya en los modelos y lineamientos del Movimiento para un Mundo Mejor (MMM). En este sentido, para la implementación del proyecto fue necesario dar unos pasos metodológicos que nos permitió una visión global de la realidad de las metas a lograr; esto se hizo elaborando los siguientes cuatro modelos:

- a) **Modelo de Realidad:** el primer paso para elaborar este modelo fue la descripción de la situación actual de las zonas pastorales, parroquias y diaconías de la Arquidiócesis de Maracaibo. Se parte de las insatisfacciones y carencias presentes para hacer un análisis exhaustivo del entorno y contorno de la realidad.
- b) **Modelo Ideal:** con el Proyecto de Renovación Pastoral y el instrumento cartográfico se pretende la construcción de la Iglesia que queremos, con sus espacios comunitarios, donde

se integran las diversidades (Arquidiócesis, parroquias, pequeñas comunidades y familias) y los espacios de servicios donde se promueven estas diversidades.

- c) **Modelo de Diagnóstico:** implicó la confrontación del modelo de realidad con el modelo ideal. Esto permitió detectar las carencias y necesidades y descubrir lo que impide que la realidad camine hacia su ideal y los factores que potencian esa realidad posible.
- d) **Modelo Operativo:** detectada las carencias e insatisfacciones se definieron y se establecieron los lineamientos teóricos y metodológicos para el diseño de la cartografía eclesial.

Para operacionalizar la metodología antes señalada se procedió a diseñar la investigación bajo los siguientes pasos: investigación de campo, investigación documental y la utilización de los instrumentos y las guías de información del contexto espacial de la Arquidiócesis de Maracaibo, según adaptación de la propuesta de Ceballos (1999) y los lineamientos teóricos y metodológicos del Proyecto de Renovación Pastoral.

Así mismo, la guía de información que se utilizó fue la del contexto religioso, para ello se realizaron 60 viajes para obtener la información geoespacial requerida de las 66 parroquias y de las 8 rectorías.

### **3. El plan de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo**

#### **3.1. La Arquidiócesis de Maracaibo**

La Arquidiócesis de Maracaibo fue creada por las Letras Apostólicas “Supremum Catholicam” como Diócesis por el Papa León XIII, el 25 de julio de 1897, separándola del Obispado de Mérida y con el nombre de Diócesis del Zulia, que comprendía todo el Estado Zulia, designando y elevando a Maracaibo a Ciudad Episcopal, la Iglesia de Santos Apóstoles San Pedro y San Pablo a Catedral y sometiéndola como sufragánea a la Arquidiócesis Metropolitana de Venezuela. Fue nombrado primer obispo S.E.R. Mons. Dr. Francisco Marvez.

El 26 de mayo 1943, El Papa Pío XII erigió el Vicariato Apostólico de Machiques, desmembrando de la Diócesis del Zulia los entonces distritos Páez, parte del septentrional de Mara, el de Perijá y parte del septentrional de Colón, cediéndolo a la misión de los Hermanos Menores Capuchinos; para el Vicariato fue nombrado como obispo S.E.R. Mons. Dr. Ángel Turrado. Para ese entonces era Obispo del Zulia Mons. Marcos Sergio Godoy.

El 2 de enero de 1953, por decreto del Papa Pío XII, se le cambió el nombre de Diócesis del Zulia por el nombre Diócesis de Maracaibo, probablemente era la única Diócesis en el mundo con el nombre de un Estado o Provincia, saliéndose de lo acostumbrado, que es llevar siempre como título del Obispado el nombre de la ciudad. Continuaba en el Gobierno diocesano Mons. Marcos Sergio Godoy.

El 23 de julio de 1965, S.S. Paulo VI erigió la nueva Diócesis de Cabimas, separándola de la Diócesis de Maracaibo y asignándole lo que en otrora eran los distritos Miranda, Bolívar, Baralt y Sucre, designando como Sede Episcopal la ciudad de Cabimas, como Catedral la Iglesia de Nuestra Señora del Rosario y como primer Obispo al Excmo. Mons. Constantino Maradei Donato. Fue sometida como sufragánea a la Arquidiócesis Metropolitana de Mérida.

Finalmente por la Bula “Regimine Suscepto” del 30 de Abril de 1966, el mismo Sumo Pontífice, Pablo VI, se dignó erigir la nueva Provincia Eclesiástica de Maracaibo, compuesta por la misma Diócesis de Maracaibo que será la Sede Metropolitana y asignándole como Sufragáneas las Diócesis de Coro y Cabimas, nombrándose como su primer Arzobispo a S.E.R. Mons. Dr. Domingo Roa Pérez.

Por Bula Papal “Sacrorun Antistites”, de fecha 07 de Julio de 1994, Su Santidad Juan Pablo II, erigió la Diócesis del Vigía – San Carlos del Zulia, desmembrando de la Arquidiócesis de Mérida los territorios conocidos civilmente como Municipio Alberto Adriani, Obispo Ramón Lora, Caracciolo Parra y Olmedo, Tulio Febres Cordero, Justo Briceño y Julio Cesar Salas; de la Arquidiócesis de Maracaibo, el territorio conocido como Municipio Colón; y de la Diócesis de Cabimas el Municipio conocido como Sucre. Estableció como Sede Episcopal la Ciudad de El Vigía y elevó a la digni-

dad de Catedral la Iglesia dedicada a Nuestra Señora del Perpetuo Socorro; así mismo concedió el título de Iglesia Concatedral al Templo Parroquial dedicado a San Carlos Borromeo en la Ciudad de San Carlos del Zulia. Finalmente la sometió, como sufragánea de la Sede Metropolitana de Maracaibo, al derecho Metropolitano del Arzobispo de Maracaibo y nombró como Obispo provincial a S.E.R. Mons. Dr. Domingo Roa Pérez.

La composición de la Arquidiócesis de Maracaibo quedó organizada el 28 de enero de 1995 por Decreto de la Congregación para los Obispos sobre el cambio de los límites eclesiásticos entre Maracaibo y Machiques. El Papa Juan Pablo II anexa a la Arquidiócesis de Maracaibo los territorios de los Municipios Páez, septentrional de Mara, el pueblo llamado Gonzalo Antonio, que pertenecían al Vicariato de Machiques; por otro lado, anexa al Vicariato de Machiques los territorios de las Parroquias llamadas civilmente de Encontrados y Udón Pérez, teniendo por límite al oeste las márgenes derechas de los ríos Zulia y Catatumbo hasta el lago de Maracaibo y por el este los límites del Municipio Colón.

Por lo tanto, la Arquidiócesis de Maracaibo y su provincia eclesiástica en su geografía político-eclesiástica está conformada de la siguiente manera: (Cuadro 1).

El 23 de Noviembre de 1998, Su Santidad el Papa Juan Pablo II elevó a Dignidad de Provincia Eclesiástica la Diócesis de Coro, constituyendo la Ciudad de Coro como Sede Metropolitana, quedando esta separada de la de Maracaibo.

Así pues, la Provincia Eclesiástica de Maracaibo quedó conformada con los siguientes Sufragáneas: Diócesis de Cabimas y Diócesis del Vigía – San Carlos del Zulia.

**Han sido obispos de Maracaibo:**

Excmo. Mons. Dr. Francisco Marvez (1890-1904).

Ilmo. Mons. Dr. Felipe Santiago Jiménez (Vicario Capitular) (1904-1910).

Excmo. Mons. Dr. Arturo Celestino Álvarez (1910-1920).

Excmo. Mons. Dr. Marcos Sergio Godoy (1920-1958).

**Cuadro 1**

<b>Arquidiócesis de Maracaibo</b>	<b>Diócesis de Cabimas</b>	<b>Diócesis de El Vigía – San Carlos</b>	<b>Total</b>
10.761 Km2	9.342 Km2	8.100 Km2	28.203 Km2
<b>Límites</b>			
<b>Norte</b>	Golfo de Venezuela, Península de la Guajira y Estado Falcón		
<b>Este</b>	Estados Falcón, Lara y Trujillo		
<b>Sur</b>	Municipios Rosario de Perijá, Machiques de Perijá, Estados Táchira y Mérida		
<b>Oeste</b>	República de Colombia		
<b>Sede</b>	<b>Municipios Civiles</b>		
<b>Maracaibo</b>	Maracaibo, San Francisco, Jesús Enrique Lossada, Mara, Páez e Insular Padilla		
<b>Cabimas</b>	Cabimas, Miranda, Santa Rita, Baralt, Simón Bolívar, Lagunillas y Valmore Rodríguez		
<b>El Vigía – San Carlos</b>	Alberto Adriani, Obispo Ramos Lora, Caracciolo Parra Pérez, Tulio Febres Cordero, Justo Briceño, Julio César Salas, Sucre y Colón		

Fuente: Provincia Eclesiástica de Maracaibo. Directorio General Arquidiocesano. 2009.

Excmo. Mons. Dr. José Alí Lebrúm Moratinos  
(Administrador Apostólico) (1957-1958).

Excmo. Mons. Dr. José Rafael Pulido Méndez (1958-1961).

**Han sido Arzobispos de Maracaibo:**

Excmo. Mons. Dr. Domingo Maximiliano Roa Pérez  
(1961-1993).

Excmo. Mons. Dr. Ramón Ovidio Pérez Morales  
(1993-1999).

Excmo. Mons. Dr. Tulio Manuel Chirivella Varela  
(Administrador Apostólico) (1999-2000).

Excmo. Mons. Dr. Ubaldo Ramón Santana Sequera  
(2001 hasta la fecha)

**Han sido Obispos Auxiliares de Maracaibo:**

Excmo. Mons. Dr. José Rincón Bonilla (1951-1956).

Excmo. Mons. Dr. José Alí Lebrúm Moratinos (1956-1957).

Excmo. Mons. Dr. Antonio José López Castillo.

Excmo. Mons. Dr. William Enrique Delgado Silva.

Excmo. Mons. Dr. Cástor Oswaldo Azuaje Pérez  
(2007 hasta la fecha).

Ahora bien, el plan de renovación pastoral, tal como se ha expresado, es un proyecto de espiritualidad que quiere la renovación de la Iglesia, y para esto organiza comunitariamente la vida del pueblo de Dios con un cuidado especial con los más pobres. Pretende tomar en cuenta y valorar a todos desde el principio para activar un proceso lento, progresivo y global que envuelva a todos y a cada uno hacia la realidad del sueño de Jesús: “Vivir la unión y la santidad”.

Es un proyecto que está inspirado en la compasión del buen Pastor que deja las ovejas en el redil y se va en busca de la oveja perdida. Al encontrar la sana, la coloca sobre los hombros y la trae de vuelta al redil. Es un proyecto que pretende convertir la iglesia particular en signo de comunión en la vida de sus agentes y en su proyección con la sociedad en general.

El método que utiliza es el prospectivo que confronta el ideal de iglesia (punto de llegada) con la realidad del pueblo (punto de partida) para realizar un diagnóstico y establecer en un itinerario de formación que permita que la realidad diagnosticada se acerque al ideal.

El plan de renovación pastoral en Venezuela ya se está ejecutando en varias Arquidiócesis y Diócesis: Punto Fijo, Ciudad Guayana, Calabozo, San Carlos, Mérida, Cumaná, Carúpano, Maracaibo, Maturín y el Arciprestazgo de Petare. Otras han solicitado asesoría, tal es el caso de: Guanare, San Felipe, La Guaira, Caracas, Ciudad Bolívar, Guarenas y Barinas. En este proceso de asesorías, se cuenta con el apoyo mutuo de las diócesis ya involucradas y con la asesoría del Movimiento para un Mundo Mejor (MMM) en Venezuela.

### **3.2. La motivación**

Se parte de la constatación de las insatisfacciones que produce en los agentes el modo como se lleva actualmente la pastoral parroquial y diocesana. Se profundiza en la realidad de que los cambios del funcionamiento de las diócesis y parroquias no son una moda sino una exigencia de la Nueva Evangelización que debe ser nueva en sus expresiones, métodos y ardor y que responda a los interrogantes del mundo actual.

La Constitución *Lumen Gentium* del Concilio Vaticano II afirma: “La renovación es una gracia o don de Dios. La Iglesia no puede renunciar a la renovación, es su condición de vida y de permanencia en el mundo” (LG, 8).

Por su parte el Papa Juan Pablo II, afirmó:

Exhorto ardientemente a los pastores de las Iglesias particulares a que, ayudados por la participación de los diversos sectores del Pueblo de Dios, señalen las etapas del camino futuro sintonizando las opciones de cada comunidad diocesana con las de las iglesias colindantes y con las de la Iglesia universal (NMI N° III, 29).

Y el Concilio Plenario de Venezuela afirma lo siguiente:

la falta de unidad de criterios pastorales, la dispersión de esfuerzos y de la insuficiente integración entre las diversas instancias, carismas y ministerios presentes en la Iglesia, así como la ausencia de planes orgánicos, impiden que se desarrollen proyectos pastorales más amplios y de más largo alcance (CPV, Instancias de comunión N° 73, 2006).

Desde este punto vista, es necesaria la unidad en los criterios pastorales de una diócesis y es de suma importancia renovar las parroquias mediante pequeñas comunidades eclesiales, corresponsabilizando a los laicos. También se debe renovar su capacidad de acogida y su dinamismo misionero con los más alejados.



### **3.3. Las exigencias**

Para implementar la renovación pedida por la iglesia es necesario profundizar en los criterios que ésta ha establecido a través de sus documentos y que los agentes conozcan las implicaciones del proyecto de renovación pastoral a nivel diocesano y parroquial para lo cual es recomendable compartir experiencias ya vividas en las diferentes diócesis que ya están caminando.

Es conveniente provocar en los agentes experiencias fuertes de retiro para profundizar en las exigencias de conversión requeridas por la espiritualidad de comunión que son la base de la propuesta pastoral. Así mismo, los participantes deben enamorarse de la propuesta que no es sólo una nueva metodología sino, como dijo el Santo Padre Juan Pablo II, en su carta apostólica *Novo Millennio Ineunte* (NMI): “Es un programa que ya existe, es el de siempre, recogido por el evangelio y la tradición viva. Se centra, en definitiva, en Cristo mismo, al que hay que conocer, amar e imitar” (NMI N° III, 29).

Debe haber un proceso de información en los agentes (obispo, sacerdotes, diáconos, religiosos, religiosas, laicos y laicas) hasta llegar al consenso de optar por un plan de renovación que implique la vida y la misión de la diócesis, parroquias y vicarías. Y el principal motivador de este proceso es el Obispo y sus colaboradores, quienes deben sensibilizar a todos para realizar un discernimiento de la voluntad de Dios, optar por un proyecto concreto y organizar el equipo inicial de animación pastoral de la Diócesis que serán los motivadores del inicio del Plan de Renovación Pastoral (PRP).

## **4. La cartografía eclesial**

Se entiende por cartografía el conjunto de documentos que de una manera selectiva, abstracta y simbólica, representan rasgos físicos y ficticios de la superficie de la Tierra. Rasgos físicos y tangibles que se pueden encontrar en los mapas y planos son, por ejemplo, la red hidrográfica, la de carreteras, las entidades de población, entre otros. Por rasgos ficticios, se entiende todos aquellos que sin ser perceptibles al ojo humano, son tan reales como los físicos: los límites internacionales, regionales,

municipales, parroquiales, arquidiocesanos, diocesanos, parroquiales eclesiásticos, etc.

En consecuencia, la representación cartográfica es selectiva, por cuanto no es posible introducir todos los rasgos físicos o ficticios del ámbito geográfico cartografiado. La selección de los rasgos efectuada por el cartógrafo dependerá de la finalidad para la cual se ha producido. En este sentido, la cartografía eclesiástica no escapa de esta realidad y se hace necesario conocer cuál es el origen de ella.

La cartografía eclesiástica tiene su origen en el siglo XVIII, en Francia, basado en el método propuesto por el topógrafo Chavalier y posteriormente desarrollado y puesto en práctica por su discípulo el famoso cartógrafo D'Anville. A este método se le denominó de "Topografía Eclesiástica" pues se basaba en la realización, por parte del párroco, de un croquis de la zona que abarcaba el ámbito geográfico de la parroquia y tomando por definición, como origen del sistema de referencia, la torre del campanario de la misma.

En esta época, a principios del siglo XVIII, algunas planos o cartas diocesanas fueron realizadas por ingenieros civiles o militares, basándose en los métodos e instrumentos ofrecidos por la topografía y la geodesia, los cuales resultaban lógicamente muy costosos, por ello aparecieron métodos menos rigurosos entre los cuales destacamos el método de Chavalier denominado por Alinhac, método de la "Topografía Eclesiástica", y que Chevalier llamaba método de las amplitudes (aunque la traducción puede llevar a equívocos pues se trata de un método basado o que tiene en cuenta la declinación solar).

M. Chavalier, antiguo cartógrafo de Bossuet y profesor en el "Collège de France", propuso en 1707 a la Academia de las Ciencias de Francia (Académie de Sciences, fundada en 1666) un método de levantamiento que retomaría el conocido cartógrafo francés J. B. Bourignon D'Anville, de quien aprendió a su vez el cartógrafo español Tomás López (1730-1802).

Según el propio Chavalier, el método "supone una ventaja porque puede ser puesto en práctica sin ningún gasto y sin geome-

tría de por medio, sólo es necesario un poco de cuidado y atención”. Este método ideaba que cada parroquia fuera dibujada por su cura, y para ello se le dotaría de una plantilla de cartón que denominó “châssis orienté”. Esta plantilla estaba compuesta de 8 círculos concéntricos separados por un cuarto de legua. Del centro partían 8 radios apuntando a los cuatro puntos cardinales (Norte, Sur, Este y Oeste) y a la salida y puesta del sol en los solsticios de verano y de invierno.

La manera de orientar el chasis o plantilla le parecía la clave del método, empezaba por definir Amplitud como el arco de horizonte comprendido entre el punto por donde sale y el punto por donde se oculta el sol en el Ecuador. Sin embargo, él ya sabía que la amplitud no era constante en cualquier lugar de la Tierra sino que “La amplitud es mayor cuanto más alejados estemos del Ecuador, es decir donde hay una mayor declinación y también por las distintas posiciones de la esfera, donde es más oblicua, o más elevado es el lugar, siendo los demás parámetros fijos, mayor es la amplitud. Por ello hay que construir tablas de variación de la amplitud en función de estos elementos”.

Proponía en su explicación del método el ejemplo de la amplitud en París, donde él estimaba la declinación solar con un ángulo de 37 grados sexagesimales obviando los minutos, hay que reseñar que en esta fecha ya se habían publicado tablas de declinación solar en distintos puntos. Dado que las amplitudes no cambiaban tanto de un día para otro, decidió dividir de 5 en 5 días la declinación solar. La manera de orientar la plantilla era muy simple, se ponía esta horizontal y se giraba hasta que la sombra arrojada por un hilo con plomada (es decir perfectamente vertical) en el amanecer y a la puesta de sol estuviesen sobre la misma línea, esto es se trataba de alinear con el amanecer y con la puesta de sol.

Con cada plantilla se suministraría cada zona con su amplitud o declinación ya calculada y convenientemente dibujada, así mismo se daría un manual de instrucciones y una tabla con los signos cartográficos convencionales con objeto de homogeneizar, entre los que destacan todo tipo de infraestructuras de la época: castillos, villas,

fincas, casas notables, pueblos, molinos de viento, molinos de agua, abadías, monasterios, conventos, iglesias, puentes, caminos, entre otros; o accidentes geográficos como: ríos, estanques, lugares de combate, bosques, viñas, brezos, laderas o alturas significativas, etc.

El procedimiento de levantamiento ideado era el siguiente: el sacerdote subía a la torre del campanario, la cual era el centro del plano o del levantamiento por definición, una vez allí debía proceder a orientar la plantilla según la posición del sol el día del levantamiento, una vez orientada se fijaba la plantilla sobre una plancheta. Después con la ayuda de una regla de madera graduada, pivotando alrededor del punto central, situaba los detalles principales que se pretendían destacar, trasladando al “plano” las “distancias” en función de la idea bastante precisa que él tenía del terreno que abarcaba su parroquia. Luego trazaba los accidentes geográficos como ríos, caminos, bosques y, por último, los límites de su parroquia, apoyándose de los detalles del terreno ya representados.

Una vez realizados estos levantamientos por “topografía eclesiástica” restaba que un cartógrafo o geómetra los ensamblase a modo de puzzle, lo que se denominó recortar y armonizar todas las plantillas para elaborar la minuta, que una vez realizada se devolvería a los hábiles realizadores de la plantilla para su crítica y posterior corrección. Chevalier ideó el método para ensamblar de 30 a 40 plantillas en una minuta, ya que él consideraba que la amplitud o declinación era aproximadamente la misma en ese entorno de trabajo.

Este es el origen de la cartografía eclesiástica. Sin embargo, hoy se cuenta con todos los adelantos científicos y tecnológicos de la cartografía moderna para la realización de los planos. Entre ellos se destacan las fotografías aéreas, las imágenes satelitales y los mapas bases; y para su delimitación los documentos eclesiásticos.

#### **4.1. La cartografía y la zonificación y sectorización de la parroquia**

Ya se ha señalado que la cartografía es el conjunto de documentos que de una manera selectiva, abstracta y simbólica, repre-

senta rasgos físicos y ficticios de la superficie de la Tierra. Así también los rasgos físicos y ficticios de las parroquias y de las diócesis. Por lo tanto, para poder llevar e implementar el Plan de Renovación Pastoral y en concordancia con el Concilio Plenario de Venezuela, éste afirma:

promover la renovación de las parroquias para que se transformen en “Comunidad de comunidades”, por medio de la sectorización y la creación de comunidades eclesiales de base, favoreciendo la pluralidad y la corresponsabilidad en el respeto a las diferencias y a la cultura comunitaria (CPV, DC, La Comunión en la vida de la Iglesia en Venezuela, P. 70, 2006).

Por lo tanto, la zonificación y la sectorización, y es aquí donde de la cartografía juega un papel fundamental, es la actividad inicial en esta primera etapa del Proyecto y se orienta a generar espacios que sean “comunitarizables” en los cuales sea posible establecer cierto tipo de relaciones entre las personas, realizar actividades de tipo común y así generar un sentido de identidad, de pertenencia a la comunidad a través del sector o grupo local que esté en la base de las actitudes y acciones de comunión.

Por su parte, los sectores son el espacio privilegiado para el proceso de sensibilización a través de la pastoral de multitudes para la participación de la comunidad como tal y en los procesos de consulta y elaboración del discernimiento y toma de decisiones, ejecución y evaluación; para la organización de actividades y servicios a nivel de la base que vayan generando un proceso de descentralización pastoral y constituyan la génesis del nacimiento de las pequeñas comunidades.

El sector es una porción pastoral definida y constituida por varios núcleos familiares que promueven y armonizan la vida y misión de los bautizados, tanto en su realidad personal, familiar y comunitaria. Igualmente, la zona parroquial es la porción pastoral de la parroquia constituida por varios sectores que promueven y armonizan la vida y misión de los bautizados tanto en su realidad personal, familiar y comunitaria. Es una porción pastoral de las parroquias extensas, geográfica o poblacionalmente constituidas, por

varios sectores que promueven y armonizan la vida y misión de los bautizados, en todas sus realidades.

La zona permite la organización de las diversas áreas pastorales, por ejemplo: grupos de pastoral de la salud, catequesis, trabajadores, jóvenes, campesinos, grupos de animación ministerial, pastoral social, pastoral universitaria, entre otros. La zona busca lograr la unificación geográfica, humana y cultural que permita romper con el anonimato y vivir la espiritualidad de comunión, creando relaciones de proximidad y coordinación.

Por último, las zonas y los sectores organizados en una parroquia, establecen un proceso pastoral de vida y de fe que los prepara para constituirse en una unidad activa o centro de evangelización.

### **Consideraciones finales**

El Proyecto Arquidiocesano de Renovación Pastoral es un proyecto de espiritualidad en la línea del Vaticano II (1969), de los documentos latinoamericanos, especialmente de Aparecida (2007) y del Concilio Plenario de Venezuela (2006), que busca la participación de todos (obispos, sacerdotes, religiosos, religiosas, laicos, laicas, sociedad civil, y entre ellos, la Universidad del Zulia) y que abarca todos los niveles de la Arquidiócesis (zonas pastorales, servicios pastorales, agentes pastorales, estructuras religiosas, civiles) vistos como un conjunto, como un todo, desde la globalidad.

Es un proyecto que pretende convertir la Iglesia particular de Maracaibo en signo de comunión en la vida de sus agentes y su proyección con la sociedad en general.

La Arquidiócesis de Maracaibo, para poder implementar el Plan de Renovación Pastoral, requiere de un instrumento cartográfico que le permita analizar de una manera selectiva, abstracta y simbólica los rasgos de los elementos geoespaciales y de la realidad de las parroquias en su contexto geográfico y cartográfico (modelo situacional), realizar un estudio serio de las parroquias para conocer sus problemas y posibilidades para que desde allí se establezcan los planes de trabajos que permitan buscar las solucio-

nes de los mismos (análisis de la realidad), organizar las comunidades parroquiales en sectores, zonas pastorales (sectorización y zonificación de la parroquia), sus límites, extensiones, objetos espaciales, humanos y naturales ubicados en el territorio de la Arquidiócesis de Maracaibo.

Se entiende por cartografía el conjunto de documentos que de una manera selectiva, abstracta y simbólica representan rasgos físicos y ficticios de la superficie de la Tierra. Rasgos físicos y tangibles que se pueden encontrar en los mapas y planos son, por ejemplo, la red hidrográfica, la de carreteras, las entidades de población, entre otros. Por rasgos ficticios, se entiende todos aquellos que sin ser perceptibles al ojo humano, son tan reales como los físicos: los límites internacionales, regionales, municipales, parroquiales, arquidiócesanos, diocesanos, parroquiales eclesiásticos, etc.

La cartografía eclesiástica, tiene su origen en el siglo XVIII, en Francia, basado en el método propuesto por el topógrafo Chavallier y posteriormente desarrollado y puesto en práctica por su discípulo el famoso cartógrafo D'Anville. A este método se le denominó de "Topografía Eclesiástica" pues se basaba en la realización, por parte del párroco, de un croquis de la zona que abarcaba el ámbito geográfico de la parroquia y tomando por definición, como origen del sistema de referencia, la torre del campanario de la misma.

Por lo tanto, el plan de renovación pastoral, tal como se ha expresado, es un proyecto de espiritualidad, que quiere la renovación de la Iglesia y para esto organiza comunitariamente la vida del pueblo de Dios con un cuidado especial con los más pobres. Pretende tomar en cuenta y valorar a todos desde el principio para activar un proceso lento, progresivo y global que envuelva a todos y a cada uno hacia la realidad del sueño de Jesús: "Vivir la unión y la santidad".

Es un proyecto que está inspirado en la compasión del buen Pastor que deja las ovejas en el redil y se va en busca de la oveja perdida. Al encontrar la sana, la coloca sobre los hombros y la trae de vuelta al redil. Es un proyecto que pretende convertir la iglesia particular en signo de comunión en la vida de sus agentes y en su proyección con la sociedad en general.

### **Referencias Bibliográficas**

- ARCHIVO ARQUIDIOCESANO (2009). Documentos Históricos. Maracaibo.
- CHAVALIER, M. (1725). Sur la Maniere de lever la carte d'un pays. En Histoire de L'Academie. Paris.
- CEBALLOS, B. (1999). La Formación del Espacio Venezolano. UPEL. Caracas.
- CORDERO, V. (1998). Trabajar Mapas. Editorial Alambra, Madrid.
- DIRECTORIO GENERAL ARQUIDIOCESANO (2008-2009). Arquidiócesis de Maracaibo.
- Documentos de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, Aparecida, 2007.
- Documentos del Concilio Plenario de Venezuela, Caracas, 2006.
- Documentos del Concilio Vaticano II.
- DOMÍNGUEZ, F.; GARCÍA, T. (2002). Topografía General y Aplicada. Editorial Dossat. Madrid.
- JUAN PABLO II (2001). Novo Millenio Ineunte (NMI). Carta Apostólica. Vaticano.
- Instituto Geográfico Nacional "La Imagen del mundo: 500 años de Cartografía". 1992.
- MORENO, A.; MARRÓN, M. (1996). Enseñar Geografía. España. Editorial Síntesis, Madrid.
- PROYECTO DE RENOVACIÓN PASTORAL. ARQUIDIÓCESIS DE MARACAIBO (2007). Mundo Tipografía, Maracaibo.
- PUYOL, R.; ESTEBANEZ, J. (1996). Análisis e Interpretación de Mapas Topográficos. Editorial Tébar Flores, Madrid.





Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Volumen 10 N° 3 / Septiembre-Diciembre 2009, pp. 58 - 70  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI

---

GEDEÓN ZERPA, Iraida y GARCÍA YAMÍN, Nubia

---

*igedeon5@hotmail.com / nubianizza@cantv.net*  
*Universidad de Oriente / Universidad Gran Mariscal de Ayacucho.*

### Resumen

El presente estudio, de carácter documental tuvo como propósito, analizar la Transdisciplinariedad en el ámbito de la educación superior, concretamente, en las instituciones universitarias como proceso que permite superar la visión fragmentaria que presentan actualmente las funciones esenciales de la Universidad. La transdisciplinariedad es el proceso que permite la aparición de nuevos campos del conocimiento a partir del diálogo de disciplinas. Impregnar con esta visión el quehacer educativo e investigativo aporta respuestas al problema de aproximar lo que se enseña y aprende y el cómo hacerlo, para contribuir al desarrollo de una personalidad más integral y versátil del sujeto que se forma. Asimismo, permite una interrelación en las funciones desempeñadas por los docentes y los investigadores para salir del anclaje en que se encuentran sumidos. La transdisciplinariedad en las instituciones de Educación Superior les permite salir del claustro universitario y aproximarse a la comunidad actuando como mediadoras en la solución de necesidades culturales de la misma.

**Palabras clave:** Transdisciplinariedad, Educación Superior, Universidad, conocimiento.

Recibido: Marzo 2009

Aceptado: Mayo 2009

*Transdisciplinarity in higher education  
in the XXIst century*

**Abstract**

The purpose of this study of a documentary nature is to analyze transdisciplinarity in the higher educational field, specifically in university institutions, as a process that makes it possible to overcome the fragmentary vision that essential university functions currently present. Transdisciplinarity is the process that permits the appearance of new fields of knowledge based on dialog between disciplines. Imbuing investigative and educational activities with this vision provides answers to the problem of approaching what is taught and learnt and how to do it in order to contribute to the development of a more comprehensive and versatile personality for the individual being educated. It also permits an interrelation between the duties performed by teachers and researchers to find a way out of the paralysis they currently suffer. Transdisciplinarity in higher education institutions allows them to get out of the university cloister and get closer to the community, acting as mediators in solving their cultural needs.

**Key words:** Transdisciplinarity, higher education, university, knowledge.

**Introducción**

A finales del siglo XX y hasta ahora, por la complejidad alcanzada en el conocimiento científico, se hizo necesaria la superación de una visión tradicionalmente fragmentaria del mismo, por otra que vinculase cada vez más, las distintas disciplinas para poder dar respuesta a problemáticas del conocimiento.

Las instituciones de educación superior contribuyen en gran medida a la difusión del conocimiento; por tanto, la vinculación que se pretende entre los diferentes campos del saber científico deberá llegar hasta el currículum, los sujetos de la educación y las funciones de docencia, extensión e investigación que debe cumplir la Universidad.

La transdisciplinarietà en el quehacer educativo e investigativo aportaría respuestas en torno al aprendizaje y las estrategias diseñadas para su logro, al desarrollo de una personalidad más in-

tegral y versátil, preparada a dar soluciones a problemas de la compleja realidad que caracteriza al mundo actual.

En cuanto a las funciones que desempeña la Universidad, la transdisciplinariedad supera la parcelación de las actividades que en éstas se desarrollan, manteniendo un hilo conductor y aportando soluciones que permitan relacionar a las instituciones de educación superior con el entorno sociocultural.

De allí la necesidad de realizar un análisis que permita desentrañar el sentido que debe tener la transdisciplinariedad en las instituciones de educación superior y en el contexto en el cual ellas ejercen su influencia.

## **Desarrollo**

Actualmente, en el campo de las ciencias, los problemas ecológicos, ambientales, económicos y sociales, entre otros, no pueden ser mirados desde la óptica parcelada de una disciplina científica, y es entonces cuando aparece el vocablo transdisciplinariedad, definido por Morfu y De Bechillon citados por Vilar (1997), como el proceso que permite la emergencia de nuevos campos de entendimiento a partir del diálogo de disciplinas, como se señaló en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad celebrado en Portugal en 1994, donde se declara: “La transdisciplinariedad concreta el enfoque disciplinario, aparte del diálogo entre disciplinas, ella produce nuevos resultados y nuevas interacciones entre ellas” (P. 1).

Esta mirada globalizante o globalizadora del conocimiento no es nueva; ya en la antigüedad, por el deseo de buscar una explicación racional acerca del porqué de las cosas en el universo y en la naturaleza, se avanza del mitologema al filosofema esto es, desde el punto de vista de la investigación científica, un deseo especial de explicar, fuera de los designios de los dioses, lo que pasaba en el universo. Filosofía y Ciencia estaban inextricablemente unidas. No existían entonces disciplinas científicas como las conocemos ahora, sino diversos argumentos que intentaban dar sentido a los fenómenos. Un ejemplo, entre muchos tantos de esta visión universal del mundo, fue Aristóteles, quien escribió sobre política, fí-

sica, biología, lógica, metafísica, entre otros. Aunque Gadamer (1997), señala que la complejidad empieza a ser abandonada en Grecia, justo cuando se entroniza la razón como rectora del conocimiento y aparecen la filosofía y la ciencia, porque se origina una fuerte tensión entre mito y *logos* que impide comprender toda la complejidad del lenguaje, la palabra y el concepto.

Esta forma englobante de intentar comprender el mundo prevaleció por mucho tiempo en la historia del pensamiento humano. Así, durante la Edad Media, el Renacimiento e incluso, en parte de la Edad Moderna, la búsqueda de la sabiduría y del entendimiento tomo diversas rutas simultáneamente, e incluso, en la misma persona, desde los estudios teológicos, hasta los estudios de magia y de filosofía natural, pasando por los estudios de derecho y política. No ha de extrañarnos entonces, que un monje como Mendel se interesara en la forma como se transmiten los caracteres hereditarios, o que un artista plástico como Da Vinci se volcara a la invención de artefactos de ingeniería.

Las disciplinas científicas, tal como las conocemos hoy en día, como ramas del conocimiento que se manifiestan con cierta autonomía, son más bien modernas. Las disciplinas comienzan a tomar forma a raíz de la separación entre Ciencia y Filosofía por la gran diversidad de objetos de estudio surgidos luego de la Revolución Científica, cuando fueron superados muchos de los límites impuestos por los dogmatismos religiosos y culturales. Así, cada ciencia se separa en una arista según su objeto de estudio específico: la Física se dedica al estudio de las relaciones entre los cuerpos, la Biología a las manifestaciones del hecho viviente, la Química a los vínculos internos de la materia, la Matemática a las interconexiones formales de los números y las figuras geométricas, entre otros.

Según Morín (1997), la delimitación de una parte del universo como objeto de interés específico de una disciplina, era un proceso inevitable del desarrollo del conocimiento humano, el cual permitió la producción de una cantidad importante de saberes. Es posible decir, que la ciencia moderna se desarrolló gracias al establecimiento de las disciplinas científicas.

De esta manera, la división del universo en diversas parcelas de análisis surgió, como un camino prometedor para que los humanos pudiesen acceder a la “verdad” fundamental del mundo, y de sí mismos. Llevada a su máxima expresión, esta división cada vez mayor de un determinado campo de la ciencia condujo a lo que conocemos como la hiper-especialización. Cada vez, los objetos de estudio se fueron haciendo más diversos y específicos, de manera tal que había mucho por investigar sobre un objeto en particular. La masa de conocimientos se fue acrecentando rápidamente, y colateralmente, la posibilidad de acceder a una visión global del universo, se fue haciendo cada vez más difícil y lejana. Los investigadores se convirtieron cada vez más en especialistas sumergidos en ese micromundo de su campo, a tal punto, que se sentían poco atraídos por la idea de comprender las globalidades del cosmos.

A mediados del siglo XX, cuando los niveles de especialización de las disciplinas científicas eran muy agudos, comienzan a surgir objetos de estudio difíciles de analizar y comprender a través de una sola especialidad. Uno de estos, fue el sistema de interrelaciones evidentes de los medios naturales. Ni los biólogos, físicos, estadísticos, geólogos, geógrafos, entre otros, pudieron dar cuenta de forma completa de este sistema de interrelaciones, desde la perspectiva única de su disciplina. Se hacía necesario sumar puntos de vista e informaciones para poder dar una visión de conjunto de este objeto de estudio.

Ahora bien, el unir varios puntos de vista para analizar un hecho, no implica necesariamente la instauración de un “diálogo de disciplinas”, es decir, que un punto de vista disciplinar afecte o influya a otro, en el sentido de que cada disciplina puede crear su versión del objeto, sin que afecte la versión de las otras. Por ejemplo, en el estudio de las interrelaciones en el medio natural, el biólogo, al dar su perspectiva sobre los procesos de transformación de la energía en un ser vivo, no influye necesariamente la perspectiva del geólogo con relación a los procesos energéticos del planeta.

No obstante, es necesario reconocer con Morin (1997), que el dialogar de las disciplinas es una posibilidad muy latente cuando

éstas se ponen en relación a un fenómeno. Paulatinamente, teorías y conceptos comienzan a trasladarse de una disciplina a otra, produciendo transformaciones en éstas. Así pues, el diálogo establecido entre disciplinas de distinta índole para el estudio de las dinámicas de los medios naturales, permitió a los geólogos comenzar a tomar más en cuenta los factores biológicos del planeta, como elementos fundamentales que afectan la dinámica terrestre surgiendo así, el concepto de biósfera en los estudios geológicos. Este autor, define el diálogo de disciplinas como interdisciplinariedad. Trabajando juntas sobre un mismo objeto, las áreas del saber comienzan a influenciarse mutuamente.

Debemos tener en cuenta también, que el diálogo de disciplinas posibilita la influencia de unas sobre las otras; también abre el camino a la emergencia de nuevos conceptos, teorías, lenguajes, metodologías, entre otros. Estos se pueden desarrollar con una independencia y autonomía tales, que pueden instaurarse como nuevas disciplinas, con métodos y objetos de estudio distintos a aquellas que le dieron origen.

Es así, como surge la ecología, por ejemplo, con su objeto particular de estudio: el ecosistema y sus conceptos fundamentales, poblaciones, comunidades, relaciones tróficas, flujo de la energía, ciclos de los materiales, entre otras.

Por ello, pareciera que estamos a las puertas de un renacimiento del pensamiento globalizante o globalizador en el campo del conocimiento de las ciencias ante la insuficiencia de las explicaciones del conocimiento disciplinar, el cual deja por fuera muchas dimensiones que contribuyen a comprender determinados problemas.

### **Sentido de la Transdisciplinariedad en las Instituciones de Educación Superior**

La difusión del conocimiento científico tradicionalmente ha estado a cargo de las instituciones educativas; por lo tanto, si ocurren cambios en ese campo, necesariamente deben trasladarse al

ámbito educativo, a través de la fijación de políticas que orienten su funcionamiento en todos los niveles del sistema.

La innovación que representa la transdisciplinariedad en el campo del conocimiento científico tiene que ser llevada al espacio educativo, por cuanto, la educación, en su sentido más amplio, juega un papel preponderante: ella es “la fuerza del futuro”, porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar las transformaciones necesarias acordes con los nuevos tiempos, y así modificar el pensamiento humano de manera que éste enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible de nuestro mundo.

El cambio más urgente tiene que ver con la construcción del conocimiento; no en vano, ha surgido lo que se llama la sociedad de la información y del conocimiento. Vilar (1997), quien al hacer una reflexión sobre el papel que juegan las instituciones educativas en la actualidad, acota críticamente:

La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y la del determinismo newtoniano. También numerosas empresas e instituciones permanecen anquilosadas en esos planteamientos, típicos del industrialismo, que hoy resultan simplistas y rígidos, cuando hemos comenzado a construir la sociedad post-industrial: la sociedad de la información y del conocimiento" (P. 29).

Hay que cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple. El mundo de hoy necesita una racionalidad diferente, trenzada por las iniciativas, la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar cosas y fenómenos; descubriendo así en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo. En ello, el sistema educativo juega un papel fundamental en este proceso de cambios, especialmente en el sector universitario.

Para lograr este propósito, debemos reconsiderar la organización del conocimiento, reformular políticas y programas educativos, manteniendo la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales se tiene una enorme responsabilidad.

En ese transitar, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con otras competencias, conocimientos e ideales; hacer frente a los retos y a las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, las cuales, optimizan la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber, y acceder al mismo.

Es por esto, que el origen y destino de la Universidad se entrelaza en la compleja trama del tejido social, porque la educación superior es producto de fuerzas vitales que empujan al desarrollo, así como al impulso intelectual y volitivo de transformación social.

Contrariamente a la idea que se tiene de las Universidades como asientos y reservorios de la tradición, las instituciones universitarias surgen a la vida con el signo del cambio, lo cual las compromete a asumir una nueva misión congruente con las grandes innovaciones de nuestro tiempo.

La educación superior comprende todo tipo de estudios de formación para la investigación en el nivel postsecundario, facilitados por una Universidad u otros espacios de enseñanza acreditados por las autoridades competentes del Estado.

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y la permanencia de los mismos. En cuanto a docencia y extensión debe solucionar los problemas de la capacitación permanente del personal así como la formación basada en las competencias, mejora y conservación de la calidad de la docencia.

En cuanto a la investigación, la Universidad debe superar los problemas derivados de la pertinencia de los planes de estudio, con la posible incorporación de los diplomados como modalidad de cursos de IV nivel.

Respecto al ámbito de las relaciones interinstitucionales, la Universidad debe buscar acuerdos de cooperación eficaces, así



como la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. A su vez, la educación superior debe hacer frente a los retos que abren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en tanto y en cuanto éstas actualizan la forma de producir, organizar, difundir y controlar el saber y acceder al mismo en forma equitativa.

Debido al alcance y ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón para que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, tiene que hacer frente a imponentes desafíos; ha de emprender la transformación y renovación más radical jamás experimentada, de forma tal, que la sociedad contemporánea pueda trascender de las consideraciones meramente materialistas para asumir dimensiones de sensibilidad éticas, estéticas y afectivas que le den un nuevo sentido a la vida.

Para cumplir con estos propósitos, la Universidad debe desarrollar un nuevo tipo de investigación, de enseñanza y aprendizaje basado en los paradigmas de la Revolución Científica actualmente en proceso que conforman la llamada “educación holística”, cuya principal característica es la transdisciplinariedad.

Esta visión sistemática global nos permite discutir el papel y la estructura de la Universidad en términos significativos, y formular conceptos operacionales tales como la transdisciplinariedad, como nociones claves para la Universidad del siglo XXI al intentar un acercamiento a la educación y a la innovación.

Resulta común desde mediados del siglo XX encontrar los términos disciplina, interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad, en documentos de organismos internacionales de educación y sus conferencias, en planes y programas de estudio y proyectos de investigación de muchos países, sobre todo en el nivel universitario. Un poco más joven resulta el vocablo transdisciplinariedad que según Nicolescu (1996), en uno de sus trabajos señala:

La transdisciplinariedad puede hacer importantes contribuciones al advenimiento de un nuevo tipo de educación que se refiere a la totalidad abierta del ser humano y no sólo a uno de sus componentes, que da énfasis a cuatro pilares aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. No se trata de la asimilación de una enorme masa de conocimiento científico. No es ello lo que permite el acceso al espíritu científico, sino la calidad de lo que se enseña. Aprender a conocer es ser capaz de establecer pasarelas entre los diferentes saberes, entre esos saberes y sus significaciones para nuestra vida de cada día y nuestras capacidades interiores (P. 54-55).

Pero la transdisciplinariedad también puede ser entendida como la trasgresión de paradigmas dominantes. El diálogo interdisciplinario abre las puertas a estas rebeliones. Los Investigadores toman el riesgo de salir de cánones establecidos.

Es evidente que impregnar con esta visión el quehacer educativo e investigativo aporta respuestas al problema de aproximar lo que se enseña y aprende y el cómo hacerlo, al desarrollo de una personalidad más integral y versátil, preparada a dar soluciones a problemas de la realidad.

La transdisciplinariedad en la Universidad, se puede visualizar en su función de investigación y de extensión académica, a través del desarrollo de planes y programas que propicien el aprendizaje permanente, que permitan el intercambio de los roles de docente-investigador y en la implementación de talleres y cursos que cubran expectativas y necesidades de la población en general.

Esta educación se diseña en la lógica de las prácticas profesionales vigentes y emergentes, identificando los problemas de la ciencia y la sociedad, los grupos de conceptos globalizadores, o los objetos de estudio que construyen el puente de paso de las disciplinas a conceptos integradores de la actividad humana, de procesos de conocimiento, pensamiento y acciones que se reflejen en la transformación de la realidad. Cada vez, se deberá integrar el aprendizaje de conocimientos, con prácticas, estrategias, métodos y técnicas didácticas que desarrollen las habilidades intelectuales

que se requieren actualmente. Para ello, será necesario superar la visión fragmentaria del currículo que separa las ciencias naturales de las ciencias culturales o humanísticas con la finalidad de formar un hombre cada vez más humano, más sensible, más ético.

En el plano instrumental de la enseñanza y el aprendizaje, tal como dice Vilar, (1997):

Más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con los métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica y a la vez estrategias inteligentes para que las “mundializaciones” en marcha desemboquen en una verdadera y nueva civilización, y no en una nueva barbarie, en un tiempo en el que prosiga la evolución del ser humano, el más intenso crecimiento de su humanidad" (P. 69).

Abordar integralmente el enfoque pedagógico y tecnológico en aplicaciones de las nuevas tecnologías para la educación, brinda una oportunidad para encauzar con intencionalidad la transdisciplinariedad, desarrollando habilidades y disposiciones generales que permitirán al sujeto desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida y en una profesión en particular, para brindar respuestas eficaces ante las situaciones que enfrente.

De allí que se considere a la transdisciplinariedad como una práctica mediante la cual se configuran formas de enseñar y aprender, presente siempre en todo proceso educativo, que expresen la integralidad entre el método y el contenido, para actuar de forma consciente o inconsciente en los dos actores educativos: el sujeto que aprende y el que enseña, donde se puedan generar y afianzar estrategias y modos de actuación en el mundo, a través del contenido disciplinar que se trate. No cabe duda entonces, que un modo de garantizar una educación relevante y útil, es a través de una enseñanza y aprendizaje transdisciplinar, para lo cual las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, pueden abrir horizontes inéditos, por permitir primero abordar nuevos métodos y

medios, que responden verdaderamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y, segundo, por todo lo relativo al tratamiento y uso de la información como soporte universal del conocimiento en la superación profesional, ante las demandas múltiples y cambiantes de las sociedades actuales.

### **Conclusiones**

La transdisciplinariedad expresa que la naturaleza no puede ser conocida fuera de sus relaciones con el hombre. La transdisciplinariedad, concierne a lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Se interesa en la dinámica engendrada por la acción de muchos niveles de realidad a una sola y misma vez; el descubrimiento de dicha dinámica pasa necesariamente por el conocimiento disciplinar.

La educación transdisciplinaria esclarece de una forma nueva la necesidad cada vez más sentida en la actualidad de una educación permanente. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, en el cual uno de sus imperativos es el conocimiento; la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un sólo y mismo arco: el del conocimiento cada vez más complejo de la realidad subyacente.

La educación transdisciplinaria se funda en la reevaluación del rol de la intuición, imaginación, sensibilidad y el cuerpo en la transmisión del conocimiento.

Las universidades concebidas como centros de difusión del saber científico, deben visionarse desde la transdisciplinariedad con miras a la formación holística de profesionales con competencias que les permitan abordar la compleja realidad social en la que se desenvuelven.

## Referencias Bibliográficas

- Conferencia Mundial sobre *La Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, del 5 al 9 de octubre de 1998* en la Sede de la UNESCO en París. [Documento en línea]. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarations-pa.htm>.
- GADAMER, H. (1997). *El Retorno de la Complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja*. Revista Interamericana de Psicología. Publication date 01-JAN-04. Autor: <https://www.u-cursos.cl/derecho/2008/1/D121AU103/2/material-docente/objeto/171081>.
- \_\_\_\_\_ (2007). Carta de la Interdisciplinariedad. Documento de debate (UNESCO). [www.pensamientocomplejo.com.ar](http://www.pensamientocomplejo.com.ar): noviembre.
- MORIN, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa. Barcelona.
- NICOLESCU, B. (1996). *Transdisciplinariedad*. Editorial Du Rocher. Mónaco.
- CHÁVEZ DE TORTOLERO, M. (S/F). Revista Iberoamericana de Educación Matemática *Equisángulo: Análisis de la Interdisciplinariedad Escolar*". Universidad de los Andes. Venezuela.
- HEMÁNDEZ RABELL, L., CASTAÑEDA, C. E. y DEL CASTILLO SERPA, A. (2000). *La Transdisciplinariedad, una acción prioritaria para la Educación Superior a comienzos del tercer milenio*. Revista Universitaria Pedagógica Vol. 5 N° 1 ISPJAE.
- VILAR, S. (1997). *La Nueva Racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Kaidós. Barcelona.



## Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico

---

MEDINA, Jesús David; FUENMAYOR, Gloria  
y CAMACHO, Hermelinda

---

*Universidad del Zulia*  
*jesusdavid59@yahoo.com / gloria\_fuenmayor@hotmail.com /*  
*hermilindacamacho@cantv.net /*

### Resumen

Esta investigación, de tipo descriptiva con diseño de análisis documental, tiene como objetivo general *analizar la teoría de la psicogénesis de la escritura de Ferreiro y Teberosky desde la red conceptual propuesta por Rudner*. Este estudio se fundamenta en los planteamientos teóricos de Rudner (1973), Piaget (1990) y Jolibert (1990). El análisis obtuvo como resultado una evaluación de logros y vicios teórico-metodológicos generados en la conformación de la teoría psicogenética de la escritura. Entre los logros destaca: La concepción del niño como un sujeto activo que se plantea interrogantes y estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito, mucho antes de su ingreso a la educación formal. Así como el reconocimiento del “garabato” como un primer intento de escritura. Entre los vicios destacan los siguientes: El condicionamiento metodológico del niño para que resultaran finalmente las hipótesis silábica y alfabética; la carencia de nuevos elementos, ajenos a los propuestos por el paradigma asociacionista, en el axioma de la teoría psicogenética y; el mantenimiento de la noción de escritura como significación-representación.

**Palabras clave:** Significación-representación, significación-comunicación, axioma, teoría.

## *Writing Psychogenesis: a critical approach*

### **Abstract**

This descriptive research is a documentary analysis whose main purpose is to analyze the Psychogenesis Theory from the writings of Ferreiro and Teberosky out of Rudner's conceptual net proposal. This study is based on theoretical proposals by Rudner, Piaget and Jolibert. As a result, the analysis obtained a theoretical-methodological evaluation of achievements and vices generated in forming the psychogenesis theory of writing. Among the achievements are: the concept of a child as an active being who formulates his own questions and learning strategies about writing before getting into formal education; also, recognizing scribbling as a first attempt at writing. Among the vices are: the child's methodological conditioning so that the alphabetic and syllabic hypothesis will finally result; the lack of new elements, aside from proposals for the associational paradigm in the psychogenesis theory axiom and maintaining the notion of writing as representation of meaning.

**Key words:** Meaning-representation, meaning-communication, axiom, theory.

### **Introducción**

El desarrollo de la ciencia sería imposible sin la formación de equipos de investigadores que cuestionen, revisen, replanteen y evalúen constantemente los hallazgos logrados. El presente trabajo es producto de esa incansable confrontación de pareceres e ideas, su escenario es el Doctorado de Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, en Maracaibo-Venezuela.

Esta investigación tiene como objetivo general “analizar la **teoría de la psicogénesis de la escritura** de Ferreiro y Teberosky desde la red conceptual propuesta por Rudner”. Como se aprecia en el mismo objetivo, la fundamentación teórica básica del presente estudio es el procedimiento sugerido por Rudner (1973) para validar y evaluar la coherencia interna de una teoría, formulada desde las ciencias sociales. Las ideas básicas del autor referido se encuentran en el clásico texto *La filosofía de la ciencia social*.

El tipo de investigación del presente estudio es “descriptivo” y su diseño de “análisis documental”. Por lo tanto, dentro del mar-

co teórico el texto objeto de análisis, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, ocupa un significativo papel. Otros autores contemplados para el análisis de la teoría de la psicogénesis de la escritura, aunque de una forma tangencial pero igualmente pertinentes, son: Piaget (1990) y Jolibert (1990).

### **1. Contexto de la Psicogénesis de la Escritura: aspectos históricos, teóricos y metodológicos.**

Las investigadoras y docentes Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desarrollan un conjunto de investigaciones sobre la iniciación en la escritura de niños y niñas durante los años 1975 a 1978 en el contexto escolar argentino. Los resultados de estos estudios fueron recogidos en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado por vez primera en 1979 y desde entonces, cuenta con una notable trascendencia en torno al tema del aprendizaje inicial de la escritura.

Los objetivos rectores de los estudios desarrollados por estas investigadoras fueron: 1. “intentar una explicación de los procesos y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y escribir” y, 2. “presentar la interpretación del proceso, desde el punto de vista del sujeto que aprende” (Ferreiro & Teberosky, 1988: 13). Estos objetivos respondían a un contexto educativo muy específico, conformado fundamentalmente por una inclinación o mayor interés por los procesos de enseñanza que por los procesos de aprendizaje, generando como consecuencia un injusto protagonismo del docente. La destacada importancia del maestro para aquella década de los años 70 redujo notablemente la participación activa del aprendiz a una lista mínima de condiciones, más físicas que cognitivas.

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. De los trabajos que intentan sintetizar esas investigaciones parciales surge una visión bastante cu-



riosa (por ejemplo, Mialaret, 1975): todos esos factores correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita. Para decirlo en términos banales: si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado, si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación es también adecuada... entonces también es probable que aprenda a leer y escribir sin dificultades (Ibidem: 28).

Otro factor, derivado del anterior, que llevó a las investigadoras a plantearse esos objetivos de investigación fue la querrela entre los métodos de enseñanza.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del ‘mejor’ o ‘más eficaz’ de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o unidades mayores (Ibidem: 17).

Los métodos sintéticos se encuentran integrados por los métodos alfabético, silábico, fónico y psicofonético; en los métodos analíticos encontramos los métodos de la palabra, palabra total, palabra generadora, de la frase y de la oración (**para profundizar en esta clasificación ver Braslavsky, 2005**). A pesar de la variedad de estos métodos y de las insalvables diferencias que expertos en la materia como Braslavsky (2005) han querido presentar, Ferreiro y Teberosky (1988) exponen una sola diferencia como significativa y trascendente entre los métodos sintéticos y los analíticos. Ésta radica en el tipo de estrategia perceptiva puesta en práctica. Los del primer tipo enfatizan en lo auditivo, mientras que los segundos, en lo visual.

La supremacía del docente y la sobreestimación de los métodos de enseñanza del lenguaje escrito, llevaron a las investigadoras Ferreiro y Teberosky a reflexionar sobre la injusta ausencia del sujeto que aprende y de los procesos cognitivos que éste desencade-

na para generar dicho aprendizaje. Esta postura en el contexto educativo argentino y latinoamericano plantea en las autoras la formulación de hipótesis con las cuales se inicia el proceso de estudio. Estas hipótesis se centran en el niño, no como un ser que espera pasivamente el reforzamiento externo para dar una respuesta condicionada y mecánica; sino como un sujeto que “trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia del modelo adulto, sino creación original)” (Ibidem: 22).

Esta crítica del contexto educativo argentino condujo a Freire y Teberosky (1988) a la formulación de la finalidad de su investigación: “establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre ‘en la cabeza’ del sujeto” (p. 30). De este fin derivan las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende el lenguaje escrito?, ¿hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pasar por los rituales del ma – me – mi – mo – mu para aprender a leer?, ¿cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias fonema/grafema para proceder luego, y solamente luego, a una comprensión del texto escrito?, ¿es justificable esta concepción de la iniciación a la lecto-escritura concebida como una iniciación ciega (es decir, con ausencia de un pensamiento inteligente) a la transcripción de los grafemas en fonemas?

Estas interrogantes permitieron replantear los objetivos generales de investigación, mencionados en párrafos precedentes, en los siguientes objetivos específicos: “a) identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; y c) descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar” (Ibidem: 38). El desarrollo de estos objetivos se sustentó en la teoría de Piaget sobre los procesos cognitivos que genera el sujeto para conocer y comprender el mundo.

Algo que hemos buscado en vano en esta literatura es el sujeto mismo: el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir esto? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea (Ibidem: 28).

Al tomar en cuenta que tanto la finalidad del estudio de Ferreiro y Teberosky, como sus interrogantes y objetivos de investigación se concentran en responder por el vacío dejado por los métodos de enseñanza de la escritura, no sorprende que los principios regidores de ese estudio se centren en corregir los errores generados por dichos métodos, especialmente los sintéticos, depravadamente aplicados en ese momento histórico. Estos principios postulan:

1. No identificar lectura con descifrado.
2. No identificar escritura con copia de un modelo.
3. No identificar progreso en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Estos principios permiten apreciar no sólo la interpretación que las autoras quieren dar del contexto educativo argentino, sino del aporte que quieren hacer a la didáctica del lenguaje escrito. Se presenta una pugna, básicamente reduccionista, para luego aportar una solución que excluye al actor principal de esa pugna, el docente, e involucrar al excluido, el alumno.

En cuanto a la metodología seguida por las investigadoras argentinas, los aspectos que vale la pena resaltar son los siguientes: la población seleccionada estuvo constituida por niños y niñas entre 4 y 6 años de edad, con la salvedad de que los chicos de 6 años concurrían al primer grado, mientras los de las otras dos edades asistían al jardín de infantes. Las investigadoras enfatizan en que la realidad educativa de Argentina para ese entonces, iniciaba la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del primer grado.

La técnica implementada estuvo inspirada en el método clínico piagetiano. Se creaban situaciones experimentales estructuradas, pero flexibles, que consistían en aislar al niño en otra habita-

ción diferente al aula, para presentarle situaciones de interpretación del código alfabético y de producción gráfica. Cada una de estas situaciones supone la interacción entre el sujeto y el objeto (en este caso el lenguaje escrito). Estos diálogos con las investigadoras se llevaron a cabo por lo menos en tres ocasiones durante el año escolar: una al comienzo, otra a mediados y la última al final del período de clases; con una duración aproximada de cada entrevista entre 20 y 30 minutos. La finalidad de ésta era explorar los conocimientos del niño respecto a las actividades de lectura y escritura.

En la medida que la investigación se desarrollaba fueron intervinendo distintas variables: condición social, edad, escolarización-no escolarización, que permitieron al final del estudio sumar un total de 108 niños, entre los de primer grado y del jardín de infancia.

## **2. Formulación de la Teoría de la Psicogénesis de la Escritura.**

La aplicación de la teoría piagetiana en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito le permitió a Ferreiro y Teberosky (1988) formular una teoría, conocida popularmente como “psicogénesis de la escritura”. En esta teoría las autoras plantean que los chiquillos formulan una serie de hipótesis sobre la escritura que les permite acceder a su comprensión y aprendizaje. Las investigadoras plantearon para el momento de la investigación que esta formulación de hipótesis de los niños era ignorada por los docentes, lo que ocasionaba como consecuencia un divorcio entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se presentan las hipótesis infantiles detectadas y descritas por Ferreiro y Teberosky (1988) antes de entrar al análisis que nos convoca en este trabajo. El primer nivel (o primera hipótesis) es el denominado **Nivel del Referente o del Nombre**. Éste comprende la exclusiva vinculación que el niño o niña otorga a la escritura con los nombres propios o de objetos. Por ello, en esa primera etapa el chico se debe apoyar en dibujos cercanos a la palabra que descifra. Las palabras en un papel carente de todo dibujo difícilmente serían descifradas, pues la importancia de éste en esos

procesos iniciáticos es preponderante. Al respecto, Bellés, en un esfuerzo por reinterpretar la propuesta de la psicogénesis, afirma sobre esa primera hipótesis.

De modo que para el niño y la niña la primera hipótesis sobre la escritura es la hipótesis del nombre: muy tempranamente en lo escrito dirá sólo su nombre propio o el de algunos de sus familiares y muy pronto la escritura servirá para escribir el nombre del objeto próximo o que contiene al texto. En consecuencia, cuando la escritura esté descontextuada y no esté próxima a un dibujo es poco probable que el niño pueda darle alguna interpretación (Bellés, 2000: 78).

Por otra parte, en esta primera hipótesis el niño plantea las longitudes de las palabras siempre en relación con el tamaño real de los objetos a los que alude. Las autoras explican cómo niños “escriben menor cantidad de trazos (popularmente conocidos como ‘garabatos’) para el diminutivo que para el nombre primitivo, a pesar que en castellano la formación de diminutivos implica más letras” (Bellés; 2000: 79. *El contenido entre paréntesis es nuestro*).

El niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente (Ferreiro & Teberosky, 1988: 243).

En esta primera hipótesis es importante apreciar cómo los niños y niñas establecen en sus concepciones sobre lo que es o no en la escritura vínculos de dependencia en relación con el mundo exterior o circundante. Ya en las primeras representaciones de la escritura el pequeño o pequeña apela a la imagen aportada por el medio.

El segundo momento de representación de la escritura asumido por los infantes es denominado por Ferreiro y Teberosky como **Criterio de Cantidad Mínima**. Éste consiste en la expectativa que establece el niño sobre la cantidad mínima de caracteres que debe tener determinada palabra para ser asumida por ellos como escritura. Aunque el valor de caracteres mínimos oscila entre dos (2), tres (3) y cuatro (4), es el número intermedio el que

cuenta con la preferencia de la mayoría de niños y niñas de la población analizada.

Lo más interesante es constatar que el número clave alrededor del cual gira la decisión es el tres: para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en ilegible (en términos de la consigna dada, ‘no sirve para leer’). Para otros son necesarios cuatro caracteres, y algunos se contentan con dos. Pero el hecho de que la mayoría de las opciones giren alrededor de tres caracteres es un hecho extremadamente importante ya que (...) esto determina que la categoría gramatical de los artículos (que en su representación escrita tienen dos letras para los determinantes singulares el, la y para el indefinido un) no sean ‘legibles’ (Ferreiro & Teberosky, 1988: 50).

En la práctica docente es imperioso determinar cuál es el mínimo de caracteres planteado por cada niño para reconocer y aceptar determinada palabra como escritura. De lo contrario, según las autoras, habrá permanente resistencia al aprendizaje, pues de forma inconsciente el párvulo rechaza los vocablos como tales.

Por otra parte, este nivel también comprende otro momento que puede darse simultáneamente con aquél. El mismo consiste en la necesidad que expresa el niño o niña de ver caracteres diferentes en una misma palabra para aceptarla como escritura. Es decir, “si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta (palabra) puede dar lugar a un acto de lectura” (Ibidem: 53. *La aclaratoria entre paréntesis es nuestra*)<sup>1</sup>. Es imposible para el niño leer una seguidilla de A, por ejemplo AAAAA.

Para cualquier adulto esa hipótesis parece obvia y lógica, sin embargo, cuando se quiere iniciar a niños y niñas en la lectura con

1 Sobre el punto la profesora Rosa Bellés (2000) agrupa esas dos concepciones del niño o niña en una misma etapa denominada: **Momento de Escrituras Diferenciadas**, pues para ella este nivel comprende distinciones tanto Intraescriturales como Interescriturales.

palabras, por cierto muy usadas en textos de primeros niveles, como “oso”, “asa”, “ala”, pueden encontrarse resistencias naturales en alumnos o alumnas que asuman la escritura desde esta hipótesis, debido a la repetición de las vocales correspondientes.

El siguiente nivel en la evolución de la representación conceptual que los párvulos se formulan sobre la escritura es denominado por Ferreiro y Teberosky como **Hipótesis Silábica**. Según las autoras con “esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes” (Ibidem: 255).

El cambio cualitativo consiste en que a) se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla (Ibidem: 255-256).

En esta hipótesis el niño o niña asume la escritura de grafías desde su correspondencia sonora a una determinada sílaba. Hay casos de pequeños que escriben (palo) con la conjunción de AO, pues la primera letra representa para ellos la sílaba [pa] y la segunda letra representa la sílaba [lo]. Como dato interesante hay casos de chicos y chicas que utilizan una misma grafía para expresar varios sonidos silábicos, por ejemplo A para [pa] en la palabra palo; pero se utiliza la misma A para el sonido [sa] en sapo. Entonces, las autoras presentan situaciones exactas para referirse a palabras diferentes, por ejemplo el escrito AO puede ser utilizado por los alumnos tanto para referirse a la palabra “palo” como “sapo”. Esta hipótesis crea circunstancias que contradicen la hipótesis o nivel precedente. Al respecto las investigadoras argumentan lo siguiente:

Cuando el niño empieza a trabajar con la hipótesis silábica dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos (por supuesto cuando aún no hay valor sonoro estable para cada uno de

ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en un recorte silábico de la palabra no logra atender simultáneamente a ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica la exigencia de variedad reaparece (Ibidem: 257-258).

Para las autoras la cuarta hipótesis surge del conflicto antes señalado entre los niveles dos y tres. Es decir, la contradicción planteada entre la **Hipótesis de Cantidad Mínima** y la **Hipótesis Silábica** se resuelve con la toma de conciencia, por parte del niño, de niveles de representación sonora menores a la sílaba, el alfabeto, produciéndose con esto la **Hipótesis Alfabética**<sup>2</sup>.

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías... (Ibidem: 260).

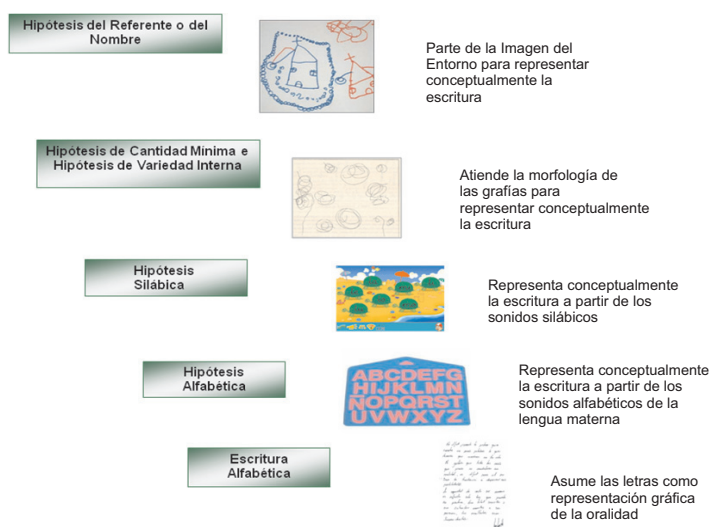
Es precisamente este proceso evolutivo que desencadena el quinto y último nivel en la psicogénesis de la escritura, propuesto por las autoras. Éste, denominado **Escritura Alfabética**, comprende el momento cuando “el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Ibidem: 266).

El recorrido de la psicogénesis de la escritura propuesto por Ferreiro y Teberosky va de la vinculación por parte del niño o niña de la escritura con el referente (relación con el mundo exterior) hasta llegar a vincularla con la oralidad. Es decir, se parte del binomio escritura-imagen para luego aprehender el corpus escriturario a través de su comprensión como símbolo gráfico

2 Bellés (2000: 85) explica la entrada del niño o niña a este nivel de la siguiente manera: “Más adelante, las niñas y los niños logran realizar un análisis más minucioso de los enunciados sonoros y logran encontrar unidades más pequeñas que las sílabas. Estas unidades más pequeñas son los fonemas. Cuando esto sucede, los pequeños son capaces de producir escrituras con correspondencia sonora de nivel más alto que el silábico”.



de la oralidad<sup>3</sup>. Este recorrido psicogenético de la escritura se explica en el cuadro anexo (Ver cuadro 1).



Medina, 2007. Cuadro construido a partir de la interpretación de la exposición de Ferreiro y Teberosky (1988).

### 3. Análisis crítico de la Psicogénesis de la Escritura.

Para formular un acercamiento crítico o una revisión de la coherencia interna de la teoría de la psicogénesis de la escritura es necesario asirse de un conjunto de conceptos derivados de la epistemología o de la filosofía de la ciencia, de manera que se pueda objetivar lo más posible la revisión de esta teoría. En el caso del presente trabajo, nos basaremos en los planteamientos de Richard Rudner (1973). El análisis tomará dos orientaciones: en primer lugar, se expondrán los conceptos fundamentales que nos interesa de

3 Aunque las autoras critican los métodos sintéticos, argumentando la injustificada relación que establecen entre oralidad y escritura, en algún momento Ferreiro (2002) argumenta que el aprendizaje de la escritura influye en la comprensión y representación de las formas del lenguaje oral.

Rudner para la comprensión de la formulación teórica de Ferreiro y Teberosky; la segunda orientación comprende el análisis de la dinámica seguida por las autoras para la formulación de la teoría, así como de la metodología seguida.

Rudner (1973), en un esfuerzo por comprender los procesos de la producción científica en las ciencias sociales, plantea el camino por el cual una teoría social puede alcanzar la formalización. El autor explica los inicios de la formulación de una teoría comparándolo con una lengua natural, pues en efecto, para él la formulación de una teoría implica fundamentalmente la construcción de un lenguaje artificial.

Así tenemos que a una serie de elementos (que en una lengua natural serían palabras) se les aplican unas “reglas de formación”, que vienen a representar lo que se conoce en una lengua natural como reglas sintácticas. De la aplicación de estas reglas se espera que se deriven dos listas: una conformada por los elementos sintácticamente correctos y la otra constituida por los elementos sintácticamente incorrectos.

A la lista de las permutaciones posibles y correctas se le aplican unas reglas de definición, con lo cual se espera obtener dos nuevas listas: la primera lista sería la correspondiente a los elementos primitivos, es decir, aquéllos que no pueden ser definidos por ningún otro elemento del sistema; en cambio, ellos sí pueden definir algunos elementos de dicho sistema. La otra lista corresponde a los elementos definidos, es decir, aquéllos que son definidos por los primitivos.

De la lista de primitivos se deriva una formulación (cálculo) abstracta o matemática, cuya validez se registra a partir de la aplicación de “reglas de transformación”. Para darle a este axioma la reinterpretación en lenguaje natural es necesaria la aplicación de “reglas de interpretación”. Con estas reglas se consigue obtener los elementos derivables, los cuales deben ser elementos de la primera lista obtenida, es decir, de las listas de permutaciones sintácticamente correctas. Con este retorno de los elementos derivables a los elementos de la primera lista se cierra un ciclo no sólo de formulaciones teóricas

ticas sino de validación de una forma abstracta (axioma) que registra en un lenguaje artificial y universal la teoría formulada.

En el caso de la teoría de la psicogénesis de la escritura es obvio que por falta de información no se planteará un recorrido completo de los conceptos explicados por Rudner, pero se tomarán aquéllos imprescindibles para comprender el proceso seguido por Ferreiro y Teberosky.

Es posible establecer el conjunto de primitivos, o una parte de ellos, si nos detenemos a analizar cuidadosamente los aspectos problemáticos considerados por Ferreiro y Teberosky (1988) para dar origen a su investigación. En primer lugar, y como ya se dijo en otra parte, resalta el abusivo protagonismo del docente. En la década de los setenta prevalecía en las escuelas latinoamericanas el paradigma de enseñanza conductista. El conductismo de Skinner, posteriormente ampliado por Mager, Brigg, Gagné, entre otros, adoptó en la didáctica del lenguaje escrito la denominación de “asociacionismo”.

La imitación del habla de los padres es el mayor componente del aprendizaje del lenguaje. El niño es concebido como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y el refuerzo. (...) Este modelo asociacionista está justificado lingüísticamente por Blomfield dentro de los esquemas de la psicología conductista difundida en los Estados Unidos a partir de la década del 20. Esta escuela rechaza la introspección como medio de análisis de la psiquis y se basa en el estudio externo y visible del comportamiento que resulta explicable en el contexto en que se da (Daviña, 2003: 19- 20).

La visión conductista de la enseñanza de la lengua materna, al dar el protagonismo al docente, no sólo excluyó al alumno, considerándolo como un recipiente en el cual se vacía información, sino que enfatizó en los métodos de enseñanza. Esto genera precisamente el segundo gran problema planteado por Ferreiro y Teberosky (1988). Para ellas la diatriba de los métodos no aportaban mayor determinación a la solución del problema de la enseñanza del lenguaje escrito y sus diferencias eran intrascendentes. El protagonismo del método era una derivación obvia de la excesiva im-

portancia otorgada al docente. Maestro y método de enseñanza se convierten en conceptos definidos a su vez por otro concepto mucho más aglutinante y general: **proceso de enseñanza**.

Otra preocupación de las investigadoras, referida en la primera parte de este trabajo, es la exclusión del niño o la niña que aprende. Ferreiro y Teberosky (1988) argumentan que para la época de su investigación poco se discutía sobre los procesos cognitivos llevados a cabo por los infantes para apropiarse del lenguaje escrito. Esta ausencia sugiere a las autoras plantearse como finalidad: “establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre ‘en la cabeza’ del sujeto” (Ferreiro & Teberosky, 1988: 30). Es decir, con ese fin de investigación las investigadoras se proponen demostrar un divorcio entre el proceso de enseñanza del lenguaje escrito y los mecanismos cognitivos del niño para aprehenderlo. Por otra parte, la crítica que las autoras hacen sobre la querrela de los métodos les hace reflexionar sobre la inadecuada interpretación del lenguaje escrito como representación gráfica del lenguaje oral.

De la situación descrita en el párrafo precedente se desprenden dos elementos de suma importancia: aprendiz y proceso cognitivo. Éstos pertenecen, por supuesto, a un conjunto distinto de los elementos ‘maestro’ y ‘método de enseñanza’; por lo tanto, son definidos por otro concepto, igualmente aglutinante y general como lo es “proceso de enseñanza”, denominado en este estudio como: **proceso de aprendizaje**.

Dos primitivos fundamentales, “proceso de enseñanza” y “proceso de aprendizaje”, con los cuales las investigadoras critican el paradigma predominante en el momento de su investigación y construyen a su vez su propuesta teórica. Sin embargo, es necesario agregar a esta pareja de primitivos otro elemento que Ferreiro y Teberosky destacan notablemente: **la escritura**. Apoyadas en la teoría de Piaget, las autoras revalorizan el papel de la escritura como objeto imprescindible para que el aprendiz interactúe y genere aprendizajes. Para Piaget (1990) el conocimiento es posible debido a la interacción sujeto-objeto.

Con estos tres elementos, “proceso de enseñanza”, “proceso de aprendizaje” y “escritura”, se podrían elaborar los cálculos o axiomas que subyacen al planteamiento tanto de la teoría asociacionista como de la teoría psicogenética, con el fin de determinar la relación entre ellas y evaluar la verdadera transcendencia de una teoría sobre la otra. Es importante destacar que la conformación del axioma de la teoría asociacionista se elaborará a partir del discurso de Ferreiro y Teberosky (1988): ¿Cómo interpretan las autoras el paradigma contra el cual reaccionan?, ¿Cuál es la forma lógica y abstracta como ellas ven dicho paradigma? Nuestro interés en presentar las relaciones axiomáticas de Ferreiro y Teberosky, no sólo de la derivada de su teoría sino también de la derivada de la interpretación que ellas tienen del paradigma que prevalecía en ese entonces, radica fundamentalmente en comprender el universo conceptual en el que las autoras se mueven tanto para refutar como para crear<sup>4</sup>.

*3.1. Axiomas subyacentes en el discurso de la Teoría “Psicogénesis de la Escritura”.*

Con tres elementos primitivos identificados de entre el universo conceptual de la teoría de la psicogénesis de la escritura, es posible traducirlos en representaciones formales, y luego establecer las relaciones de esos elementos, orientadas siempre tales relaciones por el discurso de las investigadoras. Es así como se presenta el siguiente esquema representacional:

*Proceso de Enseñanza: A*

*Proceso de Aprendizaje: B*

*Escritura: X*

*Aprendizaje de la Escritura: Y*

Para Ferreiro y Teberosky (1988) el discurso de la teoría asociacionista ordena los primitivos en el siguiente axioma (cálculo):

$$\mathbf{A + B = Y}$$

Es decir, el proceso de enseñanza, junto con los elementos que define, incide determinadamente en el proceso de aprendizaje. ¿Qué pasa con el elemento X? Al considerar que el asociacio-

nismo reduce el aprendizaje del lenguaje como un proceso de imitación<sup>5</sup>, se tendría entonces que asumir el elemento X como inherente o abarcado en A, o dicho de otra manera, A es portador de (o contiene a) X:

$$A \text{ c } X$$

Por lo tanto, el cálculo presentado muestra el papel sobresaliente de A sobre B, reduciendo a X como elemento abarcado en A. El cálculo definitivo que nos presentan las autoras sobre la concepción que tienen del asociacionismo es el que sigue:

$$A \text{ c } X, \\ A + B = Y$$

La investigación de las argentinas persigue precisamente romper la influencia de A sobre B y dar a X protagonismo en las relaciones entre los elementos involucrados. Es así como sus conclusiones plantean en primer lugar que A no contiene a X, o dicho de otra forma, X es un objeto autónomo independiente de A:

$$A \neq X$$

Esta separación obliga a replantear las relaciones entre los elementos primitivos hallados. Las autoras, orientadas bajo las

- 4 Como se puede advertir este análisis se orienta en un sentido distinto al presentado por Rudner (1973). Recuérdese que el autor plantea derivar el axioma o cálculo de la lista de primitivos, luego de aplicar las reglas de formación y definición. Posteriormente, se aplican las reglas de transformación y significación al axioma, con el fin de generar sus interpretaciones y el discurso que lo socializa. Nosotros en este trabajo partimos del discurso de Ferreiro y Teberosky, es lo que se tiene a mano, para buscar en él los elementos primitivos imprescindibles, con los cuales deduciremos una formulación lógica: el cálculo o axioma. En cuanto al axioma subyacente en el paradigma asociacionista (conductista) nos interesa destacar precisamente el que subyace en la visión de las investigadoras, por ello nos abstenemos de apelar a fuentes directas de los representantes del conductismo que trabajaron con el lenguaje.
- 5 “En efecto, al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Este modelo que es el más coherente con la teoría asociacionista, reproduce a nivel del aprendizaje de la escritura, el modelo propuesto para interpretar la adquisición del lenguaje oral” (Ferreiro y Teberosky, 1988: 19).

premisas teóricas de Piaget, asumen el protagonismo de **B** en su relación directa y autónoma con **X** y, especialmente en su independencia con **A**. Esto arroja como axioma de la teoría psicogenética de la escritura el siguiente cálculo:

$$\mathbf{B} + \mathbf{X} = \mathbf{Y}$$

En una relación directa entre aprendiz y escritura se alcanza, para las autoras, acceder al resultado representado en **Y**. La representación lógica definitiva quedaría de la siguiente forma:

$$\mathbf{A} \neq \mathbf{X},$$
$$\mathbf{B} + \mathbf{X} = \mathbf{Y}$$

El elemento **A** (proceso de enseñanza: docente) queda excluido del axioma. Es decir, la teoría de la psicogénesis de la escritura demuestra y argumenta que no hay incidencia directa entre el esfuerzo del docente y el proceso cognitivo seguido por los chicos para apropiarse del lenguaje escrito. En síntesis, el protagonismo de **A** en el axioma asociacionista, interpretado por Ferreiro y Teberosky, es reemplazado por **X**, quien entra a formar parte preponderante en la nueva visión. **A** queda reducido a un elemento auxiliar que debe propiciar situaciones de interacción entre **B** y **X** para obtener **Y**.

### *3.2. Crítica teórico- metodológica y axioma de la “Psicogénesis de la Escritura”*

En esta parte del trabajo se desarrollarán una serie de críticas a la teoría de la psicogénesis de la escritura partiendo de su conclusión principal, representada en el axioma expuesto anteriormente.

En primer lugar, la conclusión de las hipótesis que se plantea el niño o niña descritas por Ferreiro y Teberosky pueden estar de alguna manera contaminadas por predeterminaciones que no han sido evaluadas en su justo valor. No se cuestiona la existencia de estas hipótesis, ya han sido validadas en innumerables investigaciones y varios idiomas. Sin embargo, el orden de las hipótesis y su punto culminante pudo ser influenciado por factores que las investigadoras pasaron por alto o no dieron importancia.

¿Pasar, en el proceso de apropiación del lenguaje escrito, por una hipótesis silábica y alfabética no es de alguna manera confir-

mar los métodos (sintéticos) de enseñanza que tanto critican las autoras? Se presume que la aparición de estas hipótesis puede verse determinada por el método psicofonético, aplicado por las maestras de la población seleccionada para el estudio. Es importante tener presente que Ferreiro y Teberosky visitan la escuela sólo en tres oportunidades y el resto del año escolar los niños interactúan a diario con una maestra que aplica un método de enseñanza “mixto”, compuesto por la combinación de métodos sintéticos y globales. Al respecto la siguiente cita se explica por sí misma:

Ellos fueron entrevistados periódicamente, al comienzo, a mediados y al final del año escolar. (...) La primera situación experimental fue tomada durante el primer mes de clase; en ese momento la media de edad del grupo era de 5;11 años. Al promediar el curso, o sea durante la segunda toma, la media de edad se encontraba en 6;3 años y hacia el final del curso, en la tercera toma, en 6;7 años. (...) Las respectivas maestras seguían el mismo método de enseñanza y utilizaban el mismo texto de iniciación (...). El método de la enseñanza de la lectura y escritura que se utilizaba en la escuela es el llamado ‘método mixto’ o de ‘palabras tipo’, analítico sintético (...). La enseñanza comienza con palabras consideradas como fáciles, tales como ‘mamá’, ‘papá’, ‘oso’, ‘ala’, etc., en general con casos de duplicación de sílabas o repetición de la misma vocal en diferentes sílabas. Estas palabras se descomponen en constituyentes menores, recombinándose posteriormente (Ferreiro & Teberosky, 1988: 42, 43, 44).

La reconstrucción de esta cita permite apreciar cómo la incidencia del docente durante todo el año escolar contribuye a la concepción de la escritura desde los elementos silábicos y alfabéticos. Las investigadoras, en cambio, en su propuesta, apreciada en el axioma presentado como  $\mathbf{B} + \mathbf{X} = \mathbf{Y}$ , excluyen el proceso de enseñanza como si ésta anduviera por un camino y el proceso de aprendizaje por otro, ésa fue una de sus conclusiones más exhibidas. Además, la técnica para la recolección de la información aplicada por las creadoras de la psicogénesis de la escritura refuerza ex-



traordinariamente el método de enseñanza aplicado por las maestras durante el año escolar:

Siguiendo los lineamientos de la psicología genética, todas las tareas suponían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (en este caso la escritura) bajo la forma de una situación a resolver. A raíz de ello, se desarrollaba un diálogo entre el sujeto y el entrevistador, diálogo que intentaba poner de manifiesto los mecanismos del pensamiento infantil. **El diseño experimental comprendía tanto situaciones de interpretación del código alfabético, tal como aparece en el mundo cotidiano, como situaciones de producción gráfica (...).**

Durante el interrogatorio, **que era individual**, se registraron manualmente, y se grabaron las respuestas de los niños (Ibidem: 41. *El subrayado es nuestro*).

Añadido a esto, las investigadoras confunden texto o escritura con palabras y oraciones. Es decir, a lo largo del libro las autoras afirman presentarle al niño el “texto” o el “escrito” cuando realmente presentan grafías, sílabas, palabras y enunciados aislados. Por otra parte al mostrar a los niños letras, sílabas o palabras se limitan las respuestas. Todos estos factores metodológicos condicionan al aprendiz para que tarde o temprano establezca relaciones silábicas y alfabéticas antes que textuales, no dejan otras opciones: por un lado, las docentes de aula hacen un esfuerzo sostenido para que ese reconocimiento de grafías y sílabas se dé; por otro lado, en las tres entrevistas realizadas por las investigadoras durante el año escolar se le entregaron a los niños y niñas grafías y sílabas con el fin de evaluar su capacidad para reconocer escrituras.

Para refutar este análisis alguien podría argumentar que esas mismas hipótesis fueron encontradas en niños no escolarizados, como lo presentan las investigadoras en un capítulo del texto analizado en este artículo. Sin embargo, cabe preguntar ¿Qué entienden ellas por niños no escolarizados? Estos son los niños de 4 y 5 años que asisten al jardín de infantes y no a primer grado. Las autoras tratan de justificar que son niños no escolarizados en dos líneas: “La enseñanza de la lectoescritura se inicia en el primer grado de

escolaridad primaria” (p. 45). Esta afirmación resulta insuficiente puesto que la denominación “no escolarizado” implica ausencia de experiencias escolares y ya esos niños asisten a la escuela e interactúan con el objeto escriturario. Por otra parte, ellas no corroboraron, o por lo menos no lo dicen en ningún lugar del texto, que en efecto las maestras del jardín de infantes no comenzaran trabajos de iniciación en el lenguaje escrito.

Un logro significativo y realmente comprobado en muchas investigaciones posteriores es: la hipótesis del referente<sup>6</sup> y la hipótesis de cantidad mínima y variedad interna. El primero ha permitido con el tiempo considerar el “garabato” infantil como un primer nivel de escritura del niño. El segundo, por permitir tomar conciencia de los obstáculos constructivos que puede plantearse el niño en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Hasta ahora se ha analizado la teoría de la psicogénesis de la escritura en relación con el paradigma conductista, asumiendo de antemano que lo supera. ¿Pero realmente lo trasciende? Para responder se debe volver a Rudner (1973). Él opina que existen dos formas de introducir conceptos teóricos con resultados diametralmente opuestos. La primera manera es definiendo el nuevo término a partir de usos conceptuales aparecidos en la teoría que se quiere trascender. Cuando la formulación teórica asume este proceso no se genera una nueva teoría, sino que se incrementa o amplía la teoría preexistente.

6 Ferreiro (2004) confiesa en una conferencia organizada para celebrar los 20 años de la publicación de *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, que la hipótesis del referente estuvo inspirada en la historia de la escritura, que para ese entonces circulaba por los medios académicos con una seducción casi irresistible. Sin embargo, para el momento de la conferencia (1999) la autora manifiesta que esos planteamientos evolutivos de una escritura que va de los pictogramas, logogramas hasta llegar al alfabeto está siendo cuestionado por otras explicaciones más apasionantes aún: la del intercambio cultural entre las comunidades primitivas. A pesar de esta confesión, la autora no hace referencia a la continuidad entre esas ideas originales y la hipótesis planteada.

Como se puede apreciar en las partes precedentes de este trabajo las creadoras de la psicogénesis plantearon su propuesta con los mismos elementos y los mismos significados, sólo que hubo un replanteamiento del comportamiento del elemento **B**, y como consecuencia, se produjo una reorganización de los elementos del axioma de la teoría asociacionista. Evidentemente, esta reorganización marca una amplia distancia con el conductismo, pero los elementos puestos en juego para la formulación del axioma que sustentara la nueva teoría fueron los mismos.

No es el propósito de este trabajo determinar qué tanto trasciende la psicogénesis de la escritura a la teoría asociacionista, se piensa que para poder emitir un veredicto al respecto se requiere de un estudio mucho más detenido y profundo en cuanto a las comparaciones entre uno y otro. También puede estar incidiendo que el axioma planteado para la teoría asociacionista está constituida por los elementos interpretados y aportados por las creadoras de la teoría de la psicogénesis de la escritura: ¿Será posible que Ferreiro y Teberosky hayan presentado una interpretación de la teoría asociacionista a partir de predisposiciones conceptuales anticipadas de lo que sería su teoría? Creemos imposible en este trabajo emitir un juicio definitivo al respecto, nos complacemos con dejar la respuesta inconclusa para futuras investigaciones.

En lo que si no queda dudas es que la teoría de la psicogénesis de la escritura se convierte en modelo de la teoría de la psicogénesis Piagetiana. Las autoras no sólo se inspiran en esta teoría sino que asumen su aplicación en el campo del lenguaje escrito como una forma de validación más allá del ámbito lógico-numérico en el que originalmente fue aplicado.

¿Cómo puede hablarse de una ‘teoría piagetiana’ de la lecto-escritura, cuando Piaget mismo no ha escrito nada sobre este tema? Efectivamente, Piaget no ha realizado ni investigaciones ni una reflexión sistemática sobre este tema, y apenas si pueden encontrarse en diversos textos referencias tangenciales a estos problemas. Pero lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos

de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento. Esta última es, por supuesto, nuestra interpretación: la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento. (...) como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva (Ibidem: 31 y 32).

La aplicación de la teoría de Piaget a los procesos de aprendizaje de la escritura revitalizó extraordinariamente la visión del sujeto que aprende, penosamente maltratado por el conductismo. Sin embargo, la aplicación íntegra de todos sus principios generó los vicios metodológicos comentados anteriormente. Para entendernos es necesario refrescar algunas nociones de Piaget (1990). Para él el lenguaje es el punto a partir del cual se desarrolla la inteligencia humana; pero para este autor el nacimiento de la inteligencia viene dado mucho antes, en estadios precedentes. Desde los reflejos y por los procesos de asimilación y acomodación, el niño desencadena relaciones con el mundo externo desde muy temprana edad.

Al interactuar con los objetos del exterior el recién nacido comienza a generar conductas que responden a la asimilación de esos objetos. Poco a poco y en la medida que crece se desarrolla el proceso de acomodación y es cuando el niño comienza a habitar más en el mundo externo que interno, abandona progresivamente la conducta egocéntrica.

En ese proceso de interacción con el mundo es que surgen en la mente del niño las señales, antecedente necesario a la adquisición del lenguaje. Piaget (1990) contrapone el término señales a signo y símbolo. Para Piaget (1990: 185-186) “un símbolo es una imagen evocada mentalmente o un objeto material escogido intencionalmente para designar una clase de acciones o de objetos. De este modo, la imagen mental de un árbol simboliza en la mente del sujeto los árboles en general (...). El símbolo supone por lo tanto la

representación”. Mientras que el signo “es un símbolo colectivo, y por consiguiente arbitrario”.

Según Piaget, representación mental elaborada a partir de la experiencia individual y representación colectiva compartida por un conglomerado son conceptos complementarios que permiten comprender la aparición del lenguaje en los niños y su consecuente inserción en procesos de comunicación.

Este conjunto conceptual contribuye a una concepción del lenguaje desde la noción significación-representación, y no significación-comunicación. Teberosky (2004: 33. *El subrayado será nuestro*) al explicar sobre las expectativas de interrogantes formuladas a los chiquillos como ¿qué dice aquí? afirma: “Con este tipo de preguntas no se está preguntando sobre la **comprensión del significado comunicativo del enunciado**, sino que se está pidiendo una explicitación de un elemento del mismo”. La significación-representación se define como el proceso de proyección en la mente del hablante de imágenes aludidas por enunciados o palabras orales o escritas. En este tipo de significación interactúan sujeto y entorno. En cambio, la significación-comunicación comprende el proceso de proyección de significados en la mente de los hablantes pero, con el fin de entablar comunicación y entendimiento entre ellos. La significación-representación se mueve en el espacio conceptual de lo que Piaget denomina “símbolo”, mientras que la significación-comunicación sería el “signo” piagetiano. El segundo abarca al primero, pero el énfasis en el primero no supone el desarrollo del otro.

En el lenguaje matemático y la identificación de los colores, contenidos básicos en educación inicial, es viable esta significación-representación por la abstracción y cualidades propias de estos elementos, pero cuando se habla del lenguaje escrito la situación cambia, pues es necesario partir del uso de ese lenguaje: la comunicación.

Esta concepción de la escritura como representación generó las técnicas de recolección de la información aplicada por las investigadoras y el uso indiscriminado que daban al término texto,

cuando realmente se referían a unidades lingüísticas explotadas por los métodos de enseñanza tradicionales.

El lenguaje escrito es para comunicarse, por lo tanto no es recomendable partir ni del alfabeto, ni de las sílabas, palabras u oraciones, porque todos estos elementos lingüísticos son parciales y están descontextualizados. Recientemente hay una corriente de expertos en enseñanza del lenguaje escrito que proponen partir de textos completos sin subestimar la inteligencia de los niños. Al respecto:

No existe un escrito en sí; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación, de veras como dicen los niños (...). Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, y eso desde el inicio, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se deprava gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años (Jolibert, 2001: 81).

Este cambio de concepción sobre el hecho escriturario fue la carencia determinante de la teoría de Ferreiro y Teberosky, con la cual seguramente hubieran incorporado nuevos conceptos en el axioma asociacionista. El limitarse al mismo conjunto de elementos planteados por los conductistas limita extraordinariamente la teoría psicogenética. En el sentido más abstracto y lógico se puede apreciar que entre asociacionismo y psicogenética del lenguaje escrito la diferencia básica consiste en una transformación de las reglas sintácticas entre los elementos del axioma. Esta nueva regla sintáctica obviamente produce una nueva relación entre los elementos involucrados.

La carencia de nuevos elementos en el axioma de la teoría de la psicogénesis de la escritura produjo como consecuencia un discurso que en apariencia trasciende el paradigma anterior, pero en

sus resultados fundamentales se ratifican puntos coyunturales del asociacionismo, como por ejemplo, la afirmación de que el niño se plantea la representación silábica y alfabética de la escritura como pasos necesarios para apropiarse del lenguaje escrito. ¿No podría ocurrir al contrario: que el niño parta de textos completos para apropiarse de las representaciones alfabéticas y silábicas?

Al partir de la palabra o de unidades lingüísticas menores para evaluar la representación que el niño o niña formula sobre la escritura se condiciona a esos elementos como los únicos posibles para generar aprendizajes del lenguaje escrito. En ningún momento se planteó la posibilidad de partir del discurso completo como lo hace Jolibert. ¿Qué pasaría de incorporarse una nueva definición de X? Evidentemente se plantearía una nueva redefinición de los elementos de los axiomas de los paradigmas existentes, y por supuesto se reconstruiría un nuevo axioma, no sólo por la presencia del reciente elemento sino por la formulación de nuevas reglas sintácticas. Pero este planteamiento debe realizarse en otro trabajo.

## Conclusiones

Entre los logros de la Psicogénesis de la Escritura se pueden contar los siguientes:

- La concepción del niño como un sujeto activo que se plantea interrogantes y estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito.
- La concepción de que el niño o niña aprenden el lenguaje escrito mucho antes de su ingreso a la educación formal. Antes de esta investigación se creía que el inicio en el lenguaje escrito sólo comenzaba cuando el infante ingresaba al sistema escolar.
- El reconocimiento del “garabato” como un primer intento de escritura. La significación del “garabato” como escritura no convencional necesaria para el tránsito del niño hacia el aprendizaje de la escritura convencional.

- La superación de la dicotomía sabe / no sabe leer y escribir. El reconocimiento del aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso constructivo permitió comprender muchos errores como situaciones necesarias para generar la posterior aprehensión de la escritura.
- La superación, por lo menos a nivel teórico, de los métodos tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito.

Entre las críticas que este trabajo formula a la teoría *Psicogénesis de la escritura* se encuentran los siguientes:

- El condicionamiento metodológico del niño para que resultaran finalmente las hipótesis silábica y alfabética.
- La carencia de nuevos elementos, ajenos a los propuestos por el paradigma asociacionista, en el axioma de la teoría psicogenética. Ferreiro y Tenerosky se limitan a incorporar nuevas reglas de formación, que generan una redimensionalización de las relaciones entre los elementos del axioma preexistente, pero siempre limitados a los mismos elementos.
- El mantener la noción de escritura como significación-representación, privilegiado por la aplicación de la teoría piagetiana.
- La ausencia de análisis de situaciones comunicativas, con el fin de evaluar el comportamiento de los niños en esas circunstancias específicas.
- La concepción de uniformidad en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Las más recientes corrientes constructivistas plantean caminos distintos para apropiarse de la escritura. Estos caminos son determinados por las elecciones individuales de cada sujeto. Cuando se plantean “las hipótesis” se establece la creencia de que todos los chicos deben cumplir este recorrido o de lo contrario no aprenderán a leer y escribir.



## Referencias Bibliográficas

- BELLÉS, R. (2000). *¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?* En: *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?* Publicaciones M. C. E. P. Sevilla: 71-90.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia.* Fondo de Cultura Económica. México.
- DAVIÑA, L. (2003). *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión Crítica de Métodos y Teorías.* Homo Sapiens Ediciones. Serie Educación. Rosario Santa Fe, Argentina.
- FERREIRO, E. (2004). *A veinte años de la publicación de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación.* Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- FERREIRO, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre Oralidad y Escritura.* Editorial Gedisa. España.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1988). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Siglo XXI Editores. México.
- JOLIBERT, J. (2001). *Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada.* En: *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento:* páginas 79-98. Editorial Laboratorio Educativo. España.
- PIAGET, J. (1990). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño.* Editorial Crítica. Barcelona, España.
- RUDNER, R. (1973). *Filosofía de la Ciencia Social.* Alianza Editorial. España.
- TEBEROSKY, A. (2004). *Relectura de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación.* Homo Sapiens Ediciones. Argentina.



## Investigación tecnológica, una experiencia compartida

CUESTA, Evarista; PÉREZ, Mireya;  
RIETVELDT DE ARTEAGA, Francis y GUTIÉRREZ, Marlyn

*Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo  
cuestaevaris@hotmail.com; mireiomcho@yahoo.es*

### Resumen

El propósito de este estudio fue disertar sobre una investigación acción vivida y compartida académicamente con los profesores de metodología del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (IUTM). Consistió en estructurar e implementar un nuevo esquema metodológico adaptado a la idiosincrasia del IUTM, desarrollada en los trabajos de grado. Éste ha sido aplicado desde el 2000 aportando soluciones prácticas en diversos problemas de la sociedad. Fundamentado en los lineamientos de la UNESCO, aportes de la epistemología genética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vigotsky, aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría ecléctica de Gagné y el pensamiento complejo de Morín. La modalidad investigación-acción dentro de la tradición cualitativa se desarrolló en cuatro fases. Como resultado se originó el esquema y se generaron orientaciones para el desarrollo de una investigación tecnológica.

**Palabras clave:** Proyectos de investigación, investigación tecnológica, metodología de la investigación, trabajo de grado.

### *Technological research, a shared experience*

### Abstract

The purpose of this study was to discourse about an action research project experienced and shared academically with methodology teachers at the University Technological Institute of Maracaibo (IUTM). It consisted of structuring and implementing a new methodology system

adapted to the idiosyncrasies of the IUTM and was developed for degree work. This has been implemented since 2000, providing practical solutions to various problems in society. It is based on UNESCO guidelines, contributions from the genetic epistemology of Piaget, the socio-cultural approach of Vygotsky, significant learning of Ausubel, the eclectic theory of Gagné and complex thinking of Morin. The research-action method within the qualitative tradition developed in four phases. As a result, the system was originated and guidance was generated for developing technological research.

**Key words:** Research design, technological research, research methodology, degree work.

## Introducción

El propósito de este estudio consistió en proporcionar una orientación teórica-práctica para el desarrollo de proyectos de investigación de corte tecnológico, basados en la experiencia académica de las autoras tanto a nivel de pregrado como de postgrado, en el Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (IUTM), como también aprovechando el aporte generado por los profesores, quienes a través de las funciones que les corresponden en su quehacer educativo como docentes universitarios se han desempeñado como tutores de contenido o asesores metodológicos.

El contenido del mismo está presentado en forma clara, sencilla y concisa, de modo tal que represente un apoyo para los estudiantes que se inician en la labor investigativa y requieren de manera sistematizada presentar el informe final de su trabajo de grado, condición académica requerida para la culminación de sus estudios y al mismo tiempo constituye un material de consulta para el docente investigador en su rol de tutor.

Es importante destacar que la realización de esta publicación surge como respuesta a los cambios sufridos en el ámbito educativo de los institutos universitarios de tecnología del país, inmersos éstos en procesos de modernización y transformación de sus estructuras académicas. A lo cual no ha escapado el Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (IUTM), que a partir de 1988 comenzó a redimensionar los diseños curriculares y desde entonces se ha mantenido un proceso de revisión curricular, el cual ha

conducido desde el año 2000 a la reestructuración de su esquema organizativo, dando como resultado que en el presente se estén ofreciendo las siguientes carreras: Agropecuaria, Obras Civiles, Metalurgia, Geología e Hidrocarburos, Informática y Administración. Aunado a esto, es necesario acotar que en los actuales momentos y mediante alocución pública en noviembre de 2006, el ciudadano Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez, sustentado en la Misión “Alma Mater” del Ministerio para la Participación Popular de la Educación Superior anunció un proceso de transformación del IUTM hacia la conformación de una Universidad Politécnica.

Con relación a lo antes expresado, resulta significativo hacer referencia al hecho de que los gobiernos de los países signatarios del Convenio Andrés Bello (CAB), entre los que se encuentra Venezuela, se han planteado como reto, consolidar desde modelos democráticos, políticas que posibiliten el fortalecimiento de la actividad científica y tecnológica como una de las estrategias fundamentales para la solución de los problemas sociales, de grandes capas de la población. Es por ello, que la organización Internacional Intergubernamental del Convenio Andrés Bello, a través del Plan de Acción Conjunta en Ciencia y Tecnología de los Países del Convenio Andrés Bello (2003-2010) ejecuta actualmente estrategias orientadas hacia la popularización y la enseñanza de la ciencia y la tecnología (Lozano, 2005).

En este contexto, Lafrancesco (2003) afirma que la educación debe responder a la dinámica natural del cambio y debe contextualizarse en las transformaciones del entorno y asumir el reto del mejoramiento continuo. Es decir participar de los cambios, no por reflejo de las transformaciones socioculturales, políticas o económicas. En este sentido, el rol que debe asumir la educación debe estar direccionado en el contexto de propiciar mejoramiento y desarrollo humano y social.

Por consiguiente, es notorio resaltar que en esta materia el tema de popularización de la ciencia y la tecnología está incluido en el proceso de democratización de la ciencia mediante la apertu-

ra de políticas públicas como las asumidas por el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación 2001-2007 formulado por el Ministerio de Ciencia y tecnología (MCT). Así como también por la labor desarrollada por las Fundaciones para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACITE).

En consecuencia, el IUTM, como instituto de educación superior está llamado a dar respuestas inmediatas como alternativas de soluciones al entorno en el cual se desenvuelven y ello implica además de efectuar rediseños curriculares, también modificar la enseñanza basada en el aprendizaje a través de la memorización y la transmisión de información teórica por la aplicación del conocimiento teórico práctico y del desarrollo de competencias actitudinales y procedimentales, los cuales se ven reflejados por la transferencia de saberes representados en la producción intelectual como resultado del trabajo de grado llevado a cabo por los estudiantes cursantes de los últimos semestres como requisito de egreso.

Con respecto a su estructura el presente trabajo, se dividió en tres partes: la primera, trata del referente contextual, donde se da una visión general de la razón de ser de los trabajos de grado en los institutos universitarios tecnológicos, la segunda parte comprende la metodología a seguir y la tercera parte incluye un esquema del proceso de investigación tecnológica (Diagrama1), así como las orientaciones para el desarrollo de una investigación tecnológica.

En cuanto a la **metodología**, ésta se sitúa en el ámbito de la investigación cualitativa puesto que, con el fin de solucionar un problema concreto para mejorar la praxis educativa en el curso de Metodología de la Investigación y Trabajo de Grado se procedió a realizar reuniones de discusión y reflexión, con los diez profesores que integran la Coordinación de Metodología de la Investigación para reorganizar los programas de estudio, de acuerdo al paradigma técnico productivo y fundamentarlo en varias fuentes del conocimiento, entre las que resaltan los lineamientos de la UNESCO, los aportes de la epistemología genética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, la conceptualización de Morin (2000) y la Teoría ecléctica de Gagné.

Correspondió a la Coordinación de Metodología de la Investigación la segunda fase de investigación-acción consistente en la planificación, desarrollo y puesta en práctica del actual modelo investigativo, a partir del año 2000; inicialmente se dictaron talleres sobre la formación de investigadores y el rol del tutor, inducción dirigida a los docentes de los diversos Departamentos Académicos.

Luego siguió una etapa más profunda a través de la discusión del modelo a implementar en mesas de trabajo, en donde se estudiaron los componentes del proceso de investigación, la concepción del proyecto educativo institucional, proyectos académicos investigativos e interdisciplinarios, guías de cátedra, programación de eventos educativos; todos vistos como niveles de proyección de la vida cotidiana en una institución tecnológica universitaria venezolana.

La tercera etapa se trató de la presentación de una propuesta para la construcción de un nuevo modelo educativo alternativo, apoyado en los principios investigativo, interdisciplinario, participativo y transformador. Además de conversatorios sobre las técnicas de investigación, concepción de investigación científica y tecnológica, líneas y programas; así como también los fundamentos epistémicos.

La cuarta etapa consistió en la conformación del esquema de investigación tecnológica y posterior aplicación a los trabajos de grado que realizan los alumnos y posteriormente a los trabajos de ascenso efectuados por los docentes. Finalmente, se dictaron Seminarios con el nuevo esquema de investigación dirigido a docentes y alumnos.

## **1. Desarrollo**

### **1.1. Referente contextual**

El entorno mundial y nacional está atravesando por diversas transformaciones en todos los ámbitos, especialmente el educativo, donde se requiere de un ciudadano que pueda participar plenamente en una sociedad, que experimenta incesantes e imprescindibles cambios y a la cual se le ha denominado “la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías”, caracterizada por mantener

un aprendizaje permanente, cuyo apoyo en amplias redes institucionales e innovaciones tecnológicas permita el aprovechamiento inmediato de los conocimientos generados en cualquier parte del mundo.

Por tanto, ha surgido imperativamente la necesidad de superar paradigmas tradicionales en las instituciones de educación superior, donde hasta el momento ha prevalecido la transmisión de conocimientos desfasados de la realidad, desplazados por una avalancha de nuevos conocimientos que además nunca serán puestos en práctica, sino se invierte en el desarrollo del capital intelectual, es decir se deben preparar las condiciones esenciales que permitan acciones para crear, difundir, asimilar y usar los saberes, cuyas respectivas reglas de producción y validación deberán estar orientadas por estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales dirigidas a activar los mecanismos y espacios necesarios de experiencia humana constructiva.

Todo lo anterior, coincide con las apreciaciones de Zabala (2001), quien afirma que los aprendizajes de los contenidos conceptuales casi nunca pueden considerarse acabados, ya que siempre existe la posibilidad de profundizar o ampliar el conocimiento, de hacerlo más significativo. Mientras que sostiene que los contenidos procedimentales están referidos a las acciones ordenadas lógicamente para la consecución de un objetivo, lo cual puede incluir técnicas, reglas, métodos, destrezas, habilidades, estrategias, entre otras. En cambio, cuando se trata de contenidos actitudinales, se incluyen actitudes, valores y normas.

De igual manera, se deberá tener presente que la investigación estará sustentada en un nuevo paradigma técnico productivo que propicie la puesta en práctica de nuevos escenarios para el futuro del sector académico mediante la transformación de su realidad, la cual estará necesariamente centrada en el establecimiento de alianzas estratégicas con diversos sectores, entre ellos el sector externo, comprendiendo éste: tanto los entes públicos como los privados, así como también la comunidad intra y extra universitaria.

Por esta razón, hace falta reorientar la educación en todas sus fases, en especial a nivel superior y de este modo fortalecer el sector universitario con el impulso de la investigación, necesaria en el mundo contemporáneo para alcanzar tanto los avances en materia científica como tecnológica requeridos por la sociedad actual; hecho que además garantiza una educación de calidad con altos niveles de eficiencia y pertinencia científica, técnica al igual que social.

Por consiguiente, es prioritario el establecimiento de estrategias metodológicas en donde intervengan los procesos de investigación que integren acciones, objetivos y niveles de participación para asegurar la ejecución de proyectos que generen tecnología de alta aplicabilidad en la sociedad, mediante la realización de los trabajos de grado de los estudiantes. Así como también las investigaciones desarrolladas por el personal docente, concebidos bajo una óptica que propicie la apertura de espacios guiados por la experiencia humana constructiva y que a su vez le asegure a la institución la obtención de ingresos propios a través del desarrollo de proyectos tecnológicos.

Dichos proyectos deberán producir eficientes resultados para ser colocados luego a la disposición del sector externo y del país en general, contribuyendo de este modo en la elaboración de nuevos modelos que con mayor calidad y pertinencia contribuyan efectivamente al estímulo del desarrollo social sostenido tendente a corregir los errores del modelo rentista petrolero del Estado venezolano, lo cual sería una suerte de “siembra de petróleo” rememorando al insigne venezolano Arturo Uslar Pietri; al aprovechar la experticia del sector académico representada en invenciones, innovaciones, adaptaciones o transformaciones tecnológicas, culturales y sociales.

En correspondencia con lo expresado por Soto (1998), quien sostiene que los proyectos de carácter tecnológicos, deben ser considerados sistemas de estudio integrados en los cuales se enseñen y se aprendan conocimientos, se desarrollen capacidades, habilidades y destrezas, se produzcan objetos y se planteen alternativas de solución a problemas o necesidades, todo esto asociado al cultivo de actitudes, valores y desarrollo de competencias en sus ejecuto-



res; cabe agregar a lo anteriormente expuesto la posición de La Cueva (2000), al manifestar que en los proyectos tecnológicos la finalidad es elaborar un producto o diseñar un proceso que funcione y que sirva para resolver alguna necesidad, aplicando para ello conocimientos, experiencias y recursos.

En tal sentido, la generación, al igual que la transmisión de conocimientos, metodologías y tecnologías, se puede traducir en la formación y especialización de los recursos profesionales y técnicos requeridos por el país, mediante la producción de nuevos saberes convertidos en bienes y servicios, los cuales podrían ser aprovechables para brindar bienestar a las comunidades y de este modo la academia cumpla con su rol protagónico de responsabilidad social.

En relación con lo antes señalado, debe mencionarse como la tecnología se ha incorporado al campo educativo, pudiéndose reseñar que sus inicios se remontan al proyecto piloto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sobre la Tecnología en la Educación General, desarrollado en Australia, China, Filipinas e India, a comienzos de los años ochenta. De igual manera, a partir de esa época, países como Francia e Inglaterra han apoyado económica y legalmente en sus programas educativos, la tecnología como un factor clave en su desarrollo.

Además, se debe citar el hecho de que al inicio de la década de los 80, según Arguelles (1996), en Québec se llevó a cabo una profunda reforma de la formación profesional, cuyas bases principales fueron las siguientes: mejorar el acceso a los servicios de formación profesional y técnica, armonizar los programas de los diferentes organismos o instituciones independientemente del ministerio responsable; acentuar la colaboración y los vínculos formales con los actores socioeconómicos tanto en el ámbito local, como regional y central. Es preciso destacar que el objetivo principal de esta reforma era conformar una mano de obra altamente calificada, así como revalorizar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba al sector educativo.

Por otra parte, es significativo acotar que estas naciones habían avanzado considerablemente en el desarrollo de un sistema de forma-

ción profesional por competencias que según Tobón (2006) es la capacidad de poner en práctica de manera integrada, los conocimientos teóricos, los prácticos (creatividad) y las actitudes (saber ser y saber convivir) en diferentes contextos. En la mayoría de los casos este sistema, es independiente del sistema educativo formal extendiéndose a muchos países a nivel mundial, con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo. La integración de la Unión Europea (UE) trajo consigo el rasgo distintivo de la formación profesional, que la caracteriza en estos primeros años del siglo XXI: competencias polivalentes, transferibles, certificadas y reconocidas entre los países integrantes de la U.E.

Es preciso indicar, que el modelo curricular actual del IUTM no se ha basado en los criterios de formación profesional por competencias, sino en la concepción de currículo integral propuesta por el autor clásico Peñaloza (1995), cuya función consiste en desarrollar las capacidades del individuo, es decir, hacer de éste un ser biopsico-social, relacionándose adecuadamente con el medio social e incorporando la cultura de su época y de su pueblo Cuesta (2000).

Este modelo curricular ha sufrido modificaciones y la tendencia actual es hacia el currículo por competencias, sin dejar de lado diferentes concepciones tales como: la de la UNESCO, Vigotsky (1995), aprender investigando entre otras, de esta manera se aborda el conocimiento de acuerdo a la conceptualización de Morin (2000), como un proceso complejo donde se enlazan las partes y los elementos para comprenderlos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación.

Este proceso complejo implica: aprender a pensar, a reflexionar de una manera abierta, libre, indagando, descubriendo con actitud crítica, ética, estética y gnoseológica frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Por consiguiente, para desarrollar el pensamiento del educando es necesario dejar de lado pensamientos con esquemas simplistas, unilaterales, e ir en pos del desarrollo de un pensamiento complejo, multidimensional, transdisciplinario, desafiante, dispuesto a dialogar, a pactar con la realidad,

que a su vez cuestione los postulados de lo considerado hasta ahora como seguro y lógico.

En relación, a la posibilidad real de lograr los objetivos institucionales planteados, el IUTM requiere la implementación de estrategias novedosas que contribuyan a la promoción de un aprendizaje significativo, basado en la construcción dinámica y flexible que responda a las exigencias culturales y económicas de la región a la cual está circunscrito; además de corresponder a una revisión prospectiva científica tecnológica buscando brindar bienes y servicios a la comunidad acordes con las políticas y programas de organismos como el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPEs), Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCT), a través del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación (PNCTI) 2005-2030, FUNDACITE-Zulia. Así como en la Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación instrumento jurídico aprobado y reglamentado por el Estado Venezolano que define la creación y estímulo del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y tiene como propósito crear condiciones favorables para la producción de conocimiento en Venezuela (LOCTI).

Al respecto, es oportuno, incluir lo que Ortiz y García (2004) sostienen en cuanto a la investigación tecnológica, cuyo objeto específico es satisfacer necesidades relativas al bienestar de la sociedad, su función se orienta a la búsqueda de fórmulas que permitan aplicar los conocimientos científicos en la solución de bienes y servicios. Para ello, es necesario partir del establecimiento de ciertas líneas de desarrollo con base en las necesidades de la propia sociedad. Estos autores al igual que el autor La Cueva (2000) afirman que con la investigación tecnológica se puede recurrir a aportes que sean útiles a la sociedad, de campos teóricos diversos, así como también a saberes prácticos y a intuiciones, pues lo que interesa es desarrollar algo que de verdad funcione en la práctica.

Por otra parte, resulta conveniente agregar que se deben aplicar en instituciones como los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT'S), modelos de educación flexibles y dinámicos suscritos a la concepción de la UNESCO, compilada en el Informe Delors

(1996), para el logro de los fines educativos en los llamados cuatro pilares de la educación del siglo XXI, a saber: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer, con el propósito de formar un profesional integral, puesto que la sociedad requiere que los estudiantes además de ser ciudadanos, una vez graduados sean capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir otros nuevos, de modo tal que esto le permita no sólo integrarse al sistema productivo, sino también crear empleos en un mercado de constantes cambios y sin olvidar, actuar, participar en el desarrollo de la comunidad o región donde interactúan, de allí la importancia del desarrollo de la labor investigativa a fin de lograr dichos objetivos.

Con relación a los denominados pilares del conocimiento, requeridos para cada persona en el devenir de su vida Herrero (2003), sostiene que con el aprender a conocer, se aprende a comprender el entorno para desarrollar sus capacidades profesionales, comunicarse con los demás y vivir con dignidad. En cuanto a aprender a hacer, el sistema educativo además de desarrollar una serie de habilidades profesionales, tiene que dotar a la persona de competencias mínimas para resolver situaciones problemáticas y para trabajar en equipo.

En torno a aprender a convivir implica la promoción del conocimiento de uno mismo para poder conocer al otro. De igual forma se debe favorecer la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, la participación, el trabajo en equipo entre otros, como elementos que enmarcan una convivencia pacífica, no pasiva, ni conformista. Y el aprender a ser, implica el desarrollo integral de cada persona, puesto que, ya no basta preparar al joven para vivir en una sociedad determinada hay que capacitarlo para comprender la sociedad global y para ser un elemento responsable con un aporte significativo en su comunidad.

También es fundamental señalar que en el IUTM, la labor investigativa ha sido el producto del esfuerzo realizado por parte del equipo de docentes que integran la Coordinación de Metodología de la Investigación de esta institución, quienes a través de una la-

bor ininterrumpida han sabido interpretar en parte las exigencias del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, traducido en respuestas a las necesidades del entorno social, generando posibles soluciones prácticas representadas en las competencias logradas mediante las unidades curriculares: Metodología de la Investigación y Trabajo de Grado.

Estas cátedras son impartidas en las carreras de esta casa de estudios bajo la modalidad de un currículo basado en el principio investigativo de aprender investigando, el cual constituye en sí una estrategia que pretende fomentar el pensamiento creativo, participativo, reflexivo y crítico de los estudiantes. Así como en un esquema de investigación tecnológica, utilizado en el IUTM para el desarrollo de los proyectos, sustentado en un marco legal que data de la circular No. 135, emanada del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con fecha 27-10-99, así como también de las Medidas Transitorias para la realización del Trabajo de Grado fechado el 31-03-00, Normas para la realización de Trabajo de Grado (2005), Reglamento General para actividades de investigación de los Institutos y Colegios Universitarios, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior Siglo XXI de la UNESCO en 1998, Artículo 110 de la Constitución Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Cabe destacar que el aprendizaje logrado a través de dichas cátedras, encierra un enfoque constructivista, en donde se desarrolla la capacidad para relacionar otros saberes y conformar una estructura cognoscitiva compleja expresada de manera conceptual, metodológica y actitudinal que conduce a la intervención, control, dominio y transformación del entorno. Aspectos estos que coinciden con la apreciación de Gallego Badillo (1998), al afirmar que ésta es la única manera de concebir, pensar y actuar (comunicativa, técnica, tecnológica, científica y políticamente) en el mundo, como espacio de experiencia humana constructiva.

Además se debe agregar que la utilización de la investigación tecnológica en las unidades curriculares antes citadas, se implementó en parte para contribuir en las soluciones de los problemas

reales y concretos presentados en el entorno social, para ello se tomó en cuenta según el Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2001), las necesidades e intereses de las instituciones, utilizando el diálogo de saberes generados en la interacción constructiva del estudiante con el docente, tanto en la docencia como en la investigación universitaria, con el propósito de aprender haciendo: diseños, prototipos, proyectos de aplicación tecnológica, entre otros, permitiendo que el estudiante investigue y produzca de manera pertinente, para tratar de solventar dificultades reales tanto al servicio de la comunidad, como para la proyección hacia el mundo empresarial e industrial.

Igualmente, es menester indicar como la incorporación de la investigación tecnológica, fue inspirada por varias fuentes de conocimiento, entre las que resaltan los lineamientos de la UNESCO, los aportes de la epistemología genética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, la conceptualización de Morin (2000), y la Teoría ecléctica de Gagné.

A continuación se procederá a desglosar las fuentes antes descritas, primeramente en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, en su primera parte referente a las misiones y funciones de la educación superior promovida por la UNESCO (1998), en su artículo No. 1 sobre la promoción, generación y difusión del conocimiento por medio de la investigación, “para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades,... fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica”, a la par que en otras áreas del conocimiento, con la finalidad de lograr una potenciación de la calidad educativa.

Entre los principales aportes de Piaget (1920-1980), está la Teoría Evolutiva Genética, donde se relaciona de manera cronológica el desarrollo cognitivo del ser humano, con el crecimiento biológico y se considera que el aprendizaje de conocimientos específicos depende de las estructuras cognitivas generales; igualmente Rosas y otros (2001), agregan que para presentar una noción adecuada del aprendizaje se debe explicar cómo procede el individuo para construir e inventar, en el proceso de conocer, puesto que,

las estructuras no están dadas en los objetos, ni en los sujetos, sino que resultan de la interacción dialéctica entre ambos.

De esta manera no se trata de repetir y copiar saberes, de allí que incorpora métodos activos en el alumno en contraposición a la enseñanza magistral. Es decir, dentro de la concepción piagetiana, el alumno toma un papel activo en el procesamiento de la información y reconstruye los diferentes contenidos de acuerdo a sus conocimientos previos.

Con esta concepción tanto el aprendizaje como el comportamiento humano deben interpretarse en términos de equilibrio, entendiéndolo como asimilación y acomodación. Para Piaget la incorporación de nuevos objetivos o experiencias a esquemas establecidos, es conocida como asimilación, mientras que la acomodación es el proceso de modificación de esquemas cognitivos para resolver problemas que surgen de nuevas experiencias dentro del ambiente.

También resulta imprescindible mencionar a Vigotsky (1995), cuyos aportes en el logro del aprendizaje son invaluable, al considerar que lo social contribuye en la transformación de la realidad y la educación, haciendo énfasis en que el psiquismo y la conducta intelectual adulta son el resultado de una impregnación social del organismo de cada sujeto, no considerándose esto como un proceso unilateral, sino más bien dialéctico.

De esta manera Vigotsky (1995), concibe el aprendizaje como un proceso de internalización de la cultura, y que cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación, incorporando al mismo tiempo nuevas significaciones, la internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural, el cual constituye un proceso interactivo, en donde la acción parte del sujeto y a su vez está determinada por el mundo exterior.

Para este autor con el aprendizaje se logra un área de desarrollo potencial y se estimulan procesos internos, a lo cual ha denominado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendiendo como tal a la distancia entre el nivel de resolución de un problema (o de una tarea) que una persona puede lograr actuando de modo indepen-

diente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de otra persona (padre, profesor, par, entre otros), más competente o más experimentado en esta tarea. En otras palabras, esta ZDP sería el espacio en el que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una determinada persona puede realizar una tarea de un modo y en un nivel que no podría alcanzar individualmente (Antunes, 2006).

En concordancia con lo previamente manifestado, surge Ausubel, quien en 1973, propone su teoría del aprendizaje significativo, teniendo como elemento esencial la instrucción. Le da especial importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones, surgidas como resultado de la interacción entre las estructuras del sujeto con las nuevas informaciones, tomando en cuenta que debe existir una secuencia lógica de los procesos y coherencia de la estructura interna del material objeto de aprendizaje, al igual que el alumno debe contar con ideas incluso las relacionadas con el nuevo material, éstas servirán de nexos entre la estructura cognitiva preexistente del educando y las ideas nuevas surgidas, contándose para ello con su disposición subjetiva para el logro del aprendizaje. En síntesis, en la Teoría de Ausubel, están presentes tres elementos fundamentales para el aprendizaje significativo, los cuales son: lógico, psicológico-cognitivo y afectivo.

Otro destacado psicólogo del aprendizaje, que se debe incluir es Gagné, para quien el aprendizaje es parte de la interacción de la persona con su entorno y en tal sentido hay un cambio en sus capacidades, produciendo maduración o desarrollo orgánico. De igual manera opina que en el proceso de aprendizaje se identifican estructuras internas básicas, tales como: receptores, memoria de corto y largo plazo. Considerándose que los aprendizajes, una vez almacenados, se recuperan cuando la persona acude a ellos, bien para utilizarlos o bien para asociarlos a nueva información y de esta manera, enriquecer su estructura cognitiva.

En resumen, el autor establece una relación significativa entre el aprendizaje y los efectos organizados ante una situación instruccional. Destaca que los aprendizajes adquiridos y almacenados se pueden ubicar en cinco categorías o capacidades de aprendizaje,



las cuales son: 1. Habilidad intelectual, 2. Desarrollo de capacidades. 3. Información verbal, 4. Habilidades motoras y 5. Actitudes.

### **1.2. Cómo desarrollar una investigación tecnológica**

Tomando en cuenta las vivencias que en materia investigativa han generado las experiencias obtenidas en los institutos universitarios oficiales de tecnología del Estado Zulia, se han tomado como referencia los aportes evidenciados en este tópico por el IUTM y por ello se presenta el esquema que se ha desarrollado durante 9 años para elaborar tanto los trabajos de grado de los alumnos, como en la presentación de los trabajos de ascenso de los profesores, enfoque éste que se ha venido implementando para los docentes desde hace sólo 4 años.

Sin embargo, es preciso acotar que en instituciones como el Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (IUTC), también se vienen fomentando proyectos de corte tecnológicos como lo plantean Rietveldt y otros (2006), al señalar que lo importante de la investigación tecnológica es la sistematización de los pasos a seguir, seleccionando una metodología que se adecúe a la actividad a realizar.

En atención a la estructura de los proyectos de grado del IUTM, las autoras han querido compartir a través de este artículo presentado en forma sucinta, cómo ha sido el esquema investigativo adoptado para las diferentes carreras que se ofrecen en el mismo.

En primera instancia, se requiere de la construcción del título por parte de los alumnos orientados por el asesor metodológico, quien forma parte de una estructura organizativa denominada Sección de Investigación, la cual está presente en cada Departamento Académico de la institución. Dicha estructura está conformada por tres profesores, quienes desempeñan funciones de Coordinación Académica (en este caso se trata del Profesor de Metodología de la Investigación), Coordinación Administrativa y Coordinación de Líneas de Desarrollo Tecnológico.

Los temas son sugeridos por los profesores, y en ocasiones los sugieren los alumnos tal es el caso en la carrera de Administración,

siempre y cuando estén enmarcados en las Líneas de Desarrollo Tecnológico que cada Departamento tiene según sea el área a la cual esté adscrita y presentado al Coordinador de Líneas de Desarrollo Tecnológico, quien se reúne con el resto de los integrantes de la Sección Tecnológica y estudian la pertinencia de los mismos. Seguidamente, le corresponde al profesor de Metodología de la Investigación, dar a conocer a su grupo de estudiantes los temas seleccionados y una vez que éstos conformen equipos de tres alumnos como máximo, de acuerdo a lo establecido en las Normas de Presentación de los Trabajos de Grado del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (2005), se procederá a desarrollar la investigación tecnológica de acuerdo a los siguientes pasos:

**1.2.1. El título o el tema central de la investigación** deberá responder a las interrogantes siguientes: ¿Qué se quiere investigar?, ¿Acerca de qué?, ¿Para qué?, ¿Dónde?

**1.2.2 Se debe anexar un resumen:** Debe incluir el propósito de la investigación, la situación objeto de estudio, el procedimiento utilizado, se mencionan los resultados más relevantes, con un máximo de 300 palabras. Por último se hace referencia a los descriptores del tema de investigación.

**1.2.3.** En lo referente al **cuerpo del trabajo** debe dividirse en: Introducción, descripción situacional, análisis de las fuentes de información, procedimiento, resultados y discusión, propuesta la cual es opcional según el caso.

**1.3. En la introducción** se presenta el tema objeto de estudio en forma generalizada, se señala la importancia del tema, se incluyen el propósito del estudio, se señalan las fuentes teóricas seleccionadas, por último se menciona la estructura general del proyecto de investigación.

Con respecto a la metodología a seguir, debe indicarse que el trabajo de grado está estructurado en capítulos, los cuales deben ser elaborados por los alumnos, revisados y firmados por el tutor de contenido en sus versiones preliminares y finales. Quedando conformada la entrega de los tres primeros capítulos para aquellos estudiantes que cursan Metodología de la Investigación; mientras

que los estudiantes que están en Trabajo de Grado, continúan con su Tutor de Contenido y en ese momento la Coordinación Administrativa de la Sección Investigación Tecnológica les asigna un Asesor Metodológico, ambos profesores orientaran al equipo de alumnos para que el proyecto pueda ser sustentado públicamente delante del Jurado designado.

**1.3.1.** En cuanto al esquema de desarrollo de los capítulos, el mismo está conformado por el Capítulo I **Descripción situacional:** Se describe en forma amplia la situación objeto de estudio, se realiza una reseña que facilite comprender el origen de lo investigado, se recomienda que ésta sea o bien histórica, geográfica, geomorfológica, paleontológica, estratigráfica, entre otras, dependiendo del campo de estudios del cual se trate. Contiene las razones por las cuales se realiza la investigación, se indican las causas y consecuencias generadas en la situación descrita, indicándose dónde, cuándo y cómo surgió esa situación, al igual que se mencionan las posibles soluciones; se debe mencionar concretamente en qué consiste el proyecto.

De igual manera, se señalan los aportes del estudio, desde diferentes puntos de vista según la tendencia de la investigación. Se establece la delimitación de la investigación, en relación con el lugar, el tiempo de ejecución de la misma y el área de conocimiento de interés. En este capítulo la función del texto es argumentativa, el alumno cuestiona y trata de demostrar la importancia del problema, de la misma manera, se utilizan recursos de la lengua entre los cuales se consideran los conectores para mantener la coherencia entre los párrafos.

Los objetivos de la investigación están incluidos en el capítulo y se formulan con verbos en infinitivo, los cuales se deben redactar en forma clara y precisa, utilizando un solo verbo para formular cada objetivo, éstos deben ser congruentes, claros, precisos, medibles, observables y conformados por un objetivo general y como mínimo tres objetivos específicos. Se debe tener presente que el objetivo general trata del enunciado claro y conciso de las metas que se persiguen en la investigación y los objetivos específi-

cos, son las acciones que el investigador debe realizar para el logro del objetivo general.

Al final de este capítulo se presenta el Cronograma de Actividades, el cual constituye un modelo diseñado, en forma de cuadro, éste permite organizar las actividades según los objetivos específicos planteados, la duración de los mismos, los recursos empleados y los responsables del proyecto. Este está ubicado en la parte correspondiente a anexos de las Normas para la presentación de los Trabajos de Grado del IUTM. Cabe destacar, que a través del mismo se inicia la planificación de la investigación, la cual representa el procedimiento a seguir a lo largo del desarrollo de la investigación.

**1.3.2. El Capítulo II Análisis de las Fuentes de Información** representa el referente teórico del estudio, guarda estrecha relación con los objetivos de la investigación, se utiliza para la confrontación teórica práctica en la interpretación de los resultados, comprende dos partes es decir: antecedentes de la investigación y los fundamentos teóricos.

La primera parte abarca el análisis de otros proyectos, trabajos de grado, de ascenso, tesis, y artículos relacionados con el objeto de estudio entre otros, igualmente, éstos deberán ser como mínimo tres, organizados cronológicamente, en orden ascendente o descendente, se señala: autor(es), título, objetivo, metodología o procedimiento y resultados. Además, deberán estar acompañados del aporte personal sobre aspectos convergentes y/o divergentes de los estudios con respecto a la investigación que se realiza, mencionando en el análisis la posición o enfoque asumido por el investigador o investigadores.

Referente a la segunda parte o bases teóricas, es la orientación para sustentar el estudio y si la investigación lo amerita, también deberán señalarse bases legales que sirvan de soporte al trabajo que se efectúa. Se puede utilizar toda aquella información que permita al investigador orientarse en el enfoque a seguir, para ello recurre a fuentes impresas, audiovisuales o electrónicas y permite a los investigadores fijar posición personal en torno al enfoque del estudio.

Por otra parte, la información de los textos técnicos según Gamero (2001), podrá ser presentada desde un punto de vista argumentativo o valoración de las relaciones entre los diferentes conceptos, así como, expositivo cuando se analizan conceptos dados y por último exhortativo cuando el emisor pretende regular el modo de pensar del lector, estas funciones de los textos se emplearán dependiendo de lo que se quiera demostrar, pueden ir combinadas a fin de presentar un texto coherente y convincente.

**1.3.3.** El Capítulo III **Procedimiento** se refiere a la descripción detallada de las fases o etapas para realizar la investigación, según lo planteado en el Cronograma de Actividades presentado en el capítulo I, también comprende el conjunto de técnicas, instrumentos de recolección de datos u operaciones requeridas para el desarrollo de la investigación.

**1.3.4.** El Capítulo IV **Análisis de los resultados** en relación con cada objetivo específico y actividades cumplidas se efectúa un análisis de los datos recopilados e interpretando los resultados obtenidos. La interpretación de los resultados se hará en forma cuantitativa o cualitativa, dependiendo de las características de cada estudio, éstos se deben tomar en cuenta para contrastarlos con las fuentes de información. Mencionando a su vez la tecnología generada o producto tecnológico logrado, así como también la utilidad, funcionamiento y beneficio que éste representa, es decir se presenta o se indica el valor agregado del proyecto.

Las conclusiones se presentan en forma clara en relación con cada objetivo específico y las recomendaciones se corresponden con cada una de las conclusiones presentadas.

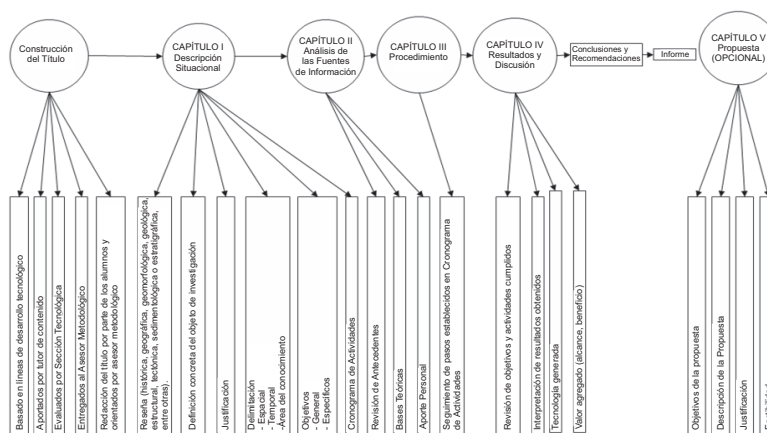
**1.3.5.** El Capítulo V la **Propuesta** surge como resultado de la investigación, en la cual se presenta el beneficio de la investigación, su finalidad consiste en la satisfacción de necesidades sociales a través de la producción de bienes y servicios, este producto tecnológico generado puede ser: modelo, sistema, maqueta, estructura u otras invenciones, adaptaciones, innovaciones, reconversiones, renovaciones o transferencias.

La estructura de la propuesta debe contener: objetivos, descripción (síntesis del proyecto), justificación (acorde con los resultados alcanzados) y la factibilidad implica la posibilidad de realizar la investigación oportunamente con base en estudios técnicos, financieros, económicos, legales y/o sociales. Por otra parte este capítulo es considerado opcional, dependiendo de los objetivos logrados y de las características de cada proyecto.

En cuanto, a los aspectos no estructurales (forma) los estudiantes deben consultar las Normas de presentación de los Trabajos de Grado del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (2005). Finalmente como **resultado** de este estudio se produjo el diagrama que a continuación se presenta, el mismo representa un compendio de las fases del proceso para el desarrollo de una investigación tecnológica.

Diagrama 1

ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA (MODELO DE LOS PASOS A SEGUIR)



Fuente: Tamayo y Tamayo, M. (2001)  
Adaptación: Cuesta, Pérez y otros (2008).

## Conclusiones

Los proyectos de investigación tecnológica forman parte de un diseño curricular orientado en acciones y procesos tomando en cuenta la realidad existente en la comunidad intra y extragubernamental. Es decir existe estrecha relación con las políticas gubernamentales en cuanto a Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación, de modo tal que los egresados estén en capacidad de concebir, formular y aplicar formas apropiadas de explotación y transformación de los recursos del país, con utilidad social.

Los proyectos de investigación tecnológica deben significar en sus actores la oportunidad de vincularse la institución universitaria con la sociedad, puesto que las mismas deben contribuir con la formación integral del estudiante a través del fomento de actitudes de compromisos, responsabilidad y sensibilidad social con su entorno, elementos estos fundamentales en la formación de todo profesional.

Con el esquema de investigación adoptado por el IUTM se ha promocionado un proceso de cultura tecnológica, donde la investigación ha contribuido con aportes tangibles tanto a la ciencia como a la tecnología, éstos se reflejan en los trabajos de las llamadas tecnologías blandas y duras entre los que se puede contar con los siguientes logros: adaptaciones de mecanismos y maquinarias, diseño y elaboración de diversas piezas de uso metalúrgico y de obras civiles, realización de moldes, de equipos mecánicos, soldadura, fundiciones, elaboración de kit de probetas, metalografía, análisis de riesgos, manuales administrativos, sistemas contables, manuales de Seguridad Industrial, recursos didácticos, estudios tectónicos, modelos dinámicos de estructura geológica, guías de excursiones geológicas entre otras, de este modo se ha contribuido en parte con el proyecto curricular institucional, cónsono con el nuevo modelo educativo correspondiente al proceso de modernización y transformación de los institutos tecnológicos nacionales.

## Referencias bibliográficas

- ARGUELLES, A. (1996). *Competencia laboral y educación*. Editorial Limusa. México.
- ALOCUCIÓN PRESIDENCIAL (2007). *Transformación de Institutos Universitarios de Tecnología a Universidad Politécnica*. Noviembre 2007. Caracas.
- ANTUNES, C. (2006). *Vigotsky en el aula. ¿Quién diría?* Colección en el aula 12. Editorial Sb. Argentina.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2000). *Artículo 110*. Caracas.
- CUESTA (2000). *Vinculación del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo y su entorno productivo en el ámbito investigativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo.
- EJECUTIVO NACIONAL (1980). Decreto N° 1325., Octubre 30. Caracas.
- GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1971). *Decreto N° 511., 1629. (Extraordinario), enero 18, 1971*. Caracas.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Editorial Santillana. España.
- GALLEGO-BADILLO, R. (1998). *Discurso constructivista sobre las tecnologías. Una mirada epistemológica*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- GAMERO (2001). *Traducción de textos técnicos*, edit. Ariel, España.
- HERRERO, J. (2003). *La formación de ciudadanos y el compromiso social de los Agustinos*. En Segundas Jornadas de Educación en Valores. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGÍA DE MARACAIBO (2005) *Normas para la Elaboración de los Trabajos de Grado*. IUTM. Maracaibo, Zulia.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGÍA DE MARACAIBO (2000) *Medidas transitorias*. 31-03-00.
- LA CUEVA, A. (s/f). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Editorial Laboratorio Educativa. España.
- LAFRANCESO, G. (2003). *Los cambios en la educación: Perspectiva etnometodológica*. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia.



CUESTA, Evarista; PÉREZ, Mireya; RIETVELDT DE ARTEAGA, Francis y GUTIÉRREZ, Marilyn

- LOZANO, M. (2005). *Programas y experiencias en popularización de la ciencia y la tecnología*. Convenio Andrés Bello (CAB). Ciencia y Tecnología. N° 141. Colombia.
- METODOLOGÍA IUTM (2001). *Profesoras de metodología de la Investigación*. Atencio, Yarisma; Benítez, Beatriz.; Cuesta, Evarista.; Fernández, Edis.; González, Annie.; Ordóñez, Maribel.; Pérez, Mireya.; Rada, Nereida.; Stuch, Skarlim.; Zabala, Melva. Coordinación de Metodología IUTM. Maracaibo.
- MEZA, I. (2004). *Procesos cognitivos básicos*. Epsilon Libros, C.A. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999). *Circular N° 135*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1973). *Resolución N° 143 del 13 de junio de 1973*. Caracas, Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1986). *Jornadas de Evaluación*. Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1986). *Resolución N° 117*. Abril 1, 1986. Caracas.
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005) *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Caracas. [www.mct.org.ve](http://www.mct.org.ve)
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005) *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Caracas. [www.mct.org.ve](http://www.mct.org.ve)
- MORIN, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedies. Barcelona, España.
- ORTIZ, F. GARCÍA María del Pilar. (2004). *Metodología de la Investigación*. El proceso y sus técnicas. Limusa, Noriega Editores. México.
- P.E.N. (2001). *Constituyente Educativa*. Cairen. UNA. Venezuela.
- PEÑALOZA, W. (1995). *El currículo Integral*. Vicerrectorado académico. LUZ. Maracaibo.
- PIAGET, J. (1973) *Sociología y epistemología*. Editorial EMECE, Buenos Aires.
- REGLAMENTO DE EXTENSIÓN, POSTGRADO Y PRODUCCIÓN DE LOS INSTITUTOS Y COLEGIOS UNIVERSITARIOS (s/f). *I Jornada Nacional de Investigación*. División General Sectorial de Educación Superior, material mimeografiado. Caracas.
- REGLAMENTO DE INSTITUTOS Y COLEGIOS UNIVERSITARIOS (1991). *Compilación de normas internas para el funciona-*

INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA, UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

- miento de los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela.* División General Sectorial de Educación Superior. Caracas.
- RIETVELDT, F. ALAMO, G. NATERA, L. (2006). *Hacia una metodología para la investigación tecnológica.* Astro Data S.A. Maracaibo.
- ROSAS, R. SEBASTIÁN C. (2001). *Piaget, Vigotski; y Maturana. Constructivismo a tres voces.* Editor, S.A. Argentina.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (2001). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa, 4ta edición. México.
- SOTO, A. (1998). Educación en tecnología. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- TOBÓN, S. (2006). *Formación Basada en Competencias.* Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. 2da Edición. Ecoes Editores. Bogotá.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior, siglo XXI. Visión y acción.* Página web. [www.unesco.org/wf](http://www.unesco.org/wf).
- ZABALA, A. (2001). *La práctica educativa: cómo enseñar.* Graó. Barcelona. España.



## Inusitada fiereza: Dicotomías, identidad y poder en *La mujer habitada*, de Gioconda Belli

SUÁREZ VELÁZQUEZ, Mariana Libertad

*marianalibertad@gmail.com*  
*Universidad Simón Bolívar*

### Resumen

Tomando como punto de partida las reflexiones en torno a los procesos de exclusión y de silenciamiento social, propuestos por Foucault en *El orden del discurso* (1992), se propone un acercamiento a la novela *La mujer habitada* (1988), de Gioconda Belli, para tratar de comprender los mecanismos de escritura desarrollados por la autora en su texto que permitieron su ingreso al campo cultural latinoamericano de los años ochenta y su solidificación como sujeto enunciador en el mercado editorial. De igual forma, se intenta comprender cómo la autora consigue interpelar el aparato crítico que la rodea, dar cierta apariencia de subversión a su escritura y, con ello, fundar nuevos espacios de poder.

**Palabras clave:** Canon, Gioconda Belli, boom femenino, identidad de género.

### *Unexpected fierceness: Dichotomies, identity and power in La mujer habitada, by Gioconda Belli*

### Abstract

Taking as a point of departure reflections concerning the excluding and social silencing processes proposed by Foucault in *The Order of Things* (1992), an approach to the novel *La mujer habitada* (1988), by Gioconda Belli, is proposed in order to understand the writing mechanisms developed by the author in her text that allowed her to enter the Latin American cultural field of the 1980's and solidify her role as an enunciating subject in the publishing market. Likewise, the study tries

Recibido: Mayo 2009

Aceptado: Julio 2009

to understand how the author is able to question the critical apparatus surrounding her, give a certain subversive appearance to her writing and establish new spaces of power that might be occupied by Latin American female writers.

**Key words:** Canon, Gioconda Belli, feminine boom, gender identity.

Los hombres eran la cueva, el fuego en medio de los mastodontes, la seguridad de los pechos anchos, las manos grandes sosteniendo a la mujer en el acto del amor; seres que disfrutaban de la ventaja de no tener horizontes fijos, o los límites de espacios confinados. Los eternos privilegiados. A pesar de que todos salían del vientre de una mujer, que dependían de ella para crecer y respirar, para alimentarse, tener los primeros contactos con el mundo, aprender a conocer las palabras; luego parecían rebelarse con inusitada fiereza contra esta dependencia, sometiendo al signo femenino, dominándolo, negando el poder de quienes a través del dolor de piernas abiertas les entregaban el universo, la vida.

(Gioconda Belli, *La mujer habitada*)

En la conferencia titulada *El orden del discurso* (1992), al referirse a los diferentes mecanismos de exclusión y demarcación del poder, Foucault propone que:

Desde la más alejada Edad Media, el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia, no pudiendo testimoniar ante la justicia, no pudiendo autenticar una partida o un contrato, no pudiendo ni siquiera, en el sacrificio de la misa, permitir la transustanciación y hacer del pan un cuerpo (Foucault, 1992: 13).

Asimismo, añade que esta falta de credibilidad y esta palabra asignificada que se le adjudica a las subjetividades marginales, convierte cualquier esfuerzo por generar mecanismos de autorrepresentación dentro de los espacios de minoridad étnica, social o cultural, en un imposible. Es decir, si la palabra del loco en sí misma –carente de todo valor de uso y valor de cambio–, supone la au-

sencia absoluta de un asidero coherente que permita aceptar su capacidad de representación, al momento mismo en que intenta explicar la presencia de su subjetividad –es decir, en el momento en que decide (re)presentar un objeto igual con la misma inconsistencia que su discurso– acaba por perderse en la ininteligibilidad y, a partir de ahí, está condenada a desaparecer.

Todo ello se refuerza con otra propuesta de este autor: todo ejercicio de escritura contiene un proceso de domesticación y disciplinamiento que ha hecho posible la existencia de un sujeto enunciator, nombrado y con capacidad de nominar. Por tanto, los intentos de autoinscribirse en el campo cultural por medio de la palabra, vengan de donde vengan, necesariamente estarán a travesados por un proceso de lectura previa, de aceptación de normas y límites, y de la capacidad de reconocer el funcionamiento de la tríada sujeto enunciator -objeto enunciado- circunstancia de enunciación.

Sin duda, esta reflexión teórica resulta sumamente útil para pensar el procedimiento de inserción de las mujeres en el campo intelectual latinoamericano del siglo XX, tanto más si se asume como instancias canonizantes, el mercado y el mundo editorial. Este proceso de adquisición de un nombre, de la capacidad de enunciación y, sobre todo, de la posibilidad de significar(se) por medio de la escritura, de alguna manera orientó a las mujeres escritoras –o, mejor dicho, a aquellas que pretendían serlo- a la revisión de sus propios límites, a la adscripción elegida –aunque no del todo voluntaria– de una ética y una estética signada dentro del imaginario continental.

Este procedimiento, no precisamente sencillo como se verá, supuso también el desarrollo de una serie de mecanismos que permitieran hacer de la escritura de mujer una línea de desequilibrio para determinados dispositivos. Línea que además tenía como misión fundamental generar espacios de visibilidad que permitieran convertir ciertos gestos de escritura sobrecodificados desde el poder, en gestos de autorrepresentación indispensables para volver el imaginario nacional sobre sí mismo y abrirlo hacia la aceptación de esas nuevas subjetividades que ellas encarnaban.

Ahora bien ¿Cómo era posible en la década de los ochenta del siglo XX, emplear políticamente la escritura, negociar con los mecanismos represivos, adscribirse a un espacio de participación prefigurado y, pese a todo, llevar a cabo un proceso de autoescritura dentro del campo cultural latinoamericano? ¿Cómo se podía penetrar la tendencia a la homogenización discursiva que operaba desde el poder para consolidar un proyecto de escritura continental que estaba perfectamente definido? ¿Era posible resistir frente a esos espacios demarcados desde las posiciones de control político sin sumarse a la ética, a la estética o a la ideología de la intelectualidad latinoamericana recién consagrada ante distintas instituciones europeas?

Estas interrogantes resultan sumamente útiles para comprender la existencia de un fenómeno tan complejo como el boom de las novelas latinoamericanas escritas por mujer –iniciado con la publicación de *La casa de los espíritus* (1982), de Isabel Allende, seguido de obras como *Como agua para chocolate* (1992), de Laura Esquivel, la galardonada *Mal de amores* (1996), de Ángeles Mastretta y que aún en el siglo XXI, sigue presentando algunos coletazos como *La delirios* (2004), de Laura Restrepo–, la edición masiva de estas obras en Europa y Estados Unidos, la traducción de las mismas a varios idiomas, su aparición en ediciones de bolsillo y todo el apoyo publicitario recibido tanto por las autoras como por sus escrituras.

Ciertamente, la existencia de este fenómeno editorial y publicitario es sumamente compleja, pues si bien las escrituras de mujeres de comienzos del siglo XX habían emergido, aunque de forma irregular, dentro del campo cultural latinoamericano y, en ocasiones, había llamado la atención de la Academia –como el caso de Teresa de la Parra o Silvina Ocampo– o bien, de la crítica cultural –como ocurrió como con Matilde Hidalgo o Adela Zamudio–, el mercado las había excluido casi por completo. Y, quizás porque en principio, estas escrituras iban dirigidas a mujeres que no contaban con posibilidades reales de producción y adquisición masiva de bienes y, posteriormente, por institucionalización de la práctica hasta la década de los setenta, en América latina, resultó casi imposible encontrar nombres de autoras, en las grandes editoriales del continente. De aquí que resulte cuando menos inquietante la apari-

ción masiva de narradoras en el mercado del libro y en todo el aparato publicitario que lo circunda.

Es cierto, buena parte de la crítica ha manejado la existencia del boom femenino como una consecuencia del auge del pensamiento feminista en Europa, durante los años setenta, aunado al éxito comercial de la generación de escritores constituida por autores tan emblemáticos como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Miguel Ángel Asturias y Carlos Fuentes; no obstante, pocas veces se ha reflexionado en torno a los mecanismos de inserción empleados por las mujeres escritoras en sus novelas, es decir, pocas veces se ha pensado el acto mismo de escritura como un mecanismo que permitió desplazar la tríada sujeto-objeto y circunstancia de enunciación, para dar cabida en el mundo de las grandes editoriales tanto a las obras como a las autoras del boom femenino.

A partir de aquí, es posible leer la novela *La mujer habitada* (1988), de Gioconda Belli como un campo de negociación. Como un territorio donde la autora, por medio de la reescritura y ciertos amagos rupturistas por demás atractivos para la máquina cultural de finales de los ochenta, logra permear el dispositivo generado desde las editoriales, el mercado y la publicidad, para inscribir su obra dentro del espacio de lo permitido, lo vendible y lo canonizable.

Esta obra ha sido recibida en más de una ocasión como un texto rebelde y rupturista, que –además– se aleja estructural y temáticamente de las demandas del canon. Por ejemplo, Vargas Vargas, en su texto “La incorporación de la voz femenina en la novela centroamericana contemporánea” (2002), propone que:

En las novelas citadas, la mujer alcanza importantes niveles de representación, especialmente en **La mujer habitada** y en **Sofía de los presagios**, obras que construyen una visión crítica y mágica del entorno centroamericano, elaborada con una aguda percepción de la realidad e incorporando, además, voces de distintos sectores y grupos sociales. **La mujer habitada** rompe los paradigmas patriarcales que han asignado a la mujer ciertas tareas, pues irrumpe en campos que le estaban vedados a la mujer. Lavinia, la protagonista se impone como arquitecta, profesión que tradicionalmente correspon-

de al mundo masculino, ingresa y participa en el movimiento revolucionario ejerciendo funciones decisivas, es una de las dirigentes más destacadas en la toma de la casa del General Vela, grita consignas como ‘Patria libre o morir’, se rebela contra los mitos que han servido para someter a la mujer al dominio del hombre (Vargas Vargas, 2002: 2).

Asimismo, en su libro *Recuperación mítica y mestizaje cultural en la obra de Gioconda Belli (2001)*, García Irlles propone que:

Gioconda Belli va a denunciar esta situación tanto en sus novelas como en múltiples de sus poemas y va a criticar que en una sociedad pretendidamente revolucionaria se siga marginando a la mujer. Y es que para la autora nicaragüense, el sandinismo no sólo afecta al plano político o económico, sino que ha de transformar por completo las relaciones que mantienen los individuos entre sí para crear realmente una sociedad justa e igualitaria. Para ella, una función primordial de la Revolución es, sin duda, conseguir que las mujeres sean consideradas como iguales por los hombres en todos los aspectos: sociales, laborales, sentimentales, sexuales (García Irlles, 2001:79).

En otras palabras, buena parte de la recepción inmediata de esta obra, la ha asumido como una escritura altamente conflictiva, contrasistema y rupturista, no sólo porque –al menos en una lectura superficial- cuestiona la lógica patriarcal, sino porque además, esta postura crítica se extiende hasta las corrientes feministas europeas, a partir de las cuales se ha intentado leer el fenómeno de la escritura de mujer en América latina. Es decir, resulta casi consensual la recepción de *La mujer habitada*, como un texto desde muchos puntos de vista, subversivo.

Ahora bien, si realmente este texto fuese una manifestación del feminismo latinoamericano más puro, una ruptura con todos o casi todos los moldes escriturales canonizados en América latina para su momento de publicación ¿Qué la convirtió en una obra altamente difundida, además de traducida y premiada por instituciones que -como Casa de las Américas- habían sido tradicionalmente entendidas como de la alta cultura? ¿Qué permitió que esta novela



fuera ocasionalmente leída desde el espacio académico, vanagloriada por la crítica literaria y, al mismo tiempo, presentada en varias ferias del libro del mundo?

Quizás uno de los puntos de partida que permitiría comprender este fenómeno es la conciencia absoluta del carácter productivo de la narrativa. A diferencia de una serie de obras escritas por mujer en las primeras décadas del siglo XX, en América latina, las escrituras de mujer aparecidas en la década de los ochenta, avaladas ampliamente por el aparato publicitario y editorial del continente, se encargaron de borrar cualquier residuo de ingenuidad que hubiera podido ser achacado a las mujeres escritoras de la primera mitad del siglo.

De hecho, obras como *La casa de los espíritus* (1982), *Como agua para chocolate* (1992) o *Mal de amores* (1996), proponen de manera directa, en su escritura, su propósito de crear un nuevo centro discursivo. Quizás por ello, no es de extrañar que esta conciencia absoluta del valor de cambio de la escritura, se declare abiertamente y desde el comienzo mismo del texto, en *La mujer habitada* (1988). Esta novela es introducida con un pequeño epígrafe de Galeano. Un cuento que, no por casualidad, propone una versión del génesis:

Rompo este huevo y nace la mujer y nace el hombre. Y juntos vivirán y morirán. Pero nacerán nuevamente. Nacerán y volverán a morir y otra vez nacerán. Y nunca dejarán de nacer, porque la muerte es mentira.

Eduardo Galeano  
(Memorias del fuego)

(Belli, 1998:3)

Lo que más salta a la vista del epígrafe no es sólo el tono épico que lleva en sí cualquier texto mítico que relate el origen del hombre, sino que además contiene una frase en la que se expresa que la muerte es “mentira”, en consecuencia, se puede deducir que no sólo hay un propósito de inmortalizar al héroe o la heroína,

como correspondería a cualquier gesto totalizante de una escritura, sino que además, hay una convicción implícita de que existe la *verdad* y la consecuente voluntad de hacerla pública.

No sólo la introducción de este texto anuncia el aire fundacional que les servirá de hilo conductor, sino que además, los personajes centrales de esta obra: Lavinia, la heroína trágica; Itzá, el espíritu rector; y la tía Inés, guardiana de la tradición y del hogar; con mayores o menores adecuaciones al espacio textual, tendrán un carácter evidentemente colectivo, representativo y, en consecuencia, heroico. Más que hablar de personajes dentro de esta novela, resultaría apropiado hablar de caracteres en el sentido aristotélico del término. De hecho, como se verá más adelante, la estructura de la novela cumple con cada una de las fases del rito de heroificación estipuladas en la *Poética*: la iniciación, el reconocimiento, el viaje, las peripecias y la consumación.

A esto se suma otra de las particularidades que acentúa la condición épica tanto de los caracteres incluidos en *La mujer habitada* como del relato mismo: la comunicación con el pasado. Lavinia no sólo representa un colectivo social y generacional, sino que además carga consigo –literalmente, pues como se comentará más adelante, bebe en un jugo de naranja su pasado indígena– la historia de su comunidad. A la manera de los ancestros que desde el más allá guiaban los pasos del héroe, Lavinia es intervenida por la mirada de una mujer del pasado, cuya función será orientar la travesía, ayudar en los enfrentamientos y, en ocasiones, sugerir estrategias.

Ciertamente, al menos al comienzo del texto, Lavinia parece ser un personaje con un perfil cuestionador del statu quo; no obstante, su sangre guerrera despertará por la influencia de Itzá, aquella indígena que murió durante la conquista, y cuyo espíritu volvió a la tierra dentro de un árbol de naranjas. Es decir, al igual que ocurría en las representaciones del sujeto femenino más convencionales, la heroína no toma ninguna decisión de manera voluntaria, sino que adquiere un aura mítica –que, por cierto, muchas veces sirvió para negarle la situación de ciudadanía a la mujer– que la lleva casi de manera irracional a cumplir con su misión histórica.

A esto se suma el hecho de que las reivindicaciones de género que proponía de manera más que explícita el personaje central al comienzo de la novela, progresivamente vayan perdiendo espacio, así pues, la identidad elegida, de mujer moderna y modernizante, es depuesta por la identidad que “habita” a este personaje y que hace de ella, al igual que Itzá, una guerr(ill)era. Sin duda, surgirá más de un contraste si leemos en las primeras páginas del texto:

La tía Inés no hubiera querido verla partir nunca, pero abrumada por los derechos paternos del hermano, se conformó con aleccionarla para que no se dejara convencer de estudiar para secretaria bilingüe u optometrista. Ella quería ser arquitecta y tenía derecho, le dijo. Tenía derecho a construir en grande las casas que inventaba en el jardín, las maquetas minuciosamente construidas con palos de fósforos y viejas cajas de zapatos, las mágicas ciudades. Tenía derecho a soñar con ser algo; a ser independiente. Y le allanó el camino antes de morir. Le heredó la casa del naranjo y todo cuanto contenía “para cuando quisiera estar sola” (Belli, 1988: 4)

Y, una vez que Lavinia ha sido habitada por el personaje de Itzá, nos encontramos con escenas tales como:

Estuvo así un largo rato, escuchando la música, sintiendo el fresco de la noche, atesorando la calma. Sólo al levantarse para llamar por teléfono a Sara, a Antonio, tuvo un momento de desasosiego. Aquí estaba su ansiada normalidad y, sin embargo, sentía como si su casa y su vida se hubieran vaciado de repente. Con el auricular en la mano, fumando un lento cigarrillo, imaginó la conversación intrascendente a punto de suceder y se preguntó qué era lo que realmente amaba de esta “tranquilidad”; ¿sería que realmente la amaba o era que la noción de independencia, de mujer sola con trabajo y cuarto propio, eran opciones incompletas, rebeliones a medias, formas sin contenido? (Belli, 1988: 47).

Evidentemente, esta reflexión del personaje central aleja considerablemente su subjetividad –y, por extensión, la propuesta ética de la novela– del pensamiento feminista subversivo y la acer-

ca, progresivamente, a la mirada convencional de la intelectualidad de izquierda latinoamericana que determinaba los límites del canon para el momento de publicación de la obra. Aún más, la búsqueda identitaria del personaje, que –de una u otra manera, podía ser considerada una búsqueda individual– será sustituida por un proceso de construcción de la identidad colectiva y continental, que bien podríamos reconocer en textos tan emblemáticos como *Cien años de soledad* o *Pedro Páramo*.

Ciertamente, a diferencia de las sagas fundadoras características de estas fábulas totalizantes del continente, en *La mujer habitada*, la necesidad de fundar o de continuar una Historia, quizás por el tono accidental que se le atribuye al heroísmo de la protagonista, es un punto generador de conflictos. Lavinia, en su condición de heroína trágica, es el personaje de la novela que sufre las modificaciones más abruptas tras su rito de iniciación. Los maestros que se encargarán de insertarla dentro del movimiento guerrillero de su país y, en consecuencia, le indicarán la vía para la heroificación son –además del espíritu de Itzá que la ha penetrado– dos compañeros de tiempo y espacio: Felipe y Flor. Progresivamente, la identidad de Lavinia –que en principio parecía rebelarse ante los modelos patriarcales– se va amoldando a la del grupo, hasta diluirse por completo en su interior.

Quizás un elemento que podría ser leído como una línea de fuga es la relación amorosa que establecen Lavinia y Felipe. Tras muy poco tiempo de conocerse estos personajes comienzan un romance ocasional que, por una parte, le permite a ella reivindicarse como sujeto excéntrico y a él mantener su carácter clandestino de guerrillero. Ciertamente, Felipe –al comienzo de la novela– dice haber encontrado en Lavinia una compañía que correspondiera a lo estereotípicamente concebido como femenino: una persona con identidad puramente relacional, que superponía el afecto a la acción y que tenía como su propio lugar de dominio, la casa y el espacio privado. De hecho, la rebeldía de la Lavinia era tenida por Felipe como un rasgo infantil que, además, resultaba muy conveniente a su relación, pues al luchar por su independencia como sujeto femenino, Lavinia no tenía posibilidad alguna de percatarse de los problemas “reales” de su país.

A pesar de ello, sólo en ese momento de la obra, cuando Lavinia propone las reivindicaciones feministas como búsqueda ética, este personaje presenta la posibilidad de manejarse dentro del espacio textual como individuo. Puesto que, una vez que los personajes contruidos como referentes y/o modelos conductuales reconocen la capacidad de Lavinia para comprender la “verdad”, este sujeto femenino se va desfigurando y comenzará a cumplir la voluntad del colectivo por encima de su deseo individual. A este respecto resulta interesante el momento en que la protagonista se encuentra con la mujer que la iniciará en la lucha armada:

Sí, pensó Lavinia, cuando uno menos lo imagina resulta que se traspasa el espejo, se entra en otra dimensión, un mundo que existe oculto a la vida cotidiana; sucede esto de ir en automóvil conversando con una mujer desconocida, que ha transgredido la línea de fuego de la rebelión. Para Flor, sin duda, las rebeliones de ella, su rebelión contra destinos casamenteros, padres, convenciones sociales, eran irrelevantes capítulos de cuentos de hadas. Flor escribía historias con “h” mayúscula; ella, en cambio, no haría más historia que la de una juventud de rebelde sin causa. La miró mientras conducía. Flor hablaba. Comentaba sobre el tráfico, los semáforos. Trivialidades. No parecía del todo nerviosa. Lavinia sintió un ribete de admiración por ella. ¿Cómo se sentiría? pensó ¿cómo sería vivir el lado “heroico” de la vida? Recordó su vieja admiración por las hazañas heroicas, nacida de los libros de Julio Verne. Admiración adolescente (Belli, 1998: 43).

Este contraste entre la mujer que ya se ha integrado en el espacio público –y que gracias a su concepción como agente constructor de futuro arriesga su vida a diario– y la que sólo se preocupa por su situación individual equivale al proceso de concienciación de los héroes. Quizás en una primera aproximación, podría parecer una suerte de ingreso al lugar del poder donde, además, se decide el destino de los ciudadanos; no obstante, a lo largo de la novela quedará claro que se trata de la absorción para sí del lenguaje del amo, de la búsqueda de ese espejo, mencionado literalmente por la voz narrati-

va, que le regrese al personaje la imagen que el sujeto masculino y rector del pensamiento ha construido sobre ella.

A esto se suma que la voz narrativa no sólo prescribe como debe comportarse una mujer dentro de la sociedad por ella planteada, tampoco se limita a descalificar la lucha contra la dominación masculina que pretendió entablar Lavinia, sino que además, cuestiona cualquier forma de comportamiento humano que no suponga la asunción de la estructura social como válida. No hay posibilidad de cuestionar los fundamentos de la estructura, sino que –para ser una persona virutosa– se debe necesariamente entrar en la pelea por escribir la verdad de la historia, “la Historia con *h* mayúscula”.

Curiosamente, este elemento también es plegado dentro de la obra, a partir de las relaciones de Lavinia con Felipe. Aunque, ciertamente, la heroína de esta epopeya se encuentre, desde el inicio de la misma, librando una batalla –al igual que Alejandro, el gran Odiseo, o cualquier otro de los héroes homéricos– protagoniza una historia de amor que bien podría ser leída como un mapa<sup>1</sup> de los melodramas decimonónicos. Lavinia espera pacientemente al amado, admira su valentía, es servicial y lo ayuda a cumplir sus labores. Sin duda, a medida que quiere parecerse más a él esta relación amorosa se va desdibujando; no obstante, la muerte del personaje masculino recrea nuevamente la estética melodramática y desequilibra, aunque sea por momentos, el tono universalizante del discurso:

1 Sin duda, en una primera lectura de la relación amorosa planteada por Gioconda Belli en esta novela, podría pensarse más que en un mapa, en la noción de calco de Deleuze y Guattari; sin embargo, la visión cambia si se tiene en cuenta función desarticuladora del discurso unívoco –que, cada vez más, se acerca a las propuestas éticas y estéticas de las grandes metáforas de la novelística latinoamericana– atribuida al melodrama en esta novela. De hecho, leyendo con detenimiento tendríamos que aunque en ocasiones la autora pareciera reproducir de manera acrítica un discurso ajeno en el tiempo, la reubicación del mismo en otros espacios de escritura le aporta un nuevo significado. Recordemos que para Deleuze y Guattari: *La orquídea no reproduce el calco de la avispa, hace mapa con la avispa en el seno de un rizoma. Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia* (Deleuze y Guattari, 2002: 18).

—Aquí estoy, Felipe. Ya viene Adrián. Ya te vamos a llevar al hospital. Todo va a salir bien. Descansa. No te preocupes.

—Sos una mujer valiente, ¿sabes? —dijo Felipe, con una voz delgada, un sonido de viento a través de un desfiladero.

—Creo que es mejor que no hables —dijo Lavinia—, estate quietecito, amorcito, mi amorcito... —no pudo reprimir el deseo de acercársela, de poner su cabeza sobre la frente de Felipe, besarla, pasarle los dedos por el pelo.

—Amorcito, amorcito —dijo Felipe, cual si repitiera un nombre y tosió de nuevo, esta vez con más violencia y para el horror de Lavinia, un hilo de sangre empezó a salirle por la boca, mientras su cabeza se inclinaba hacia donde ella acercaba su pecho. Un suave movimiento de cabeza y se quedó quieto.

Lavinia se inclinó para limpiar la sangre de la mejilla y vio los ojos fijos, la boca entreabierta. Felipe estaba muerto. Se le había muerto hacía un instante, allí, tan cerca de ella: el pecho que antes subía y bajaba casi resoplando, no se movía ya (Belli, 1988: 159).

La escena, por demás truculenta, tiene además un guiño que no deja de ser interesante. Si bien es cierto que el personaje central de la novela depuso su búsqueda ética, por una búsqueda política, no por una decisión personal, sino porque el espíritu de la reivindicación la “habitó” y, lo que es aún más interesante, si bien este texto que promete hablar, desde su título, sobre el desarrollo subjetivo de una mujer, acaba por ser otra gran metáfora de la identidad continental, el melodrama logra actuar como una línea de fuga, hasta el punto en que el Mesías, poseedor de un saber sistematizado e incuestionable, mentor de la mujer que tendrá la posibilidad de acceder a la “verdad” gracias a su intervención, no sólo protagonizará la escena más abiertamente melodramática de la obra, sino que además, morirá pronunciando la palabra “amorcito”.

Lo que tal vez sea un juego irónico de la autora, si no se somete a largos análisis puede llegar a parecer el triunfo final de la figura femenina, de la heroína épica que logró desarticular al enemigo con sus propias armas; no obstante, nunca se acaba con la dicotomía, simplemente se invierten los papeles en la representación de la dominación. Lavinia pasa a tener el poder y simbólicamente sustituye a Felipe en

la operación que llevarían a cabo esa misma noche. Completamente ajena al constructo tradicionalmente aceptado como identidad de género femenina, Lavinia –habiendo llorado muy poco tras la muerte de Felipe– decide tomar su lugar en la lucha.

No deja de ser paradójico que –a pesar de haber sido la chica rica, que había estudiado fuera de su país y que llevó una vida excesivamente cómoda hasta hacerse parte del frente– Lavinia muera en combate, a la manera de los héroes patrios; mientras que Felipe fallece acostado en una cama, lamentándose por el error que cometió al no identificarse con su compañero. Al final de la acción, el espacio doméstico corresponde al hombre, mientras que la mujer no sólo muere en el enfrentamiento, sino que además, contribuye a convertir en exitosa la operación en la que participó.

A esto se suma que, dentro de la novela, hay una serie de personajes secundarios, tales como la tía Inés, Sara, la madre de Lavinia, Lucrecia o la secretaria de Felipe que son valorados por la voz narrativa como seres minusválidos a quienes se debe proteger y representar en la lucha. Por ejemplo, la tarea de reivindicar a la tía Inés, la lleva a cabo Lavinia desde el mismo momento en el que comienza a estudiar, mientras que la conciencia de que necesita educar a Lucrecia, su empleada doméstica, viene después:

—¿No crees que en la vida y no en el cielo únicamente, todas las personas deberían tener la oportunidad de vivir mejor?

—preguntó Lavinia.

—Puede ser —dijo Lucrecia, pensativa—. Pero la cosa es que ya el mundo es como es y a uno no le queda más camino que resignarse, pensar que lo va a pasar mejor en el cielo...

—Pero se podría hacer algo aquí en la tierra... —dijo Lavinia.

—Bueno, sí. Estudiar, trabajar... —dijo Lucrecia.

—O pelear... —añadió Lavinia, a media voz, dudando si debía decirlo, esperando la reacción de Lucrecia.

—¿Para que lo maten a uno? Prefiero seguir viviendo pobre que morirme. Este vestido está comido de ratones aquí en el ruedo —señaló Lucrecia, mostrándoselo (...)

—Lucrecia —dijo—, te voy a pedir un favor.

—Diga, diga, niña Lavinia... —mirándola sorprendida.



—No quiero que volvás a decir “niña Lavinia”, ni me hables de “usted”.

—Pero si así le he dicho siempre... no me voy a acostumbrar, no puedo, no me sale... —dijo, bajando los ojos, cohibida ruborizándose.

—Aunque no te salga, hacé un esfuerzo —dijo Lavinia— por favor. No me gusta que me trates como si fuera una señorona (Belli, 1998: 90).

Resulta más que obvio, el hecho de que las jerarquías sociales tan combatidas por el personaje central de esta novela, parecieran ser irrenunciables. Las relaciones que establece Lavinia con otros personajes femeninos que no ocupan su mismo espacio étnico, social o cultural, la llevan no sólo a evaluar la conducta de estos personajes —a manera de un sujeto mesiánico del Regionalismo-con distancia letrada, sino que —además— la hacen sentirse responsable de que esas acciones se modifiquen.

Aún más, Lavinia no sólo pretende cambiar la conducta de Lucrecia, sino también su postura —evidentemente errada, desde el ojo letrado— ante la vida, por eso, también cuestiona durante su conversación las convicciones religiosas de su empleada. Aunque de una manera menos paternalista, pero igual de reduccionista, Lavinia ve a Sara, su amiga de la infancia. A los ojos de Lavinia, Sara es un ángel de la casa que no tiene ninguna posibilidad de entrar en la lucha por el poder ni, en consecuencia, de pasar a la parte alta del esquema de dicotómico de organización social, presentado como única posibilidad de existencia en esta novela. A pesar del afecto que en apariencia la protagonista siente por ella, en sus conversaciones intenta disuadirla de su errada manera de vivir:

- Bueno -dijo Lavinia-, de eso se trata precisamente. A las mujeres se les asigna la cotidianidad, mientras los hombres se reservan para ellos el ámbito de los grandes acontecimientos...
- Lo que estoy tratando de decirte, Lavinia, es que, aunque no lo parezca, las esposas también, a su manera, re-

legan al marido. Los maridos se convierten en intrusos del mundo doméstico

– No te engañés Sara (Belli, 1998: 80).

Este diálogo, sin duda, roza los límites de lo panfletario. Sara es parte de esas mujeres que no tienen posibilidad de “conocer la verdad”, en consecuencia, necesita una voz que hable por ella. A lo largo de la novela se unen la secretaria de Lavinia, su propia madre, e incluso las niñas del club que son presentadas en sociedad. En nombre de todas aquellas mujeres que no tienen posibilidades de unirse a la “verdadera lucha”, de escribir la “Historia con h mayúscula”, ni de acceder a la realidad, Lavinia se sacrifica.

Tal vez este hecho represente una de las mayores contradicciones entre el planteamiento de estas obras y su supuesta intención feminista reivindicativa. En vista de que la concepción dicotómica del mundo, que separa de manera concluyente a los hombres y a las mujeres, resulta para Gioconda Belli absolutamente inquestionable, la única opción que tienen sus personajes femeninos de alcanzar ciertos objetivos es pasar, en cada uno de los aspectos de su escritura, al lugar del poder. Desde la perspectiva bipolar, sólo habría entonces dos maneras posibles de comportamiento, por eso, aunque el deseo de ser hombres no pueda llevarse a cabo, el de adquirir todos los atributos estereotípicamente fijados, sí.

Por otra parte, ante el miedo a perder el sitio de poder eternamente amenazado, la voz narrativa se da la tarea de crear personajes completamente concluidos, cuyas acciones son siempre previsibles porque su coherencia interna no puede permitir dudas acerca de su comportamiento. Por su propio carácter heroico, desechan el proceso de complejización que había sufrido el personaje novelesco en la literatura latinoamericana de los últimos treinta años y los caracteres que pueblan esta ficción cada vez se hacen más simbólicos e, inclusive, llegan a adquirir cierto tono emblemático.

Los únicos cambios posibles dentro de esta novela, para estos que la mujer sufriente se transfigure en protagonista es el que corresponde a su proceso de heroificación. Hay una identidad prefijada que se erige como el telos social. Lavinia y todas las mujeres

contenidas en ese carácter, deben querer aproximarse a ese modelo de conducta, por eso, el relato de iniciación se construye en torno a ellas. A este respecto, no deja de ser curioso que dentro de *La mujer habitada*, la noción de identidad esté topicalizada. Con una justificación o con otra, la voz narrativa siempre reflexiona en torno a la identidad, sin duda alguna, para definirla y poder dar una respuesta reduccionista acerca de lo que es, fue y debe llegar a ser un sujeto femenino o, siendo aún más totalizantes, un ser humano.

A lo largo de la obra, el personaje de Itzá —el espíritu indígena que habita a la protagonista— intenta establecer por medio de sus reflexiones, algunos puentes entre su conducta como mujer del pasado, y la de Lavinia como mujer del presente. Llama la atención que la actividad productiva, de discursos, confrontaciones o mundos posibles sea el elemento definidor de la identidad de ambos constructos, dado que la situación de emergencia de su entorno no permitió —aunque en el caso de Itzá hubiera sido positivamente valorado— asumir el rol reproductor tradicionalmente adjudicado a la mujer.

A este respecto, es importante destacar que otro de los elementos que refuerzan la mirada dicotómica y, si se quiere maniquea, implícita en esta novela, es la relación mujer - maternidad. La maternidad, por una parte, como rasgo identitario femenino y, por la otra, como conducta vital atribuida al sujeto femenino desde la heterodesignación patriarcal, es impensable para las heroínas épicas que aquí circulan. Ni Lavinia, ni Itzá llegan a ser madres, pero lo más llamativo no es eso, sino que las madres que aparecen en el texto son por completo abandonadoras y negligentes:

Desde muy niña intuyó que su madre no la quería. Menos mal que existió la tía Inés, pensó, limpiándose las lágrimas que empezaban a borrarle los contornos de los muebles. Porque a su tía Inés, sí le gustaba abrazarla, acurrucarla, llevarle dulces. Le gustaba meterla en su cama y contarle cuentos mientras le acariciaba el pelo. Tenía, como Lavinia, una inmensa sed de cariño.  
“La va a malcriar” —decía su madre— y ella entraba en pánico de pensar que decidirían ahuyentar a la tía.

Pero su padre salía en defensa de la hermana. “Está muy sola. Pobrecita. La niña es lo único que la alegra.”

“La tía te salvó del desamparo” —decía Natalia, su amiga española.

Pero nadie salvaba de la ausencia de la madre. Y eso era su madre: una perenne ausencia. Debió suponer que la llamaría por lo del baile. Imposible que no le preocupara lo que dirían sus amigas.

Era increíble, sin embargo, que la hubiese llamado sólo para eso (Belli, 1988: 80).

Este último rasgo evidencia que una de las fórmulas de ingreso al canon empleadas por esta autora, es la reproducción de ciertas estructuras sociales delimitadas anteriormente por la literatura canónica latinoamericana. Es la representación del intelectual —en este caso femenino— como la única posibilidad de salvación de las naciones, es la construcción de una serie de otredades —encarnadas por la madre, la sirvienta y la amiga ama de casa— que le permiten a la protagonista, edificarse como centro.

A ello se suma que la mirada prospectiva que lleva consigo todo discurso fundacional, convierte en imposible una relación distinta de los personajes centrales con la dimensión temporal, de lo que se puede afirmar que *La mujer habitada* no sólo presenta un nuevo centro discursivo, no sólo se plantea la posibilidad de crear o de hallar una esencia perdida, no sólo busca nuevos *otros* para poder edificar a la mujer letrada como sujeto, sino que además, condena desde su centro cualquier otra postura frente a las posibilidades de desarrollo subjetivo de la mujer.

A partir de aquí, es posible comprender cómo, tras la apariencia de una subversión del orden político, patriarcal o filosófico reinante, se encuentra sólo un proceso de sustitución de personajes, nombres o figuras, que si bien traducen en el ingreso de un nuevo sujeto de la enunciación en el campo cultural latinoamericano de finales del siglo XX, varía muy poco la circunstancia de enunciación y el objeto enunciado. Por ello, al leer esta novela, más que frente a un pliegue del discurso, estaríamos en presencia de un replanteamiento de la figura de la mujer escritora que, poco a poco,

asume para sí las normas regentes del canon, hasta fijar de manera determinante su territorio de enunciación.

### Referencias Bibliográficas

- ANTELO, R. (1997). *La lógica del contra-canon y el axioma de credibilidad*, en *Estudios. Revista de investigaciones literarias*, Vol. 5, # 9. Valle de Sartenejas – Venezuela.
- BELLI, G. (1988). *La mujer habitada*. Managua. Editorial Vanguardia.
- BUTLER, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid. Síntesis.
- DELEUZA, G. y GUATTARI, F. (2000). *Mil mesetas*. Valencia. Pretextos.
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets.
- GARCÍA, M. (2001). *Recuperación mítica y mestizaje cultural en la obra de Gioconda Belli*. Cuadernos de América sin nombre, #5. Alicante.
- MASSIELO, F. (1997). Género, vestido y mercado: El comercio de la ciudadanía en América Latina, en *Estudios. Revista de investigaciones literarias*, Vol. 5, # 9. Valle de Sartenejas – Venezuela.
- SHOWALTER, E. (2001). *La crítica feminista en el desierto. Otramente: lectura y escritura feminista*. México. Fondo de cultura económica.
- VARGAS, J. (2002). La incorporación de la voz femenina en la novela centroamericana contemporánea. En: *Revista comunicación*. Vol. 12, año 23. #2. Instituto tecnológico de Costa Rica.



## Explorando la palabra en *Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*

FLORES SANGRONIS, Yraida y MONTIEL SPLUGA, Leisie

*Universidad del Zulia.*  
*yraidaflores@hotmail.com - leisie.montiel@gmail.com*

### Resumen

Orlando Araujo es uno de los escritores venezolanos cuya producción literaria ha adquirido gran importancia, hasta la actualidad. Entre los aspectos constantes de su narrativa se pueden mencionar el diálogo, la imaginación y la exploración del mundo, los cuales conforman una singular caracterización del personaje infantil Miguel Vicente Pata Caliente, quien es el protagonista de algunas de sus obras como *Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*. En este trabajo de Araujo se analizan esos aspectos mencionados, así como su ejercicio escritural y los posibles efectos que éste provoca ante el lector infantil.

**Palabras clave:** Diálogo, imaginación, exploración del mundo, personaje infantil, palabras.

### *Exploring the word in Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente (The Travels of Miguel Vicente Hot Foot)*

### Abstract

Orlando Araujo is one of the Venezuelan writers whose literary production has acquired great importance into the present day. Among the constant aspects of his narrative, dialogue, imagination and exploration of the world can be mentioned, which constitute a singular portrayal of the child character Miguel Vicente Pata Caliente, the protagonist in some of his works, such as *Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente (The Travels of Miguel Vicente Hot Foot)*. In this work by Araujo, the

aforementioned aspects are analyzed as is the exercise of his writing and the possible effects this work might provoke in the child reader.

**Key words:** Dialogue, imagination, exploration of the world, child character, words.

## Introducción

El hombre concentra su esencia en la expresión, pues su naturaleza está forjada por las finas redes del verbo o de la imagen, las cuales se entrelazan para armonizar la completitud de su ser. Imagen, palabras y signos sólo traducen el universo ontológico del hombre; su devenir está capturado en el comunicar, como una desnudez que aflora la suma de sus más íntimas existencias. Briceño Guerrero nos lo permite recordar:

Veo que el hombre es en gran medida comunicación, palabras. Para él, ser es decir... Veo que para ser hombre en plenitud, para morir como hombre completo, para haber sido debo convertirme en palabra. Contar para existir. Ser es ser dicho (Briceño Guerrero, 1990: 10).

Cuando el hombre pronuncia o sencillamente diseña imágenes, resurge el ser, un ser que destila olores, sabores y texturas en todo lo que nombra y anuncia. Es su carne viva la que está prestada en unos garabatos o en las finas imágenes que están transfiguradas en las palabras. De este modo el escritor modela esa manifestación natural que surge de sus entrañas. Este grito, denominado así por Seuphor, adquiere disciplina con el estilo, a fin de darle una forma más acabada para mostrar su percepción del mundo. Estilo y grito, como lo afirma este escritor, constituyen una dualidad complementada; la pureza y el orden se abrazan, y anuncian su realidad en unas páginas; canto articulado y armónico que modera la realidad de quien lo emite y de quien lo percibe: “El grito fecunda al estilo, el estilo hace perdurar al grito. El primero es un eco directo de nuestros instintos elementales, el otro lo transforma en calidad y nos crea nuevas necesidades” (Seuphor, 1970: 228).

El trabajo del escritor es disciplinado y continuo, lo que le permite acercarse a su obra para darle una forma pulida que lo lle-

va a enlazar las imágenes y las palabras precisas de su recóndito terruño. Ese sentido místico del oficio corresponde a la idea que todo artista o escritor tiene forjada en su mente; tal es la visibilidad que anuncia Calvino cuando refiere lo siguiente:

Diré que desde el momento en que empiezo a poner negro sobre blanco, la palabra escrita es lo que cuenta: primero como búsqueda del equivalente de la imagen visual, después como desarrollo coherente de la imposición estilística inicial, y poco a poco se adueña del terreno. La escritura será lo que guíe el relato en la dirección en la cual la expresión verbal fluya más felizmente, y la imaginación visual no tiene más remedio que seguirla (Calvino, 1989: 104).

El hombre es, de por sí, una máquina de fantasía; una palabra sola lo remite a un mundo figurado, ya que su mente colinda con la aventura que le puede despertar un dibujo o la pureza articulada del sonido de un animal. Las imágenes que emanan no se agotan, sino que son como el chorro de un manantial cuyos tiernos labios se acercan para saborear la dulce sabia de sus aguas. Así funciona la mente; todo estímulo que el entorno le proporciona se convierte en fuente perdurable para producir imágenes y, con ellas, todas las historias que se pueden discurrir en ese gran cine con el que cuenta el hombre.

Esta experiencia en la que se pueden “evocar imágenes en ausencia” nos la recuerda la pluma de Orlando Araujo con su personaje Miguel Vicente Pata Caliente:

Como no podía hacer viajes largos, Miguel hacía viajes cortos. Los domingos muy temprano se reunía con sus amigos, juntaban todo el dinero que tenían y bajaban corriendo y charlando hasta El Silencio...Se imaginaba que allí, a la vuelta de un matorral, se tropezaría con la fiera y lucharía contra ella hasta vencerla y lanzar el grito del triunfo, pero el emocionante encuentro era casi siempre interrumpido por algunos de los policías que vigilaban el parque y los obligaban, con amenazas tenebrosas, a regresar escalinatas abajo, de nuevo a las avenidas y calles sin emoción y sin aventuras (Araujo, 1992: 24-25).



La imaginación es una gran metáfora de la libertad, dado que tiene el poder de transfigurar la realidad y dar paso a mundos inverosímiles donde se tiene como a su fiel aliado al niño, quien, como semilla, cosecha muchas aventuras que no se dejan redimir ante el poder conquistador de su mundo real. La naturaleza se forja en el niño, y éste manifiesta su inclinación hacia la visibilidad; busca, entre mil formas posibles, el camino que le permita alejarse de la realidad cosificada en la que el ser humano está inmerso. Con su historia, Orlando Araujo hace de ese desafío una constante que lo acerca a las ideas de Briceño Guerrero, quien destaca la mutilación del hombre y de su poder creativo cuando se deja absorber por la realidad deshumanizante que caracteriza a toda sociedad que se ha vuelto esclava de ritos autómatas. Así, el hombre pierde su memoria, su historia y el entusiasmo de contemplar y de disfrutar las cosas que, por la fuerza de la monotonía, quedan relegadas al olvido.

El grano es el sentido único de la mata. Todo lo humano existe por amor del niño... El niño decae, degenera al crecer y madurar para convertirse en servidor caricaturesco e inconsciente de la plenitud que perdió; como adulto se interesa por la riqueza y el placer, por las ciencias, las artes y la guerra, por la gloria, la comodidad o el poder, por la belleza, la verdad, la justicia; no sabe que es tusa, hoja, tallo de su olvidado centro; se cree llegada y es decadencia, retorno al humus por podredumbre o por fuego (Briceño Guerrero, 1997: 80).

El escritor Gaarder también destaca esta idea y enfatiza que el hombre ha aceptado sumisamente la realidad de todos y que su curiosidad por conocer las cosas como algo nuevo se ha extraviado, tanto como su sensibilidad. Su razón de ser descansa, entonces, en el hecho de que se sienten cómodos con la realidad que tienen.

La creación literaria invita al reencuentro de esa esencia –la cual está enterrada en el ser– para ir más allá de sí mismo y hospedarse en una ‘región intermedia’ –como la define Briceño Guerrero–, donde se da la reconciliación entre las palabras y las cosas, entre el nombre y lo nombrado. El verbo de la naturaleza y el verbo humano despojan, así, sus límites y establecen una fusión cómpli-

ce que materializa la edificación de una sola realidad. De esta manera, el hombre logra su propia trascendencia, ya que se celebra el encuentro con el otro; su faz está caracterizada por una visibilidad que le permite comprender al mundo, en la medida en que tiene la capacidad de leer, con una mirada infantil, todo el universo; es la verdadera lectura del mundo, génesis que acompaña al hombre hacia la identidad de su propia naturaleza.

Orlando Araujo vivencia esta experiencia por medio de su personaje Miguel Vicente Pata Caliente, quien se adhiere a la naturaleza para comprender y para hablar su lenguaje; es una comunicación que lo conduce no sólo a explorar su realidad, sino a recrearla desde su propia visión del mundo: "...– ¿Y cómo sabes tú que me gustan los viajes? – preguntó el niño. – Los ríos sabemos todo..." (Araujo, 1992: 39).

La creación poética constituye un desprendimiento del "sí mismo"; representa una exploración interior que permite al individuo amarrarse, aún más, a su extremo a fin de vislumbrar la "alta fantasía", tal como la refiere Calvino. Este escritor la relaciona, a su vez, con el desafío a la lógica, pues aprehender el verbo natural y enlazarlo con el verbo humano para conocer el auténtico sentido que denota el origen de las cosas realmente constituye un verdadero cuestionamiento al orden de las ideas, del pensamiento y de la misma realidad. Reencontrarse con su extremo constituye una separación y una fusión de la dualidad que siempre ha marcado a la realidad y al hombre mismo; este juego incesante es lo que permite que la creación poética bautice, con su creación, al universo ficcional y haga de él un mundo propio en el que lo inverosímil pueda tener sentido, bajo una realidad que guarda, tras de sí, su propia autonomía. Calvino simboliza esta situación con la figura escindida de Medardo de Terralba, personaje protagonista de su libro *El vizconde demediado*: el bien y el mal confrontados en dos figuras que pertenecen a la misma materia, pero que manifiestan –cada una, por separado– su visión renovada del mundo. Por un lado, el Medardo "malo" coloca en claro su parecer cuando dice:

-Ojalá se pudieran partir por la mitad todas las cosas enteras-...así cada uno podría salir de su obtusa e ignorante integridad. Estaba entero y todas las cosas eran para mí naturales y confusas, estúpidas como el aire; creía verlo todo y no veía más que la corteza. Si alguna vez te conviertes en la mitad de ti mismo, muchacho, y te lo deseo, comprenderás cosas que escapan a la normal inteligencia de los cerebros enteros. Habrás perdido la mitad de ti y del mundo, pero la mitad que quede será mil veces más profunda y valiosa. Y también tú querrás que todo esté demediado y desgarrado a tu imagen, porque belleza y sabiduría y justicia existen sólo en aquello que está hecho a trozos (Calvino, 2005: 50-51).

Esta experiencia resume el desciframiento al que puede llegar el hombre sobre sí mismo, cuando se aferra a una visión que traduce la contemplación de la realidad, la cual implica no sólo la transformación física, sino, también, la trascendencia de su propio ser. Acto donde se revela una contemplación consciente que implica la extinción de las neblinas que oscurecen la vista y el cuerpo, pues sólo su limpieza y su propia desnudez agudizan los sentidos para maravillarse, en materia y en espíritu, de todo lo que se halla alrededor. Por otra parte, el Medardo “bueno” deja entrever sus conocimientos sobre la vida cuando manifiesta:

-Oh Pamela, eso es lo bueno de estar partido por la mitad: el comprender en cada persona y cosa del mundo la pena que cada uno y cada una siente por estar incompleto. Yo estaba entero y no entendía, y me movía sordo e incommunicable entre los dolores y las heridas sembradas por todas partes, allí donde, estando entero, uno menos se atreve a creer. No sólo yo, Pamela, soy un ser partido por la mitad y separado, también lo eres tú y todos. Ahora tengo una fraternidad que antes, entero, no conocía: con todas las mutilaciones y las carencias del mundo. Si vienes conmigo, Pamela, aprenderás a sufrir con los males de los demás y a sanar los tuyos curando los de ellos (Ibid: 69).

Estas reflexiones constituyen una analogía de la falta de visibilidad y de entendimiento que el ser humano tiene hacia la plenitud de la vida; sencillamente, la *demediación* o la *incompletud* de

la materia conducen a la integración del espíritu con las cosas y con la vida misma, ya que proporcionan un conocimiento más profundo sobre el hombre y el universo, cuya percepción es valorada con una óptica más abierta.

El vizconde de Medardo, que ha renacido de su propia confrontación, es una imagen unificada; pero muy diferente del hombre que protagonizó las primeras aventuras de su historia. "... Así mi tío Medardo volvió a ser un hombre entero, ni bueno ni malo, una mezcla de maldad y bondad, es decir, no diferente en apariencia a lo que era antes de que lo partiesen en dos. Pero tenía la experiencia de una y otra mitad fundidas, por tanto debía de ser muy sabio..." (Ibid: 91).

El equilibrio entre lo espiritual y lo corporal se rememora en la creación poética; el mismo acto de escribir supone un abandono de las diferencias; las palabras y las cosas se acoplan en un juego de vida y de muerte que invita a ir y a regresar en una rueda que el escritor gira incesantemente, pero donde habrá momentos para encontrarse con los abismos que ofrece su propio bosque de Torralba. Sólo así es posible hacerle frente a las guerras, a los callejones sin salida o, sencillamente, a las lepras por superar; entonces, la acción necesaria para seguir por la senda de la creación es, precisamente, la de la espera.

Esta actitud paciente la puede realizar el escritor, tal vez, en su propio bosque, bajo la soledad y el silencio que impregnan las quebradas, los precipicios o los árboles de su ser; únicamente así podrá medir el grado de tensión que este momento implica, verdaderamente. Escribir y borrar, anotar y tachar rememoran un instante de amor y de locura que siempre estará a la expectativa de capturar cualquier marca o signo que permita continuar con la senda ya emprendida.

Todas esas ideas las arma Briceño Guerrero al asociar la soledad, la pasividad y la espera como puente levadizo hacia la captura primigenia de su ser: "Con la espalda apoyada en un árbol me puse bobo, lelo, buscando el letargo, y lo logré auxiliado por la quietud del lugar y la monotonía de los ruidos. Entonces comencé a soñar despierto. Se rompió la separación entre mi cuerpo y el árbol, entre mi cuerpo y el suelo, entre mi cuerpo y el aire" (Ibid: 36). La experiencia que brinda el escritor por medio de su propio oficio

traduce una contemplación que invita a asumir una actitud estática como sinonimia de la espera, cuya faz permite vislumbrar un cambio medido por la alquimia que resurge en la naturaleza del hombre. Todo cambio implica un riesgo inmediato que implica entregarse a la aventura de lo desconocido; lo nuevo es un caleidoscopio del cambio; la trascendencia y la transmutación arrojan al hombre, como orfebre de las palabras, a que desate sus límites y se extravíe fuera de sus propias fronteras.

El escritor Orlando Araujo dibuja esta experiencia con las inquietudes que remiten a todo ser a vislumbrar la ventana de lo desconocido como una gran interrogante, la cual está asediada por el pánico y el terror, el amor y el júbilo. Pero, al mismo tiempo, ese “llamado” le brinda la fe en sí mismo y la disposición de desafiar tanto el miedo como la misma realidad, ante la añoranza de apreciar una plenitud jamás experimentada:

- ¿Y si me ahogo? Yo todavía no sé nadar; bueno, no sé nadar tanto... - ¿Y cómo voy a regresar, si tú no te devuelves nunca? -Amiguito, si no crees en mí no podrás viajar conmigo. Tú quieres conocer el mundo, pero al mismo tiempo te da miedo acompañarme (Ibid: 40).

La plenitud está relacionada con la libertad de desenredar las ataduras que toda lógica persistente amolda al hombre y, con él, a las palabras. El escritor se vincula al desafío, de modo que su oficio constituye una rebeldía a lo predeterminado; su herramienta más preciada, la palabra, se desata de las cosas y recobra su ser natural; su nacimiento le confiere la potestad de entrelazarse y extenderse con diferentes sentidos, muchos –si se quiere– adversos. Pero en el discurso formado por el escritor, todos ellos guardan un sentido único en el universo ficcional del que forman parte.

La palabra es un llamado a descubrir el mundo sugerente y subyacente que está guardado en la imagen. Como proyección de muchos espejos que le proporcionan a la realidad una pluralidad de sentidos, la imagen se convierte en creación germinada de la imaginación, por lo que se rebela en contra del orden lógico de las cosas y, en su lugar, estructura un nuevo sentido de dicha realidad. El

universo ficcional se reviste de imagen y anuncia la reconciliación de los significados diversos; la enemistad y la contrariedad suprimen sus diferencias y se transfiguran en una nueva realidad, en un mundo posible cuya naturaleza está bautizada por el “imposible inverosímil” de Aristóteles. El valor de la palabra tensa las fuerzas contrarias y llega a un absurdo consciente, ya que guarda el sentido en una realidad transfigurada por la pluma del escritor, quien le añade su imaginación y su experiencia de la realidad para convertirse en un gran fabulador de sentidos, en el poeta del mundo. Paz concreta esta idea cuando afirma que:

“el poeta hace algo más que decir la verdad; crea realidades dueñas de una verdad: las de su propia existencia. Las imágenes poéticas poseen su propia lógica y nadie se escandaliza porque el poeta diga que el agua es cristal... (Paz, 1986).

La imagen señala la forma más inmediata de cómo se vislumbra la realidad; sus complejidades y la gama de contrariedades guardan su dibujo encarnado en un lenguaje que no hace otra cosa más que recobrar, por medio de la creación literaria, su naturaleza original. La historia de Orlando Araujo, *Los Viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*, es una obra pulida en imágenes, y prueba que el juego de la lógica-absurda puede ampliar la realidad sin suprimir la identidad de la que forma parte:

Como el sol se está ocultando y ahora es un disco de color de mandarina que se puede ver de frente, el niño contempla cómo la ballena, al cruzar la inmensa mandarina del sol, parece exprimirle un chorro de jugo que se bebe el cielo [...] De vez en cuando la ballena exprime sus frutas escondidas y echa al aire un chorro de jugos deliciosos para que Miguel Vicente calme la sed y siga escuchando historias y dándole la vuelta al mundo” (Araujo, 1992).

La obra del escritor es una experiencia que muestra la gran poesía representada en el mundo; su lógica guarda una relación ambivalente que resiste a todo orden, por lo que, en lugar de señalar al escritor como a un loco, lo anuncia como al vidente o al brujo

identificado por Briceño Guerrero, ya que su arte trasciende para revelar la naturaleza originaria del ser. Aprender, por ejemplo, la asociación que existe entre el sol con un disco o con una mandarina demanda el abandono del prejuicio retórico, puesto que esta imagen también se puede asociar con un girasol o con una gama compleja de imágenes que tienen la virtud de conectarnos con diversas historias, las cuales remiten a una gran caja de similitudes. La obra de Francisco Massiani, *Piedra de Mar*, es una elocuente muestra de los enlaces que esta historia puede brindar:

El jugo del sol, sobre todo, porque a veces parece una naranja exprimida sobre el horizonte, y en la tarde provoca morder el sol, beberse el mar. Levantar la liga que separa el mar del cielo, y dejarlo temblando en una vibración grave que despierte millones de peces y los arroje al cielo. O comerse las estrellas que a las nueve parecen de fresa...” (Massiani, 1979).

Las palabras remiten a muchos significados, del mismo modo que las obras se interconectan unas con otras; su tensión se fija en una cuerda de la que los autores están tomados. De esta manera, sus relatos se convierten en una biblioteca universal en la que existen realidades completamente paralelas, y donde el universo está contenido en la imagen. De allí su poder: nombra lo indecible y lo desconocido, sin la necesidad de remitirse al bloque de las palabras para rendir cuenta de su significado, pues el sentido está guardado en la verdad que entretiene su realidad. El escritor Octavio Paz amplía la idea que reviste esta experiencia y nos dice: “La imagen dice lo indecible: las plumas son piedras pesadas. Hay que volver al lenguaje para ver cómo la imagen puede decir lo que, por naturaleza, el lenguaje parece incapaz de decir [...] La imagen se explica a sí misma. Nada, excepto ella, puede decir lo que quiere decir. Sentido e imagen son la misma cosa” (Paz, 1986).

Las explicaciones están demás; la imagen muestra la memoria y la nostalgia de quien resume en ella la contemplación de su propia realidad. La imagen vale por sí misma, y Foucault nos permite recordar que ella es un producto que recoge las marcas desdichadas por el escritor, luego de haber practicado su lectura del mun-

do con miras a hacer de su historia una gran obra de arte, un poema estructurado en variadas metáforas que, al confluír, convierten al universo en “la gran signatura”. Dice Foucault: “El mundo está cubierto de signos que es necesario descifrar y estos signos, que revelan semejanzas y afinidades, sólo son formas de similitud. Así, pues, conocer será interpretar: pasar de la marca visible a lo que se dice a través de ella y que, sin ella, permanecería como palabra muda, adormecida entre las cosas” (Foucault, 1968).

La visibilidad es la llave que abre las puertas para revelar el sentido que guarda el alma simbólica descrita por la literatura; esto es, como espejo de la contemplación del mundo que el escritor traduce y como recreación de ese mismo mundo que el lector realiza, pues ambos sujetos se comunican con un mismo objeto cuyo código resulta descubierto porque su verdad subyacente brota de su enraizada esencia.

La obra del escritor Calvino, *El conde demediado*, refleja la “alta fantasía” que caracteriza al hombre, a modo de puente empleado para aprehender la esencia que guarda la imagen:

En la escalera de la vieja Giromina vimos una fila de caracoles que subía hacia la puerta;...Era un regalo que mi tío le había traído del bosque a Giromina, pero también una señal de que la enfermedad del corazón de la pobre vieja había empeorado para que el doctor entrara despacio, y así no la asustase. Todos estos signos de comunicación eran usados por el buen Medardo para no alarmar a los enfermos con una petición demasiado brusca de los cuidados del doctor,... De repente por el valle corría la alarma: - ¡El Malvado! ¡Llega el Malvado!... Pasábamos ante la casa de Giromina y en la escalera había una tira de caracoles aplastados, todos babas y trozos de concha.- ¡Ya ha pasado por aquí! ¡A correr! (Calvino, 2005).

La literatura es un gran juego que extiende su red en la formación de los signos, en las marcas que dejan las imágenes, las cuales acomodan las sílabas o las vocales en un viaje de sonidos y significaciones donde logran desatarse de sus formas. De esta manera, se invita al deleite con las mordidas o con los besos que brindan los



labios desaforados de las palabras. El cuerpo, el espíritu y la creatividad están en una libre comunión y en un ejercicio armónico que se despliegan cuando la literatura nos invita a jugar como unos meros niños, para desafiar las reglas que armonizan el lenguaje hasta el punto de poder redescubrirlo en su naturaleza primigenia. Entregarse a esta experiencia constituye una alquimia; es convertirse en la obra misma y transmutarse en otro, a fin de saborear las emociones e ideas desbordadas en el saber del escritor. Éstas revelan su entorno socio-cultural o la nostalgia de un sueño que ilumina su lápiz para delinear, mediante cualquier detalle, algún rasgo que delata su personalidad o la óptica de su mundo.

El escritor Orlando Araujo inicia su relato con un juego que califica a su protagonista y lo conduce a transfigurarse dentro de su misma realidad: <<Pata Caliente>>. Más que ser apodo o juego de palabras y de sonidos, este vocativo constituye una imagen que está asociada con un pequeño caminador, muy escurridizo para muchos, porque “agarrar a Miguel Vicente era más difícil que agarrar a una ardilla, corría como un venado y se escondía en cualquier parte” (Araujo, 1992). La naturaleza de Miguel Vicente se manifiesta en un juego de doble palabra, el cual brinda la oportunidad de revelar los acontecimientos que se asocian con la figura de este niño. <<Pata Caliente>> se diluye en una imagen que marca su trascendencia en el viaje; viaje simbolizado por un gran tronco que se desboca en el río de la aventura para salvarlo de su desgracia, que es la de ser extremadamente pobre y la de sentir que su niñez puede quedar a merced de una realidad deshumanizante.

En la evolución de su discurso, el escritor estructura las narraciones y las desemboca, para expresar la gran interrogante de cómo escribirlas. Su estilo marca las huellas de los pasos que forjan el método en la creación literaria, el cual está revestido, en muchas de sus páginas, por un tono muy coloquial, muy andino, de modo que el receptor de esta comunicación quede aprisionado por un sentido de pertenencia, que lo impulsa a vivenciar y, con ello, a recrear el relato anunciado en esta historia:

–Ala, no llores pues –dijo el río de voz andina–. Fijese en esa piedra que está allí, suba en ella y aguarde un tantico que hable con el paisa Cometa... -Ahora móntese, amiguito, el paisa Cometa le va a dar un paseo para que no siga triste (Araujo, 1992).

La palabra se expande hacia muchas posibilidades, hacia estructuras de variados sentidos que Orlando Araujo organiza y acomoda para ampliar el conocimiento de la realidad que encierra y el significado que evoca, tomando en consideración que, en la mayor parte de los casos, es un discurso prioritariamente para niños. Por esta razón, el autor se sirve de sentidos equivalentes, de similitudes que le proporcionan al lenguaje una oportunidad fabulosa para que se explique. De allí que emplee, en algunos casos, una expresión literal y cotidiana que se acerca a la realidad del niño: “Cuando un caballo es así le dicen brioso, bravo, esquivo. Y éste del Juez (porque el señor Juez era el pensionista dueño del caballo) tenía de todo eso, y algo más que lo hacía temible ante los campesinos y los habitantes del pueblo”. Las descripciones y las enumeraciones se hacen presente en este discurso, con objeto de brindar la oportunidad de expandir una voz que informa y aclara las nuevas realidades que se van sucediendo ante la mirada exclamativa del niño:

A medida que los hombres se acercaban a la playa, la acumulación de peces saltando unos sobre otros, ofrecía a la luz del sol naciente un baile de colores brillantes, una danza de metales, un cabrilleo de oro, plata, nácar, y saltos de coral y acero, que el marino margariteño, sabio de mares y de peces, iba contando así:

-Aquellos de color cuchillo son lebranches, los de brinco rosado son pargos, los de color negro con luna son carites; las barrigas doradas son mojarras, aquella redondez parda es una raya, y por encima salta el róbalo de lomo gris...” (Ibid).

Estas nuevas imágenes se acomodan en la palabra y proporcionan el sabor del conocimiento que estructura el encuentro con una nueva realidad. La palabra es conocimiento y con ella el ser se renueva, nace y se expande hacia nuevas realidades que le dan el alimento a su esencia. Miguel Vicente enriquece su formación con

los conocimientos que le brindan el esplendor de la naturaleza, y con las personas que sacian, en ella, su prolongada sed.

En ocasiones, el escritor se adhiere al fabuloso mundo de la infancia para desamarrar el sentido de las palabras que lo vinculan con las realidades a explorar. El lenguaje literario explora la fantasía, humaniza sus elementos naturales y ofrece su cobijo maternal para que Miguel Vicente abrigue su protección ante las arremetidas de su dura realidad: “Un barco es una casa que camina sobre el agua. El mar es una inmensa llanura de aguas, y las olas son las espigas del mar movidas por el viento [...] y entonces ese barquito es algo más que una casa, es como una ciudad del hombre en medio de tanta soledad. (Ibid: 50 - 62). Todo esto lleva a considerar que el escritor Orlando Araujo muestra a una figura infantil muy deseosa por descubrir lo desconocido, por lo que la aventura y las ganas de aprender -como una fina muestra de su sensibilidad ante el mundo- siempre lo acompañan en cada viaje que realiza. Esta faceta del personaje infantil se alumbra en muchas líneas de la obra *Los Viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*. Un episodio muy especial es el que hace referencia al interés del protagonista por leer una historia que habla sobre la zorra y el conejo:

Las palabras no se dejaban dominar, costaba mucho mirarlas en el papel para decirlas por la boca. Aquellas letras mudas, parecían acostadas y dormidas y, sin embargo, hablaban, era la voz que Miguel Vicente encontraba y perdía, para volverla a encontrar y volverla a perder [...] Las hormigas eran letras y las palabras no se iban. Sintió por dentro que decían: << Y todo hombre que leyere y entendiere este libro debe creer en él pues todas estas cosas son verdad>> (Ibid).

En este afán por atrapar la realidad, los significados se escapan y el hombre, el poeta o el niño van tras de ellos, sólo para perderse en un gran bosque de signos o de imágenes, donde sólo hay que detener esta gran marcha para desenmarañar las lianas que entrelazan los sentidos y, así, reinventar el mundo en un cúmulo de metáforas. ¿Acaso de esto no se trata el oficio de escribir?

El trabajo permanente, por parte del autor, y la creencia en su oficio proporcionan los logros que se ajustan a una experiencia pulida hacia el encuentro de su propio estilo. Miguel Vicente es el arquetipo del niño y del hombre hacia el encuentro de su propia verdad; la fe, la constancia, los sueños y los viajes están confabulados en el discurso de Orlando Araujo, con el fin de brindar los ingredientes necesarios para aventurarse hacia el disfrute de la nueva realidad que se ha trazado. Esta inquietud por concretar sus sueños la redescubre Orlando Araujo por medio de algunas anécdotas, las cuales brindan la posibilidad de apreciar cómo su discurso se ventila hacia un diálogo con muchas características filosóficas<sup>1</sup>. Aquí las preguntas y respuestas son la razón de ser para coronar la típica curiosidad del mundo infantil, donde se está deseoso por expresar la naturaleza que encierra las cosas:

– Miguel Vicente Pata Caliente, ven acá. – ¿cómo sabes mi nombre? – contestó el niño, acostumbrado a defenderse. – Me lo dijo ese caballo que llevas al río. –¿Y quién se lo dijo a Cometa? – Se lo dijo el río. –Y quién se lo dijo al río? – Se lo dijiste tú [...] –¿Cómo sabes que el río sabe? – Porque hablo con él, y él me cuenta la historia de todos los niños del mundo y me dice sus nombres (Ibid).

Como se puede apreciar, existe un claro deseo del personaje infantil por conocer y evaluar la realidad de la que forma parte. Por ello, la reflexión que nace de las respuestas que satisfacen sus interrogantes lo conducen a enfrentar creativamente sus problemas y necesidades; esto nos revela la existencia de una previa contemplación del mundo, el cual termina siendo cuestionado mediante interrogantes que surgen por el interés de buscar la verdad, a fin de re-crear con ella nuevas realidades posibles.

1 Para conocer más sobre la relación entre el diálogo y la filosofía, consultar el trabajo titulado *Pensamiento complejo y Educación*, de Matthew Lipman. 1998. Madrid: Ediciones de la Torre.

El autor intensifica en su discurso su intención de acercarse a la realidad infantil, de tal manera que se acoge a la modalidad descriptiva caracterizada por el uso del diminutivo; “amiguito”, “viejita”, “pueblito” y “riecitos” son algunas palabras que revelan un trato íntimo y una familiaridad evidenciada entre sus interlocutores, por lo que el uso de este recurso refuerza la función afectiva que el escritor descarga en su discurso, y que se extiende más allá de la realidad que dibuja la historia. Detrás de esa realidad se encuentra precisamente el lector, una figura a quien Orlando Araujo se dirige momentáneamente, empleando, para ello, el salto de perspectiva narrativa a la primera persona, a fin de mostrarle de una manera cordial la realidad que expone y, así, considerarlo en el conocimiento viajero por el que Miguel Vicente va explorando: “Miguel Vicente, navegando en el barco que ya conocemos, entró por uno de aquellos canales en aguas del Orinoco; pero no podemos preguntarle por qué canal, por qué lado o por cuál rendija de la persiana de aguas se metió en el gran río” (Ibid) . Esta misma consideración la extiende el escritor hasta el final de su relato, como una forma bien pulida de cerrar su método de trabajo al dejar completamente abierta la historia protagonizada por Miguel Vicente. La literatura reivindica el sentido del juego: imaginar es colocar en actividad al ser; es la libertad de explorar y de poner en evidencia a la creatividad en su más íntima expresión. De la participación del lector deriva la completud de la historia, al pescar, en su red de ideas, las respuestas que conducen a darle un propio fin a las aventuras de Miguel Vicente. De este modo, la obra puede continuar con su propia existencia.

El discurso de Orlando Araujo está caracterizado por lo real y por lo maravilloso, realidades paralelas que se fusionan de tal manera que marcan la circularidad de las cosas. Éstas están simbolizadas por el viaje, el río y el mar, en un constante ir y venir que evidencia, en Miguel Vicente, la exploración hacia un mundo desconocido y, a su vez, el regreso a su mundo real. El escritor reviste su estilo en las aventuras de este personaje y afianza su condición de pequeño explorador de mundos, de un viajero incansable que se interna en su ser para atender al llamado de sus propios gritos; llamado que lo lleva a complementar sus sueños en una realidad transfigurada por la ficción.

La literatura, en definitiva, es un mundo abierto porque propone realidades posibles cuyos espacios sugerentes constituyen un estímulo para que la imaginación se libere. El escritor no puede jugar solo e imponer, de por sí, una realidad completamente cerrada, en la que sólo muestre “mitades de peras cortadas”<sup>2</sup> por la pluma de su discurso. El peral de la ficción literaria se fortifica cuando sus frutas están enteras para conjugar los matices que caracterizan a la realidad, y cuando se muestra la figura de un escritor cuyas vivencias armonizan tanto con la memoria de la humanidad como con la de un lector ideal que mira –arrobado de éxtasis– cómo su vida recorre las páginas de lo que podría ser su propia historia.

### Referencias Bibliográficas

- ARAUJO, O. (1992). *Los Viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- BRICEÑO GUERRERO, J. M. (1997). *Amor y Terror de las Palabras*. Universidad de los Andes Consejo de Publicaciones. Mérida.
- \_\_\_\_\_ (1990). *El Pequeño Arquitecto del Universo*. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida.
- CALVINO, Í. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1995). *El Vizconde Demediado*. Siruela. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1997). *Las Palabras y las Cosas*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. Madrid.
- GAARDER, J. (1994). *El Mundo de Sofía*. Siruela. Madrid.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. De la Torre. Madrid.
- MASSIANI, F. (1979). *Piedra de Mar*. Monte Ávila Editores, C.A. Caracas.
- PAZ, O. (1986). *El Arco y la Lira*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SEUPHOR, M. (1970). *El estilo y el grito*. Monte Ávila Editores, C.A. Caracas.

2 Sobre esta relación metafórica se recomienda leer, de Ítalo Calvino, *El Vizconde Demediado* (1989), Ediciones Siruela.



Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Volumen 10 N° 3 / Septiembre-Diciembre 2009, pp. 160 - 181  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## La comunicación y la formación de valores en las organizaciones

ROMERO HENRÍQUEZ, Silvia; PAZ BAPTISTA, Anny;  
DÍAZ BORGES, Bladimir; ROJAS VERA, Luis Rodolfo  
y VARGAS CHACÍN, Marlyn

*Universidad del Zulia y Universidad Católica Cecilio Acosta  
siroh@hotmail.com / annypaz@hotmail.com*

### Resumen

La investigación tiene como objetivo determinar cómo la comunicación puede coadyuvar a la conformación de valores en las organizaciones, con una visión constructivista. Se basa en los postulados de la teoría de las organizaciones de Gabaldon; la mediación de la comunicación de Schramm; el aprendizaje significativo de Novak y la transmisión sociocultural de Vigostky. La metodología utilizada fue la revisión y contrastación teórica de manera bibliográfica, documental y on line. Los resultados demuestran que la comunicación coadyuva a la conformación de valores en las organizaciones, constituyéndose en un elemento transversal que teje una red de interrelaciones entre el individuo, la organización, los valores y el entorno organizacional.

**Palabras clave:** Comunicación, valores, organizaciones, aprendizaje significativo.

*Communication and values education  
within organizations. A constructivist vision*

### Abstract

The objective of this research is to determine the role of communication in the development and dissemination of values within organizations, using a constructivist vision. The study is based on the postulates of organization theory by Gabaldon, Schram's communication studies,

Recibido: Mayo 2009

Aceptado: Junio 2009

Novak's meaningful learning and Vygostky's socio-cultural dissemination theory. Methodology included theoretical review and the comparison of bibliographic, documentary and online sources. Results show that communication contributes to forming values within organizations, becoming a transversal element that weaves a network of interrelations between the individual, the organization, values and the organizational environment.

**Key words:** Communication, values, organizations, meaningful learning.

## Introducción

Una de las características más importantes del ser humano es ser gregario, y es esta asociación milenaria la que potenció la posibilidad de sobrevivir a un grupo de hombres primitivos que se percataron de las ventajas y del aumento de sus posibilidades de éxito (para cazar o para pelear), al juntarse alrededor de un líder que luego de algunos fracasos planificó, ejecutó y los dirigió hacia la meta. Los instintos de supervivencia permitieron que los hombres dieran sus primeros pasos a lo que hoy conocemos como organizaciones, que van desde las familiares, sociales y de negocios, hasta las culturales.

Se puede decir que toda la cultura es un valor, pero no todo en la cultura forma parte de su escala de valores. Éstos no dependen de la significación que les dan las personas, sino de que realmente estén en cada uno de los entes. Asimismo, el valor procede de la razón de ser de cada ente, porque ahí inicia toda perfección. Sólo identifican y reproducen actitudes y concepciones que se encuentran en los cimientos mismos de la dinámica cultural y de la vida social.

Estos principios, durante el desarrollo de nuestras vidas, se convierten en códigos de comportamientos y actitudes que junto con la comunicación determinan la calidad e interacción de nuestras relaciones interpersonales, intrapersonales, intragrupal e intergrupales.

La interacción social en primer lugar y posteriormente la individual determinan el proceso de aprendizaje significativo. Esa interacción social es operacionalizada por el proceso de comunica-



ROMERO HENRÍQUEZ, Silvia; PAZ BAPTISTA, Anny; DÍAZ BORGES, Bladimir;  
ROJAS VERA, Luis Rodolfo y VARGAS CHACÍN, Marlyn

ción, que aunque ha sido conceptualizado por infinidad de autores, para esta investigación nos basaremos en el modelo de la Comunicación Humana de Wilbur Schramm.

## **1. Desarrollo**

El estudio se abordó con una metodología cualitativa, según los postulados de Martínez (2002) y Corbetta (2003).

Se realizó una revisión teórica, bibliográfica, documental y on line desarrollada bajo los postulados de Gabaldon desde la teoría de las organizaciones, López y Siliceo desde los valores; en la mediación de la comunicación de Schram, en la teoría psicogenética del conocimiento de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de Novak y la transmisión sociocultural de Vigostky.

Posteriormente, se contrastaron las posiciones de los diversos autores mencionados en el desarrollo de la investigación que permitieron obtener las conclusiones que mencionaremos en el aparte correspondiente.

### **1.1.Las Organizaciones. Consideraciones preliminares**

Haciendo una revisión documental y on line podemos presentar una retrospectiva de la historia de las organizaciones en la humanidad.

Inicialmente encontramos que según Platón los griegos generaron una organización social que favoreció el desarrollo artesanal y comercial, analizaron los conceptos de origen y organización del Estado, la libertad, la propiedad privada y la ética mercantil. Por su parte los romanos formalizaron las relaciones sociales a través del derecho; reglamentaron las del Estado con el pueblo gracias al derecho público y las del individuo por el derecho privado. Los romanos decían que donde existe una verdadera sociedad hay una norma que la regula.

Con la caída de Roma, la Iglesia impuso sus valores en el orden social y religioso, catalogaba a la actividad comercial como denigrante e ilícita. Sin embargo, no es sino hasta después del Re-

nacimiento que los valores basados en los principios religiosos empiezan a cambiar, debido a que dicha actividad es vista como un mal necesario ya que cumple una función social.

Luego, durante la revolución industrial, nace la doctrina mercantilista, cuyo fundamento es la formación de riqueza a través de la acumulación de metales preciosos y del desarrollo industrial debido a que favorece la acumulación de capitales. Con los cambios tecnológicos de la época y el aporte teórico de Adam Smith se generó el conocido desarrollo explosivo del capitalismo.

Posteriormente, los exponentes del socialismo científico (Engels, Marx), consideraban al capitalismo como una amenaza a la estructura social, porque se fundamentaba en la explotación del hombre.

En la modernidad, la teoría de las organizaciones se caracteriza por saltos en los que cada nueva visión de la misma se levanta o desplaza contra las anteriores; también conocido como los enfoques o modelos gerenciales que van desde la calidad total, pasando por la reingeniería de procesos, los 6 sigmas, dirección por objetivos y, más recientemente, la dirección por valores, que no son más que recetas para dirigir las organizaciones. Por lo tanto, el panorama se muestra como una lucha entre diferentes enfoques, que lleva implícito un cambio de actitudes que a la larga debilita los valores.

Existen diversos tipos y tamaños de organizaciones, pero nos centraremos en las concebidas por Gabaldon (2003), como una entidad social constituida por partes que interactúan entre sí y con el entorno, éste juega un papel fundamental para la organización dado que facilita o dificulta la acción a través del aporte o negación de los recursos y la compensación correlativa al logro de resultados.

Teóricos como Blau y Scout, Etzioni y Rhenman, categorizaron los tipos de organizaciones existentes para la época (López, 2000). A continuación mostraremos su tipología.

**Cuadro comparativo tipología de las organizaciones**

<b>Autor</b>	<b>Tipología</b>	<b>Descripción</b>	<b>Fundamentos</b>
<b>Blau y Scott (1962)</b>	<b>De negocios</b>	Sus principales beneficiarios son los propietarios. Ej: Bancos, minoristas, empresas manufactureras.	Está basado en las intenciones y no en los resultados, es decir en el público que se supone será beneficiado, no en el que realmente lo es. El hecho que una organización se haya creado para favorecer a un grupo no significa que otros grupos no puedan hacerlo.
	<b>De servicios</b>	Sus principales beneficiarios son los clientes. Ej: los hospitales, las escuelas, las agencias de trabajo social.	
	<b>Asociaciones de beneficio mutuo</b>	Sus principales beneficiarios son los miembros. Ej: los partidos políticos, los sindicatos, las sectas religiosas.	
	<b>Organizaciones para el bien común</b>	Su principal beneficiario es el público en general. Ej: Dpto. de policía y bomberos, los ejércitos, las agencias para el cobro de impuestos.	
<b>Etzioni (1961)</b>	<b>Organizaciones coactivas</b>	Los medios de control son coactivos y la participación de los empleados es alienante. Ej: las prisiones, los hospitales para enfermos mentales y los campos de prisioneros de guerra.	Ésta se basa en el comportamiento real. Por lo tanto, es más útil. Pero desafortunadamente no va muy lejos.
	<b>Organizaciones utilitaristas</b>	Los medios de control se basan en las remuneraciones y los empleados se identifican con la organización de forma calculada. Ej: Bancos, fábricas, minas, etc.	

LA COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DE VALORES EN LAS ORGANIZACIONES

Autor	Tipología	Descripción	Fundamentos
	<b>Organizaciones normativas</b>	Los medios de control son normativos y la identificación de los empleados es moral. Ej: los hospitales, las iglesias, las universidades.	
<b>Rhenman (1973)</b>	<b>Organizaciones marginales</b>	No tienen objetivos internos estratégicos, ni misiones impuestas desde el exterior; los cambios estratégicos son espontáneos, sin seguir ningún plan escrito.	Las dimensiones no están bien definidas.
	<b>Organizaciones Fuerte-débil</b>	Tienen objetivos estratégicos internos, pero no una misión impuesta desde el exterior. Su razón de ser es el cumplimiento de los objetivos.	
	<b>Organizaciones apéndices</b>	Son el caso opuesto a las empresas pues operan sólo en beneficio de los agentes externos. Éstas frecuentemente son creadas por organizaciones matrices para que cumplan una determinada misión.	
	<b>Instituciones</b>	Tienen objetivos internos estratégicos y misiones impuestas desde el exterior que pueden estar o no de acuerdo entre ellos.	

Fuente: López, A. (2000).

Las últimas cuatro décadas han estado signadas por una crisis de las organizaciones en todos sus ámbitos, desde la organización familiar (aumento en la cantidad de divorcios, en todo el mundo), pasando por las organizaciones de negocios, hasta las organizaciones estatales y/o gubernamentales. Esta potenciación de la crisis, es el cultivo perfecto para que afloren la incertidumbre y los desacuerdos desatando los conflictos en una sociedad en la que valores como el respeto, la tolerancia y la diversidad se degeneraron hasta convertirse en sólo categorías sin esencia, utilizadas únicamente como adjetivos mencionados por los gobiernos en sus discursos oficiales, pero que en la práctica los ciudadanos saben que no se aplican.

## 1.2. ¿Organizaciones Inteligentes?

Como una alternativa a la realidad antes descrita y como un nuevo modelo gerencial, nacen las organizaciones inteligentes u organizaciones que aprenden, definidas por Cruz (2005), como estructuras integradas, capaces de tejer permanentemente la habilidad de cambiar la esencia de su carácter; y que poseen valores, políticas, programas, sistemas y estructuras que apoyan y aceleran el aprendizaje organizacional. Una de las características más importantes de las organizaciones inteligentes es el manejo efectivo de su conocimiento, la detección oportuna de necesidades del mercado y su capacidad de innovación.

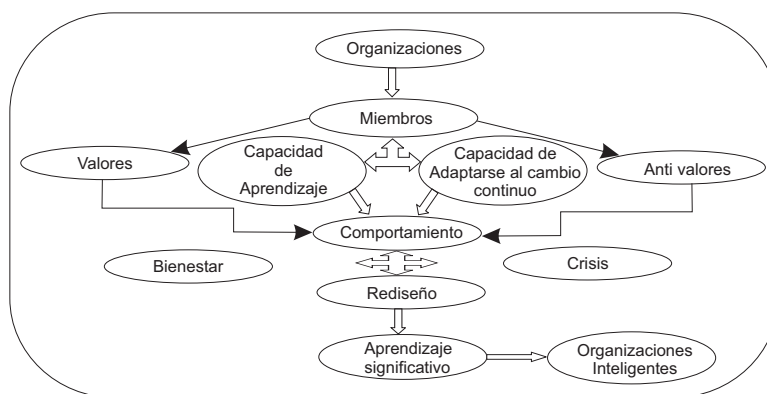
Pero, ¿qué es lo que nos lleva a seleccionar este enfoque? Creemos que es necesario mencionar 2 factores de cambio determinantes, **la globalización** como parte del entorno de la organización empresarial en la que los cambios que se evidencian en la actualidad deben ser de Status Quo al cambio rápido, de era de la información a era de la comunicación, de la formación tradicional y esporádica al aprendizaje y educación como formas de vida.

El otro factor que nos lleva a seleccionar este enfoque es **la empresa**, que debe modificar su rechazo al cambio por anticipación, la producción masiva por la personalización, el trabajo intelectual por trabajo en equipo, las estructuras jerárquicas por redes de cooperación, el control por la coordinación, la atribución de responsabilidades por la solución de problemas, el trabajador manual

por el trabajador del conocimiento, el procesamiento de datos por el procesamiento del conocimiento y finalmente la gestión de la empresa por el liderazgo.

La respuesta a la pregunta anterior, nos lleva a la necesidad de ser competitivos en este entorno que plantea nuevos retos diariamente y en el que el conocimiento es un factor clave, éste es un enfoque integrador, que incide tanto en las personas como en la arquitectura de la organización. Asimismo, el principal factor de producción para Drucker (2002), es el conocimiento que se configura como variable central de la evolución de las organizaciones.

**Gráfico 1**  
**Diagrama de relación de valores, comportamiento y aprendizaje significativo en las organizaciones que aprenden.**



Fuente: Elaboración propia.

### 1.3. El mensaje constructivista: la transversalidad de un paradigma latente.

El constructivismo se nos presenta como una corriente teórica que arrastra diferentes concepciones sobre el mismo fenómeno: el conocimiento, su construcción, desarrollo y cambio de estructuras.

El entendimiento del proceso de aprendizaje desde la óptica de algunos autores gira en torno a la importancia del yo – sujeto, y a las formas en las que construye las estructuras de conocimiento, basado en la traducción que los sentidos hacen del medio en el que se desenvuelve. De esta manera, la formación, el interés, la visión y el contexto histórico-geográfico en que se desarrolla la vida de los teóricos, determina la explicación y el enfoque que cada uno le concede, incluyendo la de los investigadores nóveles, con tendencia a asumirlo como un enfoque, perspectiva o visión. Los desencuentros entre las posturas radican en cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo (Rosas y Sebastián, 2001).

El recorrido por los aportes teóricos que fundamentan el constructivismo, nos lleva desde la psiquis del individuo y las estructuras cognitivas, hasta el sujeto social que construye el conocimiento en interacción constante con otros seres y con su entorno.

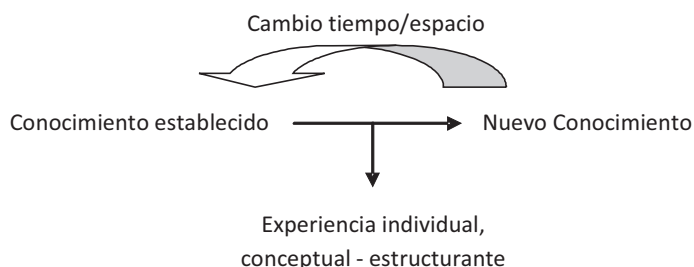
Así encontramos a Piaget (1967, 1973), con un enfoque teórico basado en la psicología, en el que se concibe al hombre como un sujeto cognitivo. Según la teoría piagetana el aprendizaje se da como un proceso interno, psicológico, en el que el conocimiento tiene una evolución regida por los cambios biológicos que se dan en los procesos de desarrollo (Rosas y Sebastián, 2001), y que al adaptarse al ambiente, resolviendo problemas mediante el establecimiento de ciertas estructuras cognitivas que se conforman a partir de una anterior, incorpora estructuras simples a otras de orden superior, lo que denomina desarrollo cognitivo (Carretero, 1993). Desde esta concepción, el aprendizaje se plantea como un proceso natural, individual, solitario, en el que lo importante no es el comportamiento, sino la forma y el desarrollo del conocimiento.

Este enfoque psico-genético sobre la construcción de conocimiento y el proceso de aprendizaje, continuó su desarrollo con escasas variantes en los años siguientes. Los estudios sobre la teoría de Piaget avanzaron y cobraron vida en los enfoques constructivistas de autores como Ausubel, Novak y Gowin. Con algunas transformaciones leves, el trío piagetiano mantuvo la teoría de que el aprendizaje se construye a partir y sobre estructuras cognitivas previas.

Para Ausubel, las personas piensan con conceptos, por lo tanto, las nuevas ideas e informaciones pueden ser aprendidas cuando adquieren significado para el individuo a través de la interacción con conceptos existentes (González y Novak, 1993).

La teoría del aprendizaje de Joseph Novak sostiene que el pensamiento racional está basado en la estructura conceptual que el individuo adquiere por etapas que se superponen, alimentan o generan un nuevo conocimiento. Para González y Novak (1993), la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente, de tal modo que la producción de nuevos significados plantea una relación subordinada, pero dinámica, del material de aprendizaje nuevo con la estructura cognitiva existente, lo que implica la asimilación de conocimientos bajo otros más generales, amplios e inclusores.

Gowin (citado por González y Novak, 1993), refuerza la concepción cognitiva de los autores anteriores, considerando la construcción de nuevos conceptos a través de los ya establecidos, el nuevo conocimiento se obtiene observando el contexto y conceptualizándolo al relacionarlo con los saberes preestablecidos, en un ciclo dinámico, constante y que cambia según el tiempo y el espacio. Así tenemos:



Fuente: Elaboración propia.

Los enfoques presentados se asemejan mucho al de Piaget (1973), pues se apegan a la visión estructural e integradora del conocimiento, como un proceso psicobiológico, de carácter totalmente individual. Pero es Gowin quien sostiene la tesis de la relación del aprendizaje con el contexto, al resaltar que los cambios en el significado de la experiencia humana (construcción jerarquiza-



da del conocimiento) es obtenido de la experiencia compartida (González y Novak, 1993), como una tímida aproximación a la concepción del aprendizaje o construcción de conocimiento como un proceso social, influenciado en gran medida por el entorno.

El enfoque constructivista de Piaget, Ausubel, Novak y Gowin, son particularmente útiles para el estudio y análisis del aprendizaje en ambientes hasta cierto punto controlados, como el contexto escolar, en el que el proceso depende y está estrechamente vinculado a las estructuras cognitivas previas como base para la generación de conocimiento, planteado como un desarrollo sistemático y multietápico. El individuo (estudiante) procesa la información que le “facilita” el docente.

Para estudiar el constructivismo en el contexto social se deben asumir enfoques menos individualistas, que destaquen la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento y del proceso de aprendizaje. La base del desarrollo de temas relacionados con las relaciones sociales y los conocimientos que ésta pueda generar, es el enfoque socio-cultural de Liev Vigotsky (1979).

Vigotsky concede una importancia enorme a la interacción social (Carretero, 1993), y asegura que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en primera instancia, en la relación entre individuos y luego, se internalizan, como es el caso de la comunicación, el lenguaje y el razonamiento.

La posición vigotskiana no sólo sugiere que la interacción social influye positivamente sobre la adquisición de conocimiento, sino que éste se produce a través de mecanismos sociales, entendidos como aspectos psicosociales. Parte de la idea de que lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual (Carretero, 1993). Vigotsky concibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento mismo, como un producto de la interacción social y de la cultura.

La cultura entendida como la asume Trujillo (2005), una matriz simbólica que permite a los individuos comprender y actuar en el mundo, guiados por ideas y creencias que son comprendidas socialmente.

Por su parte Gómez-Granell y Coll (2006), afirman que el conocimiento no es la copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo de interpretación de la realidad externa, la cual es reinterpretada por la mente que construye progresivamente modelos explicativos cada vez más complicados y potentes. Berger y Luckman (1968), establecen tres etapas de ese proceso: externalización, objetivación e internalización. En el primer momento, el orden social se institucionaliza, se tipifican las acciones asistidas por la interacción; en el segundo momento se definen los roles y contextos donde se realizan las acciones; y por último, la realidad objetiva es internalizada, en constante relación con la identidad en el contexto social.

De manera que una visión constructivista adecuada para el estudio del aprendizaje o la conformación de valores en el entorno organizacional coadyuvado por los procesos comunicacionales, requiere que entendamos que el aprendizaje significativo de estos intangibles no puede asumirse sólo desde lo intrapsicológico, desde las experiencias previas o estructuras cognitivas predeterminadas, sino que también depende y está influenciado por lo interpsicológico, producto de la interacción social y cultural.

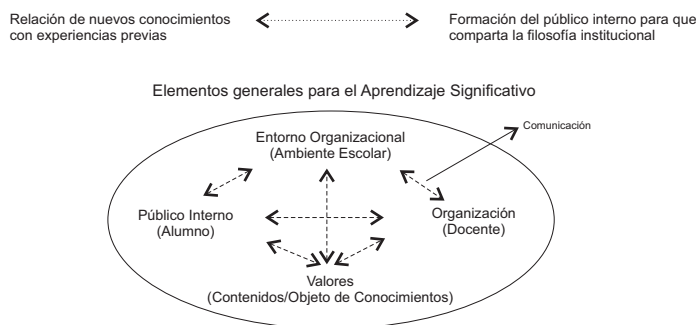
Por lo tanto, considerar el constructivismo desde esa perspectiva, conlleva a traspolar y adaptar la concepción didáctica del aprendizaje significativo, concebido como la relación intencionada de los nuevos conocimientos con las experiencias y conceptos que se encuentran previamente en la estructura cognitiva del individuo (Novak, 1998), hacia una concepción social que lo considera como producto de la interacción, del intercambio y la ayuda mutua de los individuos.

De esta manera, en la extrapolación de los elementos del aprendizaje significativo en el caso de la conformación de valores en las organizaciones, se asume a los miembros de la organización (público interno) como el alumno; a la organización como el profesor-docente; al entorno organizacional como el ambiente escolar y a los valores como el objeto de conocimiento; agregando el elemento comunicacional, que con su transversalidad teje un tramado de interrelaciones.

ROMERO HENRÍQUEZ, Silvia; PAZ BAPTISTA, Anny; DÍAZ BORGES, Bladimir;  
ROJAS VERA, Luis Rodolfo y VARGAS CHACÍN, Marlyn

## Gráfico 2

### Aprendizaje significativo en el contexto organizacional



Fuente: Elaboración propia.

#### 1.4. Los valores: elementos intangibles de cohesión e identidad.

Para López (2000), la axiología proviene del griego *axios* que significa valioso, estimable, digno de ser honrado y de logros, que significa palabra, tratado, ciencia. Entonces podemos decir que la axiología es la ciencia que estudia los valores. Comprende, por una parte, el estudio de la esencia y de la naturaleza de los valores y, por otra, los juicios de valor (valoraciones). Esta ciencia nueva, surge en el siglo XIX como inquietud por lograr la sistematización de los valores.

Etimológicamente derivan del latín valor y está emparentado con la palabra *valere*, que significa ser fuerte, ser potente. Tras esta concepción hay un empeño de extraer de la realidad una presencia que se intuye: la fuerza, la potencia de un ser. Esta potencia se concreta gracias a la operación humana.

Los valores son definidos por Siliceo (1999), como las concepciones prácticas (y normativas) heredadas o si es el caso innovadas por las generaciones presentes, en los cuales la sabiduría colectiva descubre que se juegan los aspectos más fundamentales de su sobrevivencia física y de su desarrollo humano, de su seguridad presente y de su voluntad de trascender en el tiempo mediante sus sucesores.

Es importante destacar que existen innumerables definiciones de valores y distintas posturas axiológicas que dependen del concepto de valor de quien la postula. Seguidamente presentaremos en un cuadro comparativo las siguientes escuelas: neokantiana de Baden, Austríaca y de Praga, existencialista, fenomenológica y la del realismo de los valores, para establecer el marco de referencia utilizado en esta investigación.

**Cuadro comparativo de escuelas axiológicas**

	NEOKANTIANA DE BADÉN	AUSTRÍACA	EXISTENCIALISTA	FENOMENOLÓGICA	REALISTA
Concepto de valor	Pueden ser principios, normas o ideales. En otros casos no los definen o los relacionan con el absoluto.	Se dan en el sujeto según la postura que adoptan frente a los objetos.	No definidos. En algún caso, nulificados.	Son esencias o cualidades.	Enraizados en el ser. Son algo real en identidad total o parcial con el ser.
Ubicación de los valores	Fuera de la conciencia. Se reconocen.	En el agrado, en el deseo o en lo emotividad. También en las ideas.	En las personas.	Tienen ubicación priori a lo creación humana.	Fuera del yo y en el yo.
Tipos de valores	Los detallan de diversas formas o los incluyen en dos rubros: valores absolutos y relativos.	Valores absolutos o impersonales y valores relativos, según cada persona.	Consideran valores personales, de grupo, relativos y negativos.	Muy diversa clase.	Valor absoluto, valores particulares y valores negativos.
Valores e Hist.	Toman muy en cuenta el proceso histórico.			Son a priori de la historia pero influyen y se descubren en ella.	
Valores y cultura	Consideran que la cultura es un proceso de conquista de valores.	Al margen de la filosofía. Alguno considera como imposiciones las influencias educativas, etcétera.		Consideran el valor de los valores.	
Valores y psicología	Consideran los sentimientos (de aceptación, de rechazo, de deseo), la afectividad y el ejercicio de la voluntad.	Tienen mucha importancia los procesos psíquicos.	Tiene mucha importancia la intimidad.	Consideran aspectos emocionales de conocimiento y de voluntad.	La búsqueda de los valores tiene un sentido finalista.
Valores y sociología	En algunos hay tendencia sociologista. Por lo general relacionan este aspecto con la historia y la cultura.		O no la consideran o ven la sociedad como anagónica.	Las relaciones son importantes para descubrir los valores.	Los valores son testimonios externos.

Fuente: López, A. (2000).

Una vez definidos y clasificados los valores continuaremos desarrollando la relación entre éstos y el constructivismo.

Los valores aumentan o se potencian, en la medida que alguien o algo cumple su razón de ser.

Según Robbins (2002), los valores proceden de los genes, la cultura nacional, las enseñanzas de padres y maestros e influyen

cias de grupos sociales, amigos, etc. Para este autor los valores son una construcción social y cultural. “los valores esenciales deben organizar la vida social, y son tales como la libertad y la dignidad humana”; también incluye al bien común, lo bueno, lo equitativo y lo justo.

Para explicar esto a través de la teoría de construcción del conocimiento, trabajaremos el planteamiento vigotskyano en el cual se plantea que, en el desarrollo cultural de un niño, toda función aparece 2 veces, primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual, es decir, que un proceso interpersonal queda transformado en otro interpersonal. Dicho de otra manera, el proceso de aprendizaje se da primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio individuo (intrapsicológica).

Estas funciones psicológicas pueden ser nuevas o reestructuración de otras ya existentes. El planteamiento de Vigotsky puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos, como en el caso de los valores (Carretero, 1993).

Los **valores** son pautas de conducta individual y colectiva y se manifiestan en el plano emocional, que afectan los hábitos de pensamiento y la forma de relacionarse con otros (Serna, 1992; 2000).

Los miembros de las organizaciones poseen valores y anti valores, éstos se miden a través del comportamiento organizacional que puede generar bienestar o una crisis, según la posición que se asuma. Ambas posibilidades requieren un rediseño para que se dé el aprendizaje significativo y posteriormente convertirse en una organización que aprende.

### **1.5. La comunicación en la organización como un acto individual y social que coadyuva a la conformación de valores.**

Es común el uso de los conceptos comunicación e información indistintamente, sin considerar que aunque en algunos puntos son coincidentes, en realidad son categorías totalmente diferentes.

Para Fernández Collado (1991), toda comunicación contiene información, pero no toda información posee un valor comunicativo. La información son datos estructurados con potencia significativa, mientras que la comunicación se refiere a un tipo específico de patrones informativos: los que se expresan de forma simbólica, mediante la interacción de los individuos en un contexto determinado.

La sociedad actual se desarrolla organizacionalmente. Las familias, grupos de amigos, escuelas, comercios, industrias, sociedades, regiones y países son organizaciones, en la que sus miembros se integran y coordinan, pues saben que los objetivos sólo se alcanzan mediante la cooperación.

Vivimos inmersos en una sociedad organizacional (Fernández, 1991), en la que se entrelazan las actividades de la vida diaria, desde lo particular (familia, amigos) hasta lo general (empresas, sociedades, países), la diferencia radica en su tamaño, comportamiento, filosofía y simbolismo, en una palabra, “identidad”, que las distingue entre sí, pero al mismo tiempo las integra como parte de un todo, considerando las complejidades de sus sistemas.

Todas las organizaciones, y como tal se consideran las sociedades y países tienen principios básicos establecidos, ya sea implícita o explícitamente, ellos son el marco de referencia por el cual deben regirse los miembros de la organización, por esto es vital que sean compartidos por todos.

La matriz axiológica de las organizaciones está constituida por los valores, sin ella no podrían sobrevivir, ya que son la base de la cultura corporativa, entendida como el conjunto de formas tradicionales con las que la gente piensa, siente y actúa ante las situaciones con las que ha de enfrentarse (González y Novak, 1993; Scheisohn, 1993).

Los *valores* son cualidades o ideales que se desean alcanzar, que son compartidos y aceptados por los integrantes de un sistema cultural e incide en su comportamiento. Son pautas de conducta individual y colectiva, y así se construye su conocimiento, manifestándose en el plano emocional, que afectan los hábitos de pensamiento y la forma de relacionarse con otros (Serna, 1992, 2000).

El comportamiento *per se* es comunicación. Las formas de actuar voluntarias e involuntarias construyen y develan mensajes relacionados con lo que la organización es; comunica sus valores, creencias, políticas, es una de las formas más directas de transmitir la identidad y con ella sus valores.

La comunicación puede verse en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. Una perspectiva reduccionista de la comunicación la define como el envío y recepción de mensajes, confiriéndole un rol estrictamente funcional. La otra, es la visión holística de la comunicación, que la concibe como omnipresente en las acciones implícitas y explícitas, tangibles o intangibles, visibles e invisibles de las organizaciones, es decir, se presenta como un componente transversal de la identidad.

El alcance y el objetivo de la comunicación en las organizaciones puede describirse según la función que cumpla. Fernández (1991), categoriza la comunicación según sus tres funciones principales: producción, innovación y mantenimiento.

La función de producción se refiere a los mensajes informativos relacionados con las acciones de los miembros de la organización, a la difusión de los principios organizacionales, la misión, visión y los valores. Incluye la orientación, establecimiento de objetivos, resolución de problemas, sugerencias de ideas. Aquí el rol determinante lo representa la misma organización que actúa de manera similar a un docente.

Esta función implica cualquier actividad de comunicación relacionada directamente con la realización del trabajo central de la organización. La comunicación de producción debe orientar la política comunicacional e informativa, para hacer llegar a los miembros los mensajes relacionados con los principios (valores), estrategias y objetivos de la organización, sea ésta un país, una sociedad, una escuela, una empresa, una familia o un grupo de amigos.

La función de innovación es una idea, una práctica o un objetivo que se perciben como nuevos en la organización. La innovación incluye a toda la organización, pues requiere de un cambio en la actividad de los individuos, desde los dirigentes hasta el colecti-

vo. El objetivo de la comunicación es facilitar la asimilación y adaptación al cambio, a la construcción de un nuevo conocimiento.

Y por último la función de mantenimiento, que es diferente a las dos anteriores, ésta es la que afecta el mantenimiento de la autoestima de los individuos, de las relaciones interpersonales con otros miembros de la organización y el mantenimiento de las propias funciones de producción e innovación. La comunicación de mantenimiento se ocupa de la información y confirma la relación de las personas con el ambiente físico y humano.

Para que haya comunicación es necesario un sistema compartido de símbolos referentes, lo cual implica un intercambio de símbolos comunes entre las personas que intervienen en el proceso.

La simbología recoge todos los símbolos o signos que representan a la organización. Cuando se establece la relación entre el signo, el significante y el significado, se establece la comunicación a través de la “producción de sentido”, es decir, se transmite el *ser* y el *sentir* de la organización.

Para Enrique Sánchez Ruíz (2004), esta “producción de sentidos” es la finalidad de la comunicación, lo que Vigotsky llama construcción de conocimiento, pues ésta sólo se da cuando el emisor y el receptor comparten el mismo sentido sobre lo comunicado, para esto es necesario conocer y utilizar una similitud de códigos, de experiencias. Las experiencias compartidas confluyen y forman el campo de experiencia común, elemento incorporado al modelo de comunicación por Wilbur Schramm (1982), al que le confiere la responsabilidad de atribuir a los signos y palabras empleados un significado coincidente.

El campo de experiencia común de Schramm (1982), se presenta como la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (Rosas y Sebastián, 2001; Carretero, 1993), ya que es aquí donde el individuo construye el conocimiento con base en sus experiencias previas, resolviendo problemas o detectando oportunidades en interacción y estrecha colaboración con sus compañeros. Los valores así serán aprendidos y aprehendidos por la observación del comportamiento y los elementos del entorno en el que se desenvuelve,



para luego ser internalizados y asimilados como partes de su estructura cognitiva.

Se destaca la transversalidad de la comunicación pues atraviesa los valores, comportamiento y simbolismo, que “son formas diferentes de comunicación que deben sinérgicamente coincidir en un todo para posicionar una sólida identidad de la organización en sus públicos determinantes” (Ramírez y Sánchez, 2004), y establecer el entorno organizacional.

Al respecto la identidad tiene un punto de encuentro con la tríada hegeliana, partiendo de la idea o ser en sí que representa la filosofía configurada por valores y creencias (tesis), que deviene de la naturaleza del comportamiento y la cultura o entorno organizacional (antítesis) y donde al tomar conciencia de sí misma se convierte en idea absoluta (síntesis) que es el todo integrado de la identidad operacionalizado en la identificación (Paz et al., 2006), y por ende, en el conocimiento, donde el “yo” es el “nosotros” y el “nosotros” es el “yo” (Yurén, 1994), representación de lo individual y social de la comunicación de los valores.

### Gráfico 3

#### La comunicación en la organización como acto individual y social

Modelo basado en el diagrama de comunicación humana de W. Schramm



Fuente: Elaboración propia.

### **Consideraciones finales**

- La comunicación coadyuva a la conformación de valores en las organizaciones, constituyéndose en un elemento transversal que teje una red de interrelaciones entre el individuo, la organización, los valores y el entorno organizacional.
- Los valores son parte de la filosofía de las organizaciones, se presentan como intangibles que para ser conocidos y compartidos deben comunicarse.
- El conocimiento es un proceso individual y social, que se construye en primer término de manera interpsicológica y luego intrapsicológica, por lo tanto, los valores primero deben conocerse para luego internalizarse.
- La interacción de los individuos en la organización es determinante para el conocimiento de los valores, pues éstos se aprenden socialmente.
- Las organizaciones son un corpus complejo, integrado por seres humanos que poseen sus propias experiencias y estructuras cognitivas que influyen en las del resto de los miembros.
- Mientras el campo de experiencia común de los miembros de la organización sea más amplio, mayor será el rango de acción de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje significativo de los valores se demuestra cuando éstos forman parte del campo de experiencia común y de la zona de desarrollo próximo de la organización.

## Referencias Bibliográficas

- BAGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique grupo editor. Argentina.
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw Hill. Madrid.
- CRUZ, M. (2005). *Modulo de Sistemas de Información Gerencial*. Argentina.
- DRUCKER, P. (2002). *La Gerencia en la Sociedad futura*. Edit. Norma. Colombia.
- FERNÁNDEZ, C. (1991). *La comunicación en las organizaciones*. Editorial Trillas. México.
- GABALDÓN, F. (2003). *Gerencia de Organizaciones de Servicio*. Edit. Universidad de los Andes Consejo de Publicaciones. Venezuela.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y COLL, C. (1997). *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*. Disponible en [www.cop.es/constructivismo](http://www.cop.es/constructivismo). Consultado el 20/12/07.
- GONZÁLEZ, F. y NOVAK, J. (1993). *Aprendizaje Significativo. Técnicas y Aplicaciones*. Editorial Cincel. Argentina.
- LÓPEZ, A. (2000). *Valores, Valoraciones y Virtudes*. Edit. CECSA. México.
- MARTÍNEZ, M. (1997). *El Paradigma Emergente*. México, D.F. Editorial Trillas. México.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico – Práctico*. Editorial Trillas. México.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca. España.
- PAZ, A.; RAMÍREZ, F.; ROMERO, S. (2006). *Tratamiento informativo de la identidad de país realizado por los canales de televisión venezolanos*. En: Memoria Digital del I Congreso Nacional de Investigación y Postgrado. Universidad del Zulia. Venezuela.
- PIAGET, J. (1967). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Siglo XXI editores. Madrid.
- PIAGET, J. (1973). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Siglo XXI 10 edición. Madrid.

- RAMÍREZ, F. y SÁNCHEZ, M. (2004). *La Transversalidad de la Comunicación en la Identidad Corporativa*. En: Libro (digital) de las II Jornadas de Investigación del Centro de Investigación de la Información y la Comunicación (CICI). Universidad del Zulia. Venezuela.
- ROBBINS, S. (2002). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México.
- ROSA, R. y SEBASTIÁN, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique grupo editor. Argentina.
- SÁNCHEZ, E. (2004). Conferencia “*Problemas epistemológicos de la comunicación como ciencia*”, presentada en las II Jornadas de Investigación del Centro de Investigación de la Comunicación y la Información (CICI). Maracaibo, Venezuela, 24 de noviembre de 2004.
- SCHEINSOHN, D. (1993). *Comunicación Estratégica*. Ediciones Macchi. Argentina.
- SCHRAMM, W. (1982). *Hombre, Mensaje y Medios*. Editorial Forja. Madrid.
- SERNA, H. (1992). *La Gestión Empresarial. De la teoría a la praxis. Casos*. Legis. Colombia.
- SERNA, H. (2000). *Gerencia estratégica*. Legis. Colombia.
- SILICIO, A. y otros (1999). *Liderazgo, Valores y Cultura Organizacional*. Edit. Mc Graw Hill. México.
- TRUJILLO, O. (2005). *Cultura política e identidad nacional en Japón*. Disponible en [www.cop.es/constructivismo](http://www.cop.es/constructivismo). Consultado el 20/12/07
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. Barcelona.
- YURÉN, A. (1994). *Conocimiento y Comunicación*. Alambra Mexicana. México.



## La investigación de la comunicación en Venezuela frente al cambio tecnológico

VILLALOBOS G., Fernando; VILORIA M., Hender  
y VELANDRIA, Carmen T.

*Universidad del Zulia / Universidad Católica Cecilio Acosta  
fvillalo@cantv.net - hendervil@yahoo.es - carment17@hotmail.com*

### Resumen

El presente papel de trabajo ofrece una aproximación teórica al quehacer de la comunidad de investigadores de la comunicación en Venezuela en su vinculación con la idea del cambio tecnológico. Parte de un apretado balance de las principales y más importantes acciones llevadas a cabo por las universidades y teóricos venezolanos que dan consistencia a la investigación de la Comunicación en nuestro país, y plantea interrogantes sobre ¿qué hace la universidad venezolana para ofrecer una fotografía más cierta de su papel generador de conocimiento y nuevas aplicaciones? Teóricamente se apoya en el esfuerzo investigativo de dedicados teóricos de la comunicación, a raíz de la creación de las diferentes escuelas de comunicación social y en el debate entre las formas tradicionales de hacer ciencia, es decir, en concepciones deterministas, a las que se adjudican los enfoques educativos y curriculares más tradicionales, como el conductismo y el cognitivismo, por un lado, por el otro, las formas emergentes del saber-aprender-investigar-compartir-tolerar-crear, en definitiva de transferir conocimientos, éstas de carácter indeterminista. Finalmente plantea la necesidad de llevar a cabo la tarea de reflexionar sobre qué tipo de universidad necesitamos y queremos: una neoliberal, altamente especializada y fraccionada; o una global, integral, humanista (generalista), y concluye proponiendo la realización de un balance general y prospectivo sobre los escenarios futuros de la investigación de la comunicación en Venezuela.

**Palabras clave:** Investigación, comunicación, cambio tecnológico, universidad.

Recibido: Junio 2009

Aceptado: Agosto 2009

## *Communication research in Venezuela in the face of technological change*

### **Abstract**

This working paper provides a theoretical approach to the work of the communication research community in Venezuela related to the idea of technological change. It begins from a tight balance of the main and most important actions undertaken by universities and Venezuelan theoreticians to give substance to communication research in our country, and raises questions about what the Venezuelan university is doing to offer a clearer portrait of its role in generating new knowledge and applications. Theoretically, it rests on the research efforts of dedicated communication theorists, due to the creation of different social communication schools and the debate between traditional ways of doing science, i.e. deterministic conceptions, which are awarded more traditional educational and curricular approaches, such as behaviorism and cognitivism, on one hand, and on the other, emerging forms of knowing-learning-researching-sharing-tolerating-creating, ultimately transferring knowledge, the latter of an unspecified nature. Finally, it states the need to reflect on what kind of university we need and want: one that is neo-liberal, highly specialized and fractioned, or a global, comprehensive, humanist (generalist) university. The study concludes by proposing an overall balance and outlook on future communication research scenarios in Venezuela.

**Key words:** Research, communication, technological change, university.

### **Introducción**

En los actuales momentos, el acceso, el uso y la apropiación tecnológica se encuentran arrojados por un cierto reduccionismo en su conceptualización y respectiva apreciación, lo cual se evidencia en la percepción por parte de la sociedad de que sólo tiene acceso a ella un cierto grupo de élites, y no es más que el producto de factores que han influenciado al hombre contemporáneo en la conformación de sus valores, intereses y formas de pensamiento.

De igual forma, otro elemento determinante de esta concepción tecnocientífica es el representado por la superestructura social, es decir, todo el aparato económico, político y cultural, que

involucra no solamente a la técnica, sino a la industria y al quehacer científico, en un recíproco condicionamiento que ha marcado la consciencia humana, moldeada por las formas de pensamiento y de comportamiento dictadas por la cultura dominante de cada tiempo, conformando así una consciencia social que refleja la convicción de que sus perspectivas culturales son únicas, naturales y racionales, o por lo menos comprensibles.

Las comunicaciones y las nuevas tecnologías que le sirven de soporte constituyen el factor clave en el desarrollo de estos procesos. Ellas constituyen el fundamento en la construcción de este sentido común, pues como mediación general de los procesos sociales inducen prácticas sociales determinadas que, soportadas en las nuevas tecnologías son, a la vez, una de las principales fuentes de acumulación de capital. Por tales razones su investigación resulta fundamental para la comprensión de las transformaciones económicas, políticas y socio-culturales que vienen sucediéndose en el mundo actual.

## **1. De la industria cultural al cambio tecnológico**

Las industrias culturales contemporáneas, principalmente la comunicacional, se enfrentan al desafío del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), donde las formas de producción y distribución de contenidos son la base de la expansión de las industrias mediáticas; a partir del proceso globalizante que afecta a la generalidad de las actividades económicas esto tiene, también, reflejo en el sector de las industrias culturales y de la comunicación. Grandes grupos transnacionales se constituyen en dominadores de la oferta y comercialización de buena parte de las mercancías culturales de los países latinoamericanos, mientras la dinámica empresarial que se ha instaurado en los últimos años convierte a estas últimas en origen y destino de amplios movimientos de capital y empresas con altas tasas de beneficio.

Todos estos elementos dan idea de la evolución de la industria cultural y de la comunicación, pasando de un sector estático y protegido, en algunos países, a otro dinámico, concentrado, transnacionalizado, de alta competitividad y donde se encuentran com-

prometidos mayores volúmenes de capital. Un área, también, de legitimación de las nuevas ideologías neoliberales, de redefinición de los espacios de decisión e intervención en la sociedad.

La industria cultural y las tecnologías de información y comunicación unen a su importancia económica un impacto ideológico-cultural incuestionable. El estudio de éstos constituyen un área esencial para la comprensión de los factores de índole socioeconómico (Guzmán, 2008).

Así, las comunicaciones constituyen el basamento sobre el cual se articulan nuevas tensiones y transformaciones sociales convirtiéndose en un objeto de estudio cada vez más complejo. Apoyadas en los resultados de la revolución científico-técnica, especialmente en los de la microelectrónica, las comunicaciones y las tecnologías de información se han transformado en un sector bastante dinámico de la economía mundial y en una de las principales fuentes de acumulación de capital. Ellas son también el principal factor condicionante de las prácticas socioculturales, las pautas de consumo, los patrones conductuales y la percepción de la realidad. De la naturaleza de la acción política, los espacios en que ésta se desarrolla y la naturaleza cambiante de la relación entre lo público y lo privado y, en consecuencia, de las formas de ejercicio democrático. En definitiva, no hay cambio importante en la actualidad, ni proyección de transformación a futuro que no esté influenciado por las TIC.

Sin embargo, lo complejo de las comunicaciones no ha estado acompañado de una profundización de la investigación crítica. Por el contrario, la investigación ha sucumbido ante el fetichismo del cambio tecnológico y ha sido incapaz de develar el papel que juegan en la profundización del control socio-político, como también en la desigualdad creciente del nuevo ordenamiento mundial.

En otras palabras, como señala Daniel Hernández (2008), las premisas de que parte esta visión no son sometidas a crítica; son simplemente aceptadas, y su evidencia es incuestionable. De esta manera, las superautopistas de la información, la red de satélites, la transmisión de gigantescas cantidades de datos soportados en fibras ópticas y potentes microchips, la robótica y las posi-



bilidades de automatización del proceso productivo así como los desarrollos en inteligencia artificial, la ingeniería genética, la biotecnología y la bioingeniería, son convertidos en los hilos con los cuales se teje la filigrana en que anida la libertad, la democracia y la felicidad humana.

Las tecnologías de la comunicación no sólo operan como soporte para las actividades productivas y la “circulación de mercancías y dinero”, sino que ellas mismas constituyen uno de los sectores más dinámicos de la economía mundial. A este hecho se le suman las perspectivas de crecimiento del sector dado su mercado potencial, las posibilidades de desarrollo de innovaciones incrementales y las tasas de ganancias que ofrece, lo que explica el afán privatizador y la desregulación del sector acordado por la Organización Mundial del Comercio.

## **2. Capacidades tecnológicas para entender el cambio tecnológico**

Las tecnologías de la información, especialmente Internet, han provocado profundos cambios en la práctica profesional de la comunicación, potenciados por una nueva mirada multimediática y digital. Mientras que muchas instituciones universitarias se contentan con formar comunicadores anclados en un modelo pedagógico tradicional, que aun no han entendido las implicaciones, alcances y limitaciones, tanto de carácter técnico como social y ético, del uso de Internet desde su práctica educativa e investigativa. Hoy las universidades que disponen de las avanzadas tecnologías de información y comunicación están en capacidad de ofrecer a sus egresados una formación acorde con la era digital, donde el cambio tecnológico como expresión de la sociedad de la información ha merecido una consideración especial en torno al papel que desempeña en las transformaciones de los sistemas educativos.

Dentro de este cambio, los retos y desafíos de la educación superior representan mecanismos estratégicos para el entendimiento del significado de la expansión de los principios que orientan al proceso de la globalización en el auge del conocimiento vin-

culado al acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (Mística, 2007).

Se puede afirmar entonces que uno de los factores más influyentes está presente en la rapidez y complejidad de los cambios ocurridos gracias al procesamiento, casi inmediato, de datos e información, así como a la comunicación interpersonal a través de los prodigios tecnológicos, que han marcado el paso hacia una nueva etapa de la historia contemporánea, dejando atrás a la revolución industrial para entrar de lleno a la era de la información (Villalobos, 2003).

Por tal motivo, la inquietud por desarrollar la presente investigación se fundamenta en la relación, cada vez más estrecha, entre la producción intelectual y el cambio tecnológico; entre el capital humano de una institución y la plataforma tecnológica con la que cuenta; entre la creación de valor agregado y su promoción a través de soportes digitales.

### **3. Las tecnologías de la información y la comunicación: la búsqueda de su sentido**

A partir de la década de los años setenta comenzó a configurarse un nuevo paradigma tecnológico en torno a la introducción, uso y transformación de las TIC, en interacción con la economía global y a la geopolítica mundial, al materializar nuevas formas de producir, comunicar, gestionar y vivir.

No obstante, si la sociedad no controla la tecnología, por lo menos debería orientar su desarrollo, sobre todo a través del consenso entre los principales actores políticos, tanto locales como internacionales, hacia un proceso capaz de cambiar el curso de las economías en función del bienestar común. En efecto, la presencia o ausencia de capacidad en las naciones para regular el cambio tecnológico definen en buena medida su porvenir, puesto que las tecnologías representan la posibilidad de las sociedades para transformarse, así como los usos que deciden hacer de su haber tecnológico.

Las tecnologías de la información están integrando al mundo en redes globales y globalizantes de instrumentalidad. La comuni-

cación a través de interfaces telemáticas engendra un vasto despliegue de comunidades virtuales. Sin embargo, la tendencia social y política característica del presente siglo apunta hacia la construcción de la acción social y política en torno a la configuración de identidades primarias en busca de significados.

Si se entiende que la identidad es un proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye sentidos en virtud de ciertos y determinados atributos culturales. Este proceso, de hecho, representa la exclusión de referencias más amplias y gregarias, dejando paso a la identidad como paradigma organizacional y comunicacional.

La noción de paradigma tecnológico ayuda a organizar la esencia del cambio en su interacción con la economía y la sociedad (Pérez, 1983), tomando en su conjunto los rasgos que constituyen el núcleo de las TIC, como pilares de la sociedad de la información, que se caracteriza porque son tecnologías que actúan sobre la información, y no sólo información para actuar sobre las tecnologías como era el caso de las revoluciones técnicas previas. También representan una parte integral de todo comportamiento humano, tanto individual como social, determinado por el medio tecnológico.

La morfología de estas interconexiones encierra una lógica que afecta todo sistema o conjunto de relaciones que se establecen a través del uso de las TIC, necesaria para estructurar y darle sentido a lo no estructurado aún, mientras se preserva su flexibilidad, ya que lo no estructurado representa la fuerza innovadora de la actividad humana.

El paradigma de las tecnologías de la información está basado en la flexibilidad, pues, los procesos no son sólo reversibles, sino que pueden modificarse e incluso alterarse de forma irreversible, mediante el reordenamiento de sus componentes. Lo que es determinante en la configuración de este paradigma es la capacidad para proponer variadas configuraciones, y constituye un rasgo decisivo en una sociedad marcada por el constante cambio y la fluidez organizativa.

Un aporte valioso de las TIC en los últimos años ha sido la conformación de redes sociales a través de Internet. Esto ha permitido el intercambio de conocimientos, experiencias y descubrimientos de

una serie de actores sociales interconectados. La acción comunicativa desplegada en un escenario virtual dentro del ciberespacio, se redefine y actualiza constantemente con presentaciones multimediales novedosas, como es el caso del Facebook, por ejemplo, sistema éste que ha revolucionado los espacios para establecer relaciones sociales en Internet. El sector científico y académico también ha visto fortalecida su plataforma comunicacional y divulgativa con el uso y participación de estas redes digitales de intercambio en la Web.

Sin embargo, se debe evitar un juicio valorativo asociado a este aspecto del cambio tecnológico, ya que el principio de flexibilidad puede ser una fuerza liberadora, pero también representa una amenaza represiva si quienes reescriben las leyes son siempre los mismo poderes.

Así pues, es menester guardar cierta distancia entre la afirmación de nuevas formas y procesos sociales propiciados por el uso de las TIC y las consecuencias de exagerar las potencialidades de tales desarrollos para la sociedad, señala Mulgan (1991), quien agrega que sólo los análisis específicos y la observación empírica serán capaces de determinar el resultado de la interacción entre las TIC y las formas sociales emergentes.

Desde una óptica distinta, centrada en la comprensión de las complejidades, la simplicidad y el reconocimiento de la diversidad, se están realizando esfuerzos para localizar un espacio común para la ciencia, la técnica y las tecnologías en la era del conocimiento. Esta postura parece excluir todo marco integrador y sistemático, ya que el pensamiento sobre la complejidad se plantea como una herramienta para entender la diversidad, en vez de proponerse como una metateoría unificada. Su valor epistemológico reside en el reconocimiento del don de la naturaleza y de la sociedad para descubrir cosas sin proponérselo. No es que no existan reglas, sino que éstas son creadas y cambiadas en un proceso constante de acciones deliberadas e interacciones únicas.

De este modo la dimensión social del cambio tecnológico está obligada a mantener la relación propuesta por Kranzberg

(1992), en el sentido de que la tecnología no es buena, no es mala, ni tampoco neutra, es una fuerza que penetra la esencia de la vida y la mente, pero su efecto social responde aún a la razón tecnocientífica y sus mecanismos de control y expansión.

#### **4. Internet: ¿prodigio de la era del conocimiento?**

A través de su historia, Internet, ha demostrado su capacidad para transformarse y adecuarse a las múltiples necesidades de la sociedad contemporánea, sobre todo aquellas relacionadas con la satisfacción de necesidades de información y comunicación, en virtud de que permanentemente se desarrollan innovaciones y en consecuencia nuevas y mejoradas herramientas de comunicación, introduciendo, así, novedosas formas y prácticas comunicacionales que constantemente están modificando sus funciones contribuyendo a reconfigurar la dinámica informativa gubernamental, empresarial, cultural, educativa, por tanto la apreciación que se tiene de su acción científico-técnica sobre la sociedad.

A juicio de los investigadores Islas y Gutiérrez (2003),

“el formidable desarrollo de Internet como medio de comunicación inteligente todavía se encuentra inmerso en la exploración y la experimentación, situación que le permite ajustarse a las imaginativas exigencias de información, entretenimiento y consumo de productos y servicios de millones de usuarios en el mundo” (P. 6).

Además, definen a la Internet como una compleja innovación tecnológica abierta y acumulativa, a partir de la cual los propios usuarios han producido e incorporado una gran cantidad de aplicaciones y contenidos, rompiendo los modos tradicionales de percibir a las instituciones sociales que hasta entonces han monopolizado el flujo de contenidos de interés para la sociedad como la familia, el gobierno, la iglesia, los partidos políticos, las instituciones educativas y, por supuesto los medios de difusión masiva convencionales (Islas y Gutiérrez, 2003).

Pero muchos estudios e investigaciones sobre los prodigios técnicos y científicos de Internet se limitan a discutir aspectos relacionados con sus beneficios y bondades, dejando de lado las implicaciones éticas y sociales de su introducción, uso y apropiación, sobre todo en contextos como el latinoamericano, cuyos países tienen muy pocas oportunidades de reducir y superar la brecha tecnológica que los distancia de otras naciones con mayor desarrollo tecnológico. Tomando como enfoque la imposición de un imperialismo cultural, cuyas acciones debilitan el crecimiento de las naciones más atrasadas en el acceso, uso y apropiación de las TIC (Mística, 2007), y que pueden reflejarse en las relaciones económicas y políticas, cada vez más marcada por la globalización, entre los países industrializados y los que se encuentran en vías de desarrollo.

A este respecto los investigadores venezolanos, Pineda, Pirela y Lossada (2000), señalan que la globalización es entendida, casi unilateralmente, como una dimensión financiera, que además de reordenar las relaciones económicas, también incide en las políticas de los Estados, las políticas sociales y culturales, que agregadas a los procesos de integración económica evidencian un recrudecimiento de las asimetrías y exclusiones socioculturales, lo cual plantea escenarios complejos expresados en un espacio marcado por conflictos y tensiones entre la cultura globalizada y las nacionales y locales. De modo que la concepción de globalización deberá proponer alternativas conceptuales como globalidad, propuesta por autores como Moneta (citado por Pineda et. al, 2000), y mundialización (Mattelart, citado por Pineda et. al, 2000), para quienes la globalidad incluye las múltiples relaciones en que la sociedad adquiere características de pluralidad y diferencia, más que de integración económica, mientras que la mundialización propone un sentido más cultural que atienda las dimensiones socioculturales locales, con el fin de configurar un espacio-mundo caracterizado por la presencia de múltiples formas de relacionamiento social.

La conformación de ese espacio-mundo deberá pasar, entonces, por tomar en consideración aspectos más puntuales del comportamiento humano en su relación con el entorno global, atendiendo a las implicaciones de un mundo complejo, donde están presentes la tolerancia, la diversidad, la otredad, la alteridad y tomar distancia de la

concepción determinista del quehacer científico que hasta ahora ha marcado el rumbo de las decisiones políticas, económicas científicas, tecnológicas, culturales y sociales de nuestro tiempo.

En la era de la información y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo social representa un rol de importancia capital cargado de un potencial subjetivo que coloca al hombre contemporáneo en un espacio globalizado poco tranquilo, lleno de contradicciones, de asimetrías y penetrado no sólo por las relaciones económicas y comerciales (Pineda *et al.*, 2000).

## **5. Aproximación a la investigación de la Comunicación en Venezuela**

Antes que nada, debe hacerse referencia a la preocupación de muchos investigadores y estudiosos por lograr una ubicación epistemológica precisa y autónoma de la Comunicación como ciencia. Ciencia que está marcada por la presencia de otras disciplinas científicas, como la Sociología, las Ciencias Políticas, la Filosofía, la Psicología, que la atraviesan y con las que comparte dominios y espacios del conocimiento propios de nuestro tiempo. También se debe resaltar la actual crisis que atraviesan las ciencias sociales, ante la preponderancia de metodologías cuantitativas, de corte determinista, que no logran dar cuenta de los problemas, interrogantes e inquietudes que actualmente se investigan en el área, que plantean la tarea de reflexionar, también, sobre los métodos de investigación frente a las exigencias de novedosas y emergentes formas de hacer ciencia: nuevas teorías y posturas epistemológicas (constructivismo, complejidad, etc.); el cambio tecnológico, con lo que están surgiendo nuevas identidades y búsqueda de significados y sentido al quehacer de la humanidad, sobre todo de tipo ético y sociocultural, que imponen la necesidad de una vuelta a las humanidades, un interés renovado por la filosofía, la ética, la estética, el arte, la literatura. Con esto se pretende remarcar que efectivamente existe la obligación de abrirse a un pensamiento más global, integral, holístico, es decir, hacia un pensamiento inter, multi y transdisciplinario, que nos obliga a generar conocimientos más

allá de la comunicología tradicional, de los últimos años, cuyo objeto de estudio ha estado apoyado en el estudio de los mass media, la audiencia y las formas de comunicación estudiadas a la luz de los mismos modelos tradicionales de siempre.

Ahora bien, podemos preguntarnos, después de este recuento, ¿qué ha hecho la universidad, o qué está haciendo, para ofrecer una fotografía más cierta de su papel como entidad generadora de conocimiento y nuevas aplicaciones?

Particularmente se considera que la universidad se debate entre las formas tradicionales de hacer ciencia, es decir concepciones deterministas, las que adjudican los enfoques educativos y curriculares más tradicionales, como el conductismo y el cognitivismo (positivismo) por un lado; Y por el otro, las formas emergentes del saber aprender-investigar-compartir-tolerar-crear, en definitiva de transferir conocimientos, éstas de carácter indeterminista.

Entendiendo que en la actualidad, las Ciencias de la Comunicación, al igual que el resto de las ciencias sociales, se encuentran en una encrucijada, lo cual obliga, a juicio de la investigadora venezolana Pineda (2001), a una profunda revisión de sus estatutos teóricos y metodológicos para abrir el camino hacia otras alternativas de investigación con la finalidad de recoger todas las tendencias y avanzar en la sistematización de la producción intelectual y facilitar los balances sobre sus escenarios futuros en la región. Escenarios que reflejan la inquietud de otros investigadores del área y representados por el estudio de problemas relacionados con la globalización y el uso de las TIC, desde una óptica latinoamericana; los problemas del sujeto de la comunicación y la producción de significados y mediaciones simbólicas; la indagación sobre el campo educativo de la Comunicación, así como las obligadas revisiones de los enfoques teóricos y metodológicos, y las actividades de investigación y gestión de conocimiento en el área de la Comunicación y la Información. A este respecto, el investigador del ININCO, Hernández (2002), señala que la complejidad creciente de la Comunicación no está acompañada de nuevos abordajes teóricos críticos y procedimientos metodológicos. Por el contrario, su



enseñanza e investigación han sucumbido ante las tendencias reduccionistas y tecnocráticas propias de la racionalidad mercantilista, que se han hecho dominantes y deterministas a la hora de atender asuntos relacionados con la publicidad, la gerencia de los medios, fundamentalmente desde la óptica técnica.

Entonces allí está otra de las tareas por cumplir: reflexionar sobre qué tipo de universidad necesitamos y queremos: una neoliberal, altamente especializada y fraccionada; o una global, integral, humanista y generalista. También se necesita reflexionar en torno a la cobertura, pertinencia y calidad de la enseñanza y de la investigación de la Comunicación, reconocer sus potencialidades para introducir cambios en la sociedad, pero, también reconocer que no es solamente un espacio para desarrollar las prácticas profesionales y para obtener un título académico y que atiende, casi unilateralmente, las demandas tradicionales del mercado ocupacional de la comunicación, dejando de lado muchas oportunidades de incidir en estos cambios sociales a través de propuestas novedosas y oferta de salidas académicas, como por ejemplo especializaciones, como continuación y prosecución del pregrado, luego IV nivel, y por qué no, programas de doctorado en Ciencias de la Comunicación y la Información que atiendan los sectores emergentes del quehacer comunicativo: mercadeo, comunicación organizacional, periodismo especializado, diseño periodístico, etc., así como las demandas de conocimiento y acreditaciones a futuro de una basta cantidad de estudiantes, unos 20.000 alumnos que actualmente estudian comunicación en Venezuela y que seguramente, muchos de ellos estarán interesados en seguir estudios de postgrado. Además de ofrecer la cristalización de un lugar en el mercado laboral, de la comunicación, la práctica docente, el modo, las técnicas y estrategias que los profesores usan para llevar adelante el proceso instruccional, que junto a la práctica profesional conforman el campo educativo de la comunicación.

Este campo educativo se encuentra alejado de las actividades de investigación y desarrollo con pertinencia social, mucho más cuando vemos que no está cubriendo, adecuadamente, las demandas y expectativas de los estudiantes y egresados, las del mercado laboral, las de la academia, ni siquiera las de su entorno social in-

mediato. Esto, no se puede aplicar a todas las escuelas de comunicación social venezolanas, pero es una de las características de las que ofrecen la carrera en la región zuliana, cuya caracterización se aborda a través de diversos trabajos de investigación y los resultados apuntan hacia esa realidad.

Otro aspecto relacionado con lo anterior es la ausencia de políticas institucionales de evaluación y monitoreo de los procesos instruccionales e investigativos. Se dan clases, se investiga pero con muy poca rendición de cuentas, y sobre todo con muy poco apoyo a las iniciativas en este sentido: el de la evaluación institucional.

## 6. Conclusiones

La reflexión sobre temas como la pertinencia de una nueva ética a partir de la impronta de los prodigios del cambio tecnológico tendrá que apuntar su mirada hacia la evolución de la técnica y sus reflejos en la educación, incluso a nivel de las alteraciones producidas en sus propias estructuras de significación.

En esta condición de esquizofrenia estructural, como señala Catells (2001), entre función y significado, las pautas de la investigación de la comunicación, se someten a una tensión mayor. Y cuando la comunicación se rompe, cuando deja de existir, ni siquiera en forma de comunicación conflictiva, los grupos sociales y los individuos se alinean unos de otros y ven en el otro a un extraño, y al final como una amenaza. En este proceso, la fragmentación social se extiende, ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartir significados.

Finalmente, Internet se postula como una herramienta tecnológica que aporta soluciones técnicas para un sociedad que deberá apuntar esfuerzos para acortar las diferencias, las asimetrías y diversas formas de exclusión social y cultural, ya que éstas no serán resueltas con salidas económicas y financieras, ni con decretar la democratización de la información y el conocimiento, sino atendiendo las especificidades y características propias y particulares de lo local y lo nacional, en definitiva abordar el estudio de sus im-

plicaciones éticas y sociales desde la perspectiva de una nueva racionalidad comunicacional.

En el escenario de la enseñanza y la investigación de la Comunicación en Venezuela se evidencia una fuerte demanda de la carrera, marcada por una irresistible atracción por los medios donde prevalece la preferencia por los medios audiovisuales y la publicidad; un mercado ocupacional altamente demandado y diversificado con elevados niveles de desempleo, así como con pocas oportunidades para realizar estudios de especialización y postgrado. Todo esto acompañado por la presencia de planes de estudio desfasados y anclados en la burocracia académica y modelos pedagógicos tradicionales.

Frente a esta realidad es necesario reflexionar y anteponer acciones para diversificar la oferta educativa y de investigación en Comunicación en todos sus niveles, como respuesta a los nuevos campos ocupacionales; a la actualización y adecuación de los planes de estudio, apuntando hacia un currículo generalista e integral en el pregrado, y más especializante y específico en los cursos de IV nivel con la idea de impulsar las actividades de investigaciones puntuales que beneficien tanto al entorno social, como a la industria de la comunicación, pasando por satisfacer las demandas de conocimiento y nuevas aplicaciones de los propios participantes en dichos programas.

Los docentes e investigadores de la comunicación venezolanos deberán asumir el reto de la carrera académica en Comunicación para satisfacer la gran demanda que se ha generado en el país, con propuestas innovadoras, puesto que el campo educativo se encuentra en formación y constante evolución, cuyos parámetros, objetivos y resultados deberán ser evaluados periódicamente para responder a los retos y desafíos que la dinámica académica impone.

A partir de los resultados del presente estudio se evidencia la alta incidencia de las TIC en la generación de activos de producción intelectual, propiedad intelectual y difusión del conocimiento. Se ha corroborado una alta tendencia en el uso de Internet para fines de investigación y producción intelectual. Sin embargo, en los niveles de difusión de conocimientos es medianamente utilizado, posiblemente debido a la poca presencia de medios digitales

dispuestos en el ciberespacio para estos fines y a la tradición de publicar en revistas arbitradas impresas propias de las instituciones a las que están afiliados los investigadores.

Otro indicador que reviste particular importancia es la alta demanda de cursos y capacitación por parte del personal docente y de investigación, para adquirir competencias en el uso de las tecnologías con fines de investigación y docencia. Así, la adquisición de capacidades tecnológicas permite una mayor independencia frente al soporte técnico en la producción intelectual, pero en tareas técnicas de mayor complejidad como el desarrollo de software educativo, web blogs o sitios web y la coordinación de programas y proyectos tecnológicos se recurre al apoyo de expertos en el área. Esto, permite determinar que los investigadores de la comunicación venezolanos poseen una creatividad relativa, en cuanto al manejo de las TIC, al punto de incorporar en casi todas las fases del proceso de investigación el uso de Internet.

Se evidenció el poco uso de la educación virtual para formar y capacitar al personal docente y de investigación, así como para transferir conocimientos. Siendo el sistema de enseñanza en línea una ventana abierta para que las universidades puedan difundir su producción intelectual, no se justifica su poco desarrollo en nuestras escuelas de comunicación social.

Otro aspecto a resaltar es la poca visión prospectiva de los entes encargados de gestionar el conocimiento y el uso de las TIC para beneficio interno de las instituciones, ya que son bajos los índices de ejecución de planes y proyectos de planes de formación con metas o finalidades específicas como el cambio tecnológico o proyectos de investigación orientados por la pertinencia social, la capacitación en el acceso, uso y apropiación tecnológica, que hoy sigue siendo iniciativa del propio investigador.

Se propone también, entre otros aspectos, integrar a las universidades con la plataforma tecnológica existente en estos centros de estudio, por medio de una red inter e intraorganizacional y compartir de manera fluida el desarrollo de conocimientos, experiencias, recursos informáticos, materiales académicos, resultados de

investigaciones concluidas entre otros recursos propias del intelecto, para así dinamizar e impulsar el desarrollo de capacidades y competencias en redes de saberes, tantos de los estudiantes como de los docentes-investigadores.

### Referencias Bibliográficas

- CASTELLS Manuel. (2001). *La era de la información*. Editorial siglo veintiuno. México DF. México.
- GUZMÁN, C. (2008). *Innovación y competitividad de las industrias culturales y de la Comunicación en Venezuela*. Disponible en [www.oei.org.co/innovación4.htm](http://www.oei.org.co/innovación4.htm)
- HERNÁNDEZ, G. (2002). *La industria cultural como metáfora de la globalización*. En: Revista Comunicación. # 118. Segundo trimestre 2002. Centro Gumilla. Caracas, Venezuela.
- HERNÁNDEZ, D. (2008). *Globalización y cambio tecnológico y comunicaciones*. Disponible en [www.ucv.ve.ftproot/anuario-ininco8.htm](http://www.ucv.ve.ftproot/anuario-ininco8.htm)
- ISLAS, O. y GUTIÉRREZ, F. (2003). *Por una cultura de diálogo en Internet*. Disponible en [www.periodisstaseninternet.org](http://www.periodisstaseninternet.org)
- KRANZBERG, M. (1992). *The scientific and technological age*. Bulletin of science and technology society. Washington DC. USA.
- MÍSTICA. (2007). *Red de Investigación y de Acción Social, mediante TIC, en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.funredes.org/mistica/index.html>
- MULGAN, G. (1991). *Comunicación y Control*. Guilford press. New York. USA
- PINEDA, M. , PIRELA, J. y LOSSADA, M. (2000). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la conformación de una racionalidad comunicativa emergente*. En: Revista Comunicación y Sociedad. #38. Julio-diciembre. Editorial Pandora. Guadalajara, México.
- PINEDA, M. (2001). *De los Mass Media a los Medios Telemáticos: Teorías y Modelos*. CICI/LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- VILLALOBOS, F. (2003). *El papel de la acción prospectiva en la educación superior venezolana: riesgos y desafíos para pensar en la universidad del mañana*. En: Revista Investigación y Postgrado. Vol. 8, N° 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.



## Manejo de conflicto en instituciones públicas de educación superior del estado Zulia

FERNÁNDEZ, Carlos y POLANCO, Edilsia

*Universidad Rafael Belloso Chacín  
claretpolanco@gmail.com*

### Resumen

El objetivo del estudio fue determinar el manejo de conflicto organizacional y la negociación en las universidades públicas del Estado Zulia. La investigación fue de tipo descriptivo – de campo, ampliada con un diseño no experimental-transeccional descriptivo - prospectivo. La población estuvo conformada por doce (12) directivos que laboran en las universidades, de los cuales se pudo conocer que en las instituciones prevalecen los conflictos funcionales y disfuncionales, que al momento de la negociación, se cuidan de ilegalidad en firmas que no convienen, buscan preparar y planear tácticas, entre otros. Sugiriéndose un modelo teórico de gestión de conflicto pertinente con las demandas de negociación a nivel organizacional.

**Palabras clave:** Manejo de Conflicto Organizacional, Negociación, estrategias de negociación.

### *Handling conflict and negotiation in higher education institutions in the State of Zulia*

### Abstract

The objective of the study was to determine the handling of organizational conflict and negotiation in public universities in the State of Zulia. Research was of the descriptive, field type, extended with a non-experimental, trans-sectional, descriptive-prospective design. The population consisted of twelve (12) directors working in universities; from them, it was possible to learn that functional and dysfunctional

Recibido: Junio 2009

Aceptado: Julio 2009

conflicts prevail in these institutions; that at the moment of negotiation, companies that do not agree protect themselves from illegality, seeking to prepare and plan tactics, among others. The study suggests a theoretical conflict management model pertinent for negotiation demands at the organizational level.

**Key words:** Handling organizational conflict, negotiation strategies, public university.

## Introducción

Los conflictos en las organizaciones son inevitables pero si pueden prevenirse, anticiparse o solucionarse. Las causas de los conflictos organizacionales se deben a problemas por las responsabilidades, de comunicación, en las líneas de autoridad, burocracia en las normas, incompetencia, faltas de condiciones de trabajo adecuadas, de trato adecuado, y de motivadores. El conflicto no es malo ni bueno en sí mismo, sino el problema consiste en los efectos de éste a partir de su tratamiento.

En las instituciones de educación superior, el problema realmente se presenta debido a la no-resolución de los conflictos: es allí donde generalmente se originan los verdaderos daños económicos y sociales. Los costos de la no-resolución de conflictos suelen conducir a un sinnúmero de costos que, de acuerdo con el nivel organizacional donde se presentan, van desde la reposición de productos que no satisfacen a los miembros de las instituciones de educación superior, hasta la pérdida de apoyo político de un gobierno, o climas de ingobernabilidad e inestabilidad política.

El conflicto de las universidades, se mantiene latente en cuanto a las reivindicaciones del personal docente, permaneciendo opacadas por algún tipo de represión o inequidad política manejada por el gobierno nacional. Dada la situación en la cual los conflictos no llegan siquiera a emerger, por cuanto son terminados aún antes de que ocurran verdaderamente, se puede leer el apaciguamiento que resulta tanto de la asimetría entre los distintos actores como de las estrategias represivas para solucionar las disputas.

De manera que el establecimiento de la negociación implica al menos un esfuerzo por equilibrar los poderes de las partes invo-

lucradas en el conflicto de las universidades públicas. Este equilibrio, sin duda, sería más factible mientras fuese más participativo el espacio político en el cual se desarrolla, esto es, mientras más democrático sea. Es por este motivo que la presente investigación, tiene como propósito determinar el manejo del conflicto organizacional y la negociación llevada a cabo en las instituciones de educación superior públicas del estado Zulia, con el fin de diseñar un modelo teórico de gestión de conflicto pertinente con las demandas de negociación en las instituciones universitarias.

## **1. Desarrollo.**

### **1.1. Análisis de la situación.**

En un análisis global, de los conflictos presentes en las instituciones de educación superior realizado por Mendoza R. (2001), se refiere que el principal problema de ellos, se debe a la carencia de recursos para la obtención de los mismos, tanto internos como externos.

Al respecto, Méndez (2001), señala “el desarrollo de la actividad educativa en el nivel superior de los últimos tiempos, se ha caracterizado por el conflicto”. Los conflictos son en realidad un factor morfogénico de este proceso constructivo de un sistema de educación superior. En este sentido, el autor reseña: “se tienen que analizar los conflictos desde distintos enfoques, pero también se debe ser consciente de la diferencia existente en los conflictos en diversas instituciones de educación superior conformando este subsistema” (P.117). Los conflictos entre el gobierno y su propio modelo de educación universitaria, están normalmente relacionados con la lucha por el poder en la conducción del proceso educativo dentro del Estado.

En relación a lo anteriormente expuesto, la autora considera que la mayoría los problemas existentes entre las universidades estatales y autónomas con el gobierno, se caracterizan por una mayor independencia de los planteamientos de estas instituciones, generando dependencia con respecto a su financiamiento. De tal forma, los mecanismos establecidos de negociación se encuentran rela-



cionados con presiones de tipo político, con la finalidad de obtener los fondos necesarios para continuar su trabajo.

Otro de los problemas en las instituciones de educación superior, según Méndez (2001), es el existente entre los trabajadores universitarios y autoridades académicas, en la mayoría de las universidades del país, autónomas, estatales, se evidencia el rechazo por parte de las autoridades sobre el empleo de métodos sindicales para la admisión, promoción o expulsión del personal académico.

En el caso de las universidades venezolanas, ULA (1997), reseña que estas siguen un comportamiento político-patrimonial, el cual puede de hecho, observarse en todas y cada una de las instituciones del país, pues corresponde a una forma política general donde los venezolanos han adoptado como la más funcional, para expresar las necesidades de dominación, gobierno, sumisión, obediencia.

Por ello, es importante tomar en cuenta los aspectos negativos de un conflicto dentro de una organización, pues esto atenta directamente sobre la productividad de cualquier institución universitaria, la cual se refleja cuando existen diferencias entre los intereses de dos personas con altos niveles de decisión haciéndose incontrolables, en este sentido el resultado puede ser negativo para la empresa, donde incluso, los conflictos más insignificantes interfieren seriamente en la producción. El costo puede ser alto en aspectos como: la diversificación de esfuerzos personales de empleados altamente capacitados y la pérdida del empleo.

Según Robbins y De Censo (2003), el conflicto es el elemento necesario de la construcción y reconstrucción del quehacer humano de la organización en las realidades sociales, este es inevitable entre las personas, mucho más dentro de las universidades. La presencia de un conflicto en las universidades, entre los procesos y funciones administrativas podría generar influencias exógenas, trayendo como consecuencia la producción de un clima organizacional denso, contraponiendo así la visión, misión y valores compartidos de las instituciones.

De allí, la importancia de identificar las intenciones o posiciones manejadas por cada una de las partes, a fin de considerar el

comportamiento de los miembros activos según la reacción de la otra, para buscar un balance comparativo, con el objetivo de llegar a un resultado satisfactorio en la negociación.

En la actualidad, las organizaciones se enfrentan a dificultades de diversa índole, lo cual afecta la estabilidad del clima organizacional generando en oportunidades, inestabilidad e incertidumbre. Una de las instituciones que actúan como intermediarios en el proceso de manejo/negociación de conflicto son los sindicatos o asociaciones gremiales que identifican el sentir y la razón de ser de los diversos problemas a los cuales se enfrentan las instituciones, específicamente las de educación superior.

Para Davis (2000), la presencia de un sindicato en la organización tienden a formalizar las relaciones de la empresa con sus trabajadores, con frecuencia provocan mayor centralización de las decisiones del departamento de personal para garantizar la existencia de uniformidad en el trato dado al personal sindicalizado.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior Públicas del Estado Zulia, como son: **Universidad del Zulia (LUZ)**, **Universidad Nacional Abierta (UNA)**, **Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)**, se puede observar la diversidad de problemas que se generan producto de conflictos intra e inter-organizacionales, evidenciándose dificultades tales como: problemas socioeconómicos producto de las contrataciones colectivas entre el gobierno y las mismas.

La insuficiencia de los recursos financieros para los proyectos de planta física es uno de los problemas que afecta a la organización adecuada, puesto que incide en la falta de ambientes armónicos para la realización del trabajo, generando insuficiencia de espacio físico para la distribución espacial y administrativa de los departamentos limitando con ello, la capacidad de desarrollar el máximo potencial del recurso humano existente en las instituciones de educación superior citada, generando predisposición, así como también falta de motivación para el desempeño eficiente del personal.

Por otro lado, se presentan dificultades en la actualización y cancelación de los compromisos laborales (pasivos laborales) pro-

ducto de los incrementos salariales de los gremios profesoraes (FAPUV), de los empleados (FENATEV), otras organizaciones sindicales, obligaciones que son originadas por la relación directa del gobierno con las instituciones objeto de estudio, reflejando malestar en el personal por no gozar de todos los derechos prerrogativas de las contrataciones establecidas en la Ley de Universidades.

De lo planteado, se derivó la siguiente interrogante que enuncia el problema de la investigación: ¿Cómo se puede determinar el manejo de conflicto y negociación en las instituciones de educación superior del estado Zulia, a partir de las categorías que integran este proceso? De allí, que el objeto de la investigación fue determinar el manejo del conflicto organizacional y la negociación llevada a cabo en las instituciones de educación superior públicas del estado Zulia, con el fin de diseñar un modelo teórico de gestión de conflicto pertinente con las demandas de negociación en las instituciones universitarias.

## **1.2. Aspectos Teóricos.**

A continuación se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan los planteamientos de la autora de esta investigación, considerando los aportes de: Robbins y Coulter (2000), Ballina (2001), Hellriegel y Slocum (2004), Davis y Newstrom (2001), Robbins (2004), Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), Daft (2001) entre otros.

### *1.2.1. Conflicto*

La diversidad de criterios, en relación a la definición de conflicto es abordada por diferentes autores que lo enmarcan en el plano organizacional, lo cual puede ser adaptado fácilmente a las instituciones de educación superior del sector público en Venezuela.

Para Coulter (2000), el conflicto se define como las diferencias incompatibles percibidas que dan como resultado interferencia u oposición. El autor refleja, el desequilibrio que se pueda presentar entre las partes integrantes de un conflicto en la organización, con ello pone de manifiesto la diversidad de situaciones que

genera insatisfacción, dando origen al enfrentamiento, rivalidades entre los subalternos y directivos de la institución.

Por su parte Maquiavelo citado por Ballina (2001), considera que el elemento principal del conflicto es el concepto de interés definido en términos de poder, pero que no otorga al concepto un significado inmutable; reconoce el significado de moral de la acción política. Así mismo, Davis y Newstrom (2001), refieren que el conflicto es toda situación en la que dos ó más partes se sienten en oposición.

En otras palabras, el conflicto es considerado diferencia de criterio, oposición o lucha entre dos o más personas o grupos. Es la consecuencia de los intentos incompatibles por influir en personas, grupos u organizaciones. Al respecto, se puede hacer referencia que la incongruencia en la comunicación de los integrantes de dicha institución, refleja la falta de adaptación de un grupo de sujetos al ambiente laboral.

#### ***Tipos de conflictos***

Robbins y Coulter (2000), refieren, existen dos tipos de conflictos: *funcionales*, que se apoyan en las metas de una organización, y las *disfuncionales*, los cuales impiden a una organización alcanzar sus metas. De igual manera, para Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), existen dos tipos de conflictos: *funcional*, desde el punto de vista de la organización, la confrontación entre grupos que se traduce en beneficios para la organización; *disfuncional*, destaca la confrontación entre grupos que obstaculiza el logro organizacional.

Ante los planteamientos, los autores manejan una diversidad de razonamientos para reflejar los conflictos relacionados con los beneficios de los individuos en contraposición con las metas organizacionales, de allí que, no existe un solo criterio congruente con el análisis del criterio funcional y disfuncional relacionado con los propósitos organizacionales, integrando estos a los objetivos individuales, para generar un balance entre individuo y organización.

#### ***Herramientas empleadas para el manejo de conflicto***

Para Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), la elección de un método de resolución de conflicto apropiado, depende de varios factores, incluyendo las razones del por qué el conflicto

ocurrió y la relación específica entre el gerente y los grupos conflictivos. A continuación se presentan las técnicas para resolver el conflicto intergrupar que ha alcanzado niveles disfuncionales para la organización.

*Solución del problema:* El método de la confrontación de la solución del problema busca reducir las tensiones a través de las reuniones de los grupos en conflicto. Según los autores, anteriormente citados, el propósito de las reuniones es identificar los conflictos y resolverlos. Los grupos conflictivos discuten varios asuntos abiertamente y entregan toda la información hasta que se llegue a una decisión.

*Metas superiores:* En la resolución de conflictos entre los grupos, los autores citados reseñan que la técnica de las metas superiores involucra desarrollar un conjunto de metas comunes y objetivos que no pueden ser logrados sin la cooperación de los grupos involucrados.

*Expansión de los recursos:* Una causa mayor de conflicto intergrupar son los recursos limitados. Para estos autores, el extender los recursos es potencialmente una técnica exitosa para solucionar los conflictos en varios casos, debido a que ésta permite en casi todos los casos, que sean satisfechos los conflictos, pero en la realidad, los recursos habitualmente no aumentan.

*Evasión:* Para, Robbins y Coulter (2000), la *evasión* (retirarse o evitar enfrentar el conflicto) es la solución. Es más apropiada cuando el conflicto es trivial, cuando las emociones están alteradas y se necesita tiempo para que las partes en conflicto se calmen o cuando el problema potencial por una posición más asertiva puede ser mayor que los beneficios de la resolución.

*Suavización:* La técnica conocida como suavización enfatiza el interés común de los grupos en conflictos y minimiza sus diferencias. Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), refieren la creencia básica subyacente a la suavización indica que el fortalecer los puntos de vistas compartidos acerca de ciertos tópicos facilita el movimiento hacia una meta en común.

Un *compromiso* requiere que cada parte entregue algo de valor. Según Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), con el compromiso no hay ganador ni perdedor claro, y la decisión alcanzada probablemente no es ideal para cada grupo. El compromiso puede ser usado efectivamente cuando la meta buscada puede ser dividida equitativamente.

Otra de las técnicas propuesta por estos autores, es el *mandato autoritario*, donde el uso de la autoridad puede ser la forma más antigua y el método más frecuentemente usado para resolver el conflicto debido a que es el que se ajusta y comunica los deseos de las autoridades a los grupos involucrados. Los subordinados habitualmente se rigen por una decisión superior, ya sea si están o no de acuerdo con ello. De esta forma, el mandato autoritario habitualmente funciona en el corto plazo.

Así mismo, resolver las disputas intergrupales es *alterar las variables estructurales*. Esto significa según Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), cambiar la estructura formal de la organización e incluir el diseño de trabajos y departamentos. La alteración de la estructura de la organización para resolver el conflicto intergrupar involucra cosas como transferencia, intercambio, o rotación de los miembros del grupo o tener un coordinador, enlace o un intermediario que mantenga a los grupos comunicándose entre ellos.

Para estos autores, la *alteración de la variable humana*, involucra tratar de cambiar el comportamiento de los miembros del grupo. En este método se enfoca la causa o las causas del conflicto y en las actitudes de las personas involucradas. Aunque el método es ciertamente difícil no se concentra en la causa del conflicto.

En algunos casos refieren los autores citados anteriormente, es importante la *identificación de un enemigo en común*, ya que por medio de este se puede descubrir el lado negativo de los objetivos superiores. Los grupos en conflicto pueden resolver temporalmente sus diferencias y unirse para combatir un enemigo común. El enemigo en común puede ser un competidor que recién ha introducido un producto claramente superior.

### *1.2.2. Negociación*

Atendiendo a las exigencias del proceso de la investigación, se puede hacer referencia al origen de la negociación, considerada como el procedimiento de discusión que se establece entre las partes por medio de representantes oficiales y cuyo objetivo es el de llegar a un acuerdo por todos.

Para Robbins (2004), la negociación es el proceso en el cual, dos o más partes intercambian bienes o servicios tratando de estar de acuerdo en la tasa de intercambio para ellos. En este orden de ideas, la investigadora, infiere que la negociación es considerada como la aplicación de las habilidades de comunicación y las transacciones para manejar conflictos llegando a resultados satisfactorios para las partes.

El autor intercambia una serie de principios para la búsqueda de soluciones haciendo uso de habilidades y reciprocidad de servicios como parte de la contraprestación a la cual debe someterse una de las partes o las dos en común, dada la necesidad de resolver problemas colectivos en las diversas instituciones de educación superior, bien sea a nivel financiero, de asistencia técnica o tecnológica, infraestructura, recursos humanos.

#### ***Elementos de la negociación***

Para efectos de esta investigación, se presentan a continuación los elementos del proceso de negociación, tomando lo expuesto por Dessler (2003), quien considera que éstos se clasifican en: obligatorios, voluntarios e ilegales.

Los *elementos de negociación voluntarios (o permisibles)* no son obligatorios ni ilegales; son parte de las negociaciones sólo por acuerdo conjunto de la empresa y el sindicato. Ninguna de las partes puede ser obligada contra sus deseos a negociar en torno de los elementos voluntarios y no es posible rehusarse a firmar el contrato debido a que la otra parte se niega a negociar en torno de un elemento voluntario. Los *elementos de negociación ilegales* son aquellos que están proscritos por la ley. La cláusula en la que se acuerda contratar “exclusivamente a miembros del sindicato”, sería ilegal en un estado con derecho al trabajo, por ejemplo.

Existen aproximadamente 70 elementos básicos en torno de los que la negociación es *obligatoria* de acuerdo con la ley, los cuales comprenden los salarios, horarios, períodos de descanso, despidos, transferencias, prestaciones y liquidación. Los procesos de negociación sugieren preparación, son pocas las empresas modernas, competitivas y con visión de su desarrollo futuro que no ofrezcan a sus ejecutivos y gerentes "... capacitación en técnicas modernas de negociación..." Los procesos de negociación parecen sencillos, sin embargo, son considerablemente complejos por lo que requieren de: conocimientos acerca de negociación y de características personales específicas.

*Preparación y planeación:* Es la etapa previa a enfrentar el problema o conflicto. En este nivel, se consideran una serie de elementos que forman la imagen y la importancia en el análisis estructural del problema, como preámbulo para diagnosticar una situación conflictiva. Esto permitirá anticiparse a la posición de su oponente e incluso estar más y mejor preparado para enfrentar argumentos con hechos y números que sustenten su posición.

*Definición de las reglas básicas:* Una vez realizada la planeación debe incidirse la etapa de definición de reglas generales y procedimientos básicos con las otras partes acerca de la negociación posible de acordar entre las partes. En esta fase se intercambian también propuestas y demandas iniciales.

*Aclaración y justificación:* A partir del intercambio de ideas que surgen del proceso anterior se pasará entonces a la ampliación, apoyo y justificación de sus demandas originales, pero no representa una confrontación, sino de información y documentación para ayudar a sustentar la posición planteada.

*Negociación y solución del problema:* La esencia del proceso de negociación es "el toma y dame" real que ocurre al tratar de discutir a fondo un acuerdo. Las concesiones indudablemente tendrán que ser hechas por ambas partes. El recuadro "de los conceptos de habilidades" sobre la negociación describe directamente algunas de las acciones que se deben realizar para mejorar las probabilidades de lograr un buen acuerdo.



*Cierre y puesta en práctica:* El paso final en el proceso de negociación consiste en formalizar el acuerdo sobre el que se ha trabajado y desarrollar cualquier procedimiento que sea necesario para la puesta en práctica y el monitoreo. En la mayoría de las negociaciones, se requerirá insistir fuertemente en las especificaciones en un contrato formal.

Una vez cumplidas las etapas de la negociación y con la aplicación de algunas de sus tácticas se logra el acuerdo, el cual es el resultado de la organización y las negociaciones, el acuerdo debe ser beneficioso para ambas partes.

### ***Estrategia de Negociación***

Para el desarrollo del estudio, se hace necesario manejar enfoques relacionados con estrategias de negociación, para complementar el planteamiento abordado inicialmente, tomando en consideración los postulados teóricos de diversos autores como Robbins (2004) y Ogliastrri (2000).

Según Robbins (2004), existen dos enfoques generales de la negociación: regateo distributivos y regateo integrativo.

*Regateo distributivo:* Es la negociación que busca dividir un monto fijo de recursos; situación de ganar y perder. La característica que más lo identifica es que opera en condiciones de suma cero, es decir, cualquier ganancia que se obtenga a expensas del vendedor y viceversa. En esencia, el regateo distributivo es negociar para ver quién obtiene, y qué porción, de un pastel de tamaño fijo. Es probable, que el ejemplo más ampliamente citado de regateo distributivo se encuentre en las negociaciones entre sindicato y administración sobre salarios.

*Regateo Integrativo:* En contraste con el regateo distributivo, la solución en el problema integrativo opera en el supuesto de que existe uno o más arreglos que pueden crear una solución ganar-ganar.

Se considera pertinente, abordar una nueva teoría de negociación, tomada del modelo japonés la cual se ha dado en llamar “negociación por criterio”. Al respecto, Fisher y Ury (1983, citado por Ogliastrri, 2000), resume esta teoría de negociación, en cuatro principios: ser suave y cortés con las personas de la otra en la mesa

de negociaciones, pero mantenerse firme con el problema para resolver; insistir para encontrar un criterio o un estándar objetivo que fundamente la solución del problema, no en deseos personales injustificados; estar dispuesto a explorar muchas alternativas de beneficio común, diferentes de las que se había imaginado antes de llegar a negociar.

El sistema japonés, producto de una cultura en evolución, es parte de esta tendencia internacional, y se puede resumir en ciertos conceptos que describen el comportamiento negociador de los japoneses.

## **2. Metodología.**

Para efectos de este estudio, se asume la posición epistemológica en el conocimiento científico correspondiente al paradigma cuantitativo, desde el punto de vista filosófico en el positivismo (Cook y Richard, citado por Hurtado (1998). Considerando el método a través del cual se ejecutó ésta investigación, fue de tipo descriptiva, ampliada con estudios de campo (Chávez, 2002). El diseño fue no experimental (Hernández y otros, 2003), transeccional – descriptivo (ibídem), por cuanto la recolección de la información se realizó en un solo momento (marzo 2004 hasta diciembre 2005).

La población objeto de estudio estuvo conformada por un total de doce (12) personas: Rectores, Vicerrectores, Secretarios Docentes y Coordinadores Académicos, que laboran en las instituciones de nivel superior públicas en el Estado Zulia, por lo cual se aplicó un censo poblacional (Méndez, 2001). Se diseñaron dos (02) instrumentos de recolección de datos dirigidos a la población objeto de estudio los cuales fueron sometidos a juicio de diez (10) expertos, reestructurándose para la aplicación de una prueba piloto para utilizar el coeficiente de Alpha, mediante la utilización del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), resultando 0,85 para la variable Manejo de Conflicto y 0,89 para la variable Negociación, indicando un alto nivel de validez de los instrumentos.

Para la confiabilidad, se empleó la fórmula de Spearman Brown, se obtuvo 0,78 en la variable Manejo de Conflicto y 0,93

en la variable Negociación; para corroborar los resultados se aplicó la fórmula de corrección de Guttman, arrojando un 0,78 para la primera variable y 0,93 para la segunda variable, indicando la existencia de un alto nivel de confiabilidad en ambos instrumentos, por lo cual se suministró el instrumento final a la población objeto de estudio.

Una vez recolectados los datos a través de la aplicación de los instrumentos al censo poblacional, se procedió a analizar la información obtenida. La presentación y análisis de los resultados, se realizó a través del uso del Método de Estadística Descriptiva.

### 3. Resultados

La recopilación de la información obtenida a través del instrumento de recolección de datos diseñado para la investigación, permitió estructurar un análisis de resultados que interpreta la opinión de los Rectores, Vicerrectores y Secretarios Docentes en el caso de las universidades autónomas y en la Universidad Nacional Abierta los Coordinadores Académicos, por cuanto las autoridades rectorales están ubicadas a nivel central (Caracas).

**Variable: Manejo de Conflicto**  
**Tabla 1. Resultados de la dimensión tipos de conflicto**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Funcional	13.9	25.0	38.9	19.4	2.8
Disfuncional	25.0	36.1	33.3	5.6	-
<b>Promedio</b>	<b>19.5</b>	<b>30.6</b>	<b>36.1</b>	<b>12.5</b>	<b>1.4</b>

Fuente: Polanco (2005).

De acuerdo a la información presentada en la Tabla 1, relacionada con los tipos de conflictos organizacionales que prevalecen en las instituciones de educación superior públicas del estado Zulia, se identificó que los conflictos funcionales son los más frecuentes, por cuanto surgen a partir del desarrollo de los objetivos y metas organizacionales, que influyen en cierto modo en los indivi-

duos que integran a la misma, sin embargo, resalta que no dejan de surgir los disfuncionales, los cuales se presentan cuando surgen factores de distorsión en los niveles de rentabilidad, tal como la desviación de los recursos destinados para proyectos prioritarios en las áreas de investigación y extensión, incidiendo significativamente en la productividad de la institución de educación superior.

Los resultados coinciden con los postulados teóricos de Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001), cuando refieren que en toda organización existen dos tipos de conflictos: *funcional*, desde el punto de vista de la organización, la confrontación entre grupos que se traduce en beneficios para la organización; *disfuncional*, destaca la confrontación entre grupos que obstaculiza el logro organizacional.

**Tabla 2. Resultados de la dimensión herramientas empleadas para el manejo de conflictos**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Solución de problemas	27.8	41.7	16.7	5.6	8.2
Metas superiores	27.8	61.1	11.1	-	-
Expansión de los recursos	50.0	25.0	22.2	2.8	-
Evasión	22.2	8.4	11.1	19.4	38.9
Suavización	19.4	19.4	50.0	11.2	-
Compromiso	52.8	22.2	22.2	-	2.8
Mando autoritario	11.1	5.6	22.2	25.0	36.1
Alteración de variable estructural	5.6	36.1	36.0	16.7	5.6
Alteración de variable humana	30.6	27.8	30.6	8.2	2.8
Identificación de un enemigo en común	37.5	25.0	25.0	12.5	-
<b>Promedio</b>	<b>28,5</b>	<b>27,2</b>	<b>24,7</b>	<b>10,1</b>	<b>9,4</b>

Fuente: Polanco (2005).

En relación a las herramientas empleadas para el manejo de conflicto a nivel organizacional en las instituciones de educación superior pública del estado Zulia, se pudo identificar a través de las autoridades consultadas, difieren que al momento de manejar los dificultades siempre consideran las metas superiores que los ayuden a integrar alternativas viables para la resolución de las situaciones conflictivas, tratando de comprometer a los miembros involucrados, tomando en consideración como principales causas generadoras de malestar dentro de las universidades la limitación o escasez de recursos y pagos salariales. Es por ello, que algunas veces tratan de aplicar técnicas de suavización para calmar los ánimos, presentando varias alternativas que ayuden a solucionar los problemas.

De igual manera, refirieron que siempre se preocupan por identificar al enemigo común, con el fin de adoptar una postura adecuada, cuando sea necesario, dependiendo por supuesto de las circunstancias planteadas, recalcando que ejercer un mando autoritario para evadir los problemas, nunca lo han hecho, pues su responsabilidad dentro de las instituciones de educación superior es el de buscar soluciones viables, escuchar las partes, involucrarse en el problema, para manejar efectivamente el conflicto.

En este sentido, se puede evidenciar que los Rectores, Vicerrectores y Secretarios Docentes, Coordinadores Académicos, de las universidades del Estado Zulia, cumplen con los postulados teóricos de Gibson, Ivancevich y Donelly (2001), cuando refieren que la elección de un método de resolución de conflicto apropiado, depende de varios factores, incluyendo las razones del por qué el conflicto ocurrió y la relación específica entre el gerente y los grupos conflictivos.

Según estos autores, la técnica de las metas superiores involucra desarrollar un conjunto de metas comunes y objetivos que no pueden ser logrados sin la cooperación de los grupos involucrados, apuntando que el establecimiento de prioridades puede crear situaciones favorables a soluciones rápidas al problema.

En esa misma tónica, Robbins y De Censo (2003), admiten que la mejor solución para los conflictos es *evitarlos*, principal-

mente cuando sea trivial, o cuando el rompimiento potencial de una acción más asertiva supera los beneficios de la solución. Aunque Gibson, Ivancevich y Donelly (2001) refieren que la evasión no trae ningún beneficio a largo plazo, puede ciertamente funcionar como una solución de corto plazo, advirtiendo que evitar el conflicto no soluciona el problema, ni tampoco lo elimina, ya que con el tiempo, el conflicto tiene que ser enfrentado.

Es importante hacer mención que los datos obtenidos, a través del indicador mando autoritario, ofrece incongruencia con lo propuesto por los autores Gibson, Ivancevich y Donelly (2001), quienes sostienen que el uso de la autoridad es el más frecuentemente implementado para resolver el conflicto debido a que se ajusta y comunica los deseos a los grupos involucrados, pues este, habitualmente funciona en el corto plazo.

Si la causa permanece, el conflicto probablemente se producirá de nuevo, tal como es el caso, del conflicto existente por el aumento salarial de los docentes de educación superior a nivel nacional, el cual tiene tres (3) años que no ha recibido un incremento, perjudicando en cierto modo, la calidad de vida y la actualización académica de los profesionales universitarios y encarecimiento de las condiciones económicas. Es por ello, que se busca la interacción del equipo de trabajo para en cierto modo comprometer a los miembros a mantener un comportamiento equilibrado, permitiéndoles en cierto modo su participación para exponer sus planteamientos, todo ello, con el fin de reforzar los niveles comunicacionales dentro de la Universidad.

Coincidiendo entonces, con los postulados teóricos de Gibson, Ivancevich y Donelly (2001), cuando reseñan que la *alteración de la variable humana* involucra tratar de cambiar el comportamiento de los miembros del grupo. En este método se enfoca la causa o las causas del conflicto y en las actitudes de las personas involucradas. Aunque el método es ciertamente difícil no se concentra en la causa del conflicto.

De allí que a los Rectores, Vicerrectores y Secretarios Docentes, Coordinadores Académicos, consultados en las universida-

des del Estado Zulia, siempre les interesa identificar la estrategia del opositor, ya que esto le permite en cierto modo adoptar una postura adecuada frente a una situación compleja, cumpliendo en cierto modo con lo señalado por Gibson, Ivancevich y Donelly (2001), al referir que el enemigo en común puede ser un competidor recién, por ello, es importante que por medio de tácticas descubrir el lado negativo, para tomar la iniciativa.

**Variable: Negociación**  
**Tabla 3. Resultados de la dimensión elementos de negociación**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Voluntad	27.8	36.1	11.1	5.6	19.4
Ilegales	80.6	11.1	2.8	0	5.5
Obligatorias	58.3	27.8	11.1	-	2.5
Preparación y planeación	86.1	8.3	5.6	-	-
Definición reglas básicas	44.4	36.1	16.7	2.8	-
Aclaración y justificación	55.6	38.9	5.5	-	-
Negociación y solución de problemas	55.6	36.1	5.5	2.8	-
Cierre y puesta en práctica	33.3	52.8	13.9	-	-
<b>Promedio</b>	<b>55.2</b>	<b>30.9</b>	<b>9.0</b>	<b>1.4</b>	<b>3.5</b>

Fuente: Polanco (2005).

En cuanto a los datos obtenidos en la Tabla 3, concerniente a los elementos de la negociación de conflicto tomando como referencia el proceso que surge de la interacción a nivel organizacional de las instituciones de Educación Superior Pública, se pudo analizar que las autoridades encuestadas muestran su *voluntad* al momento de realizar negociaciones con las partes, aclarando que cuando se observa en el contrato incongruencia en lo acordado, siempre se rehúsa a firmarlo, para no incurrir en actos ilegales que

perjudiquen las partes, pero sintiéndose obligados a comprometerse a buscar la solución, bien sea desde el punto de vista financiero, o de administración de recursos humanos (ascensos, aumentos salariales, otros).

Compartiendo de esta manera, lo expuesto en los postulados teóricos de Dessler (2003), cuando refiere que ninguna de las partes puede ser obligada contra sus deseos a negociar en torno de los elementos voluntarios y no es posible rehusarse a firmar el contrato debido a que la otra parte se niega a negociar en torno de un elemento voluntario, tal como es el caso de la firma del convenio del aumento de salario del personal docente de las instituciones educativas de nivel superior, que hoy día están luchando por lograr sueldos justos, los cuales en cierto modo, están proscritos por la ley, incurriendo en la ilegalidad.

Es por ello, que, se preocupan por *preparar y planificar* las estrategias de negociación para anticiparse a la posición del oponente, haciendo una *definición de reglas básicas* para negociar, todo ello con el fin de intercambiar criterios, propuestas o pliegos que puedan ser sometidos a discusión, aceptándose los postulados teóricos de Robbins (2004), cuando dice que el intercambio de propuestas y demandas iniciales, se emplea en todo proceso de negociación para ser discutidas entre las partes en conflicto.

Por su puesto, para ello se necesita *aclarar y justificar*, el motivo del conflicto, ya que al afrontar las diversas posiciones de las partes se efectúa un análisis del problema, exponiendo una gama de alternativas de solución, es por eso que los miembros involucrados deben poseer amplios conocimientos de los acuerdos, para no perder tiempo, ya que al finiquitar la negociación y establecer el convenio, se hace necesario desarrollar procedimientos para la puesta en práctica de lo aceptado; estableciendo metas a largo plazo y mecanismos de vigilancia para verificar la aplicación del mismo, haciendo un seguimiento, de lo firmado.

En este sentido, Robbins (2004), apunta que el proceso de cierre de la negociación no es más formal que un simple apretón de manos, por ello, resalta que la aplicación y puesta en práctica de la



negociación debe ir más allá del simple acuerdo, tomando en consideración la aplicación de metas cuantificables, a corto, mediano o largo plazo.

**Tabla 4. Resultados de la dimensión estrategias de negociación**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Regateo distributivo	2.8	30.6	27.8	16.6	22.2
Regateo integrador	13.9	50.0	22.2	13.9	-
Por criterio	27.8	44.4	19.4	8.3	-
<b>Promedio</b>	<b>14.9</b>	<b>41.7</b>	<b>23.1</b>	<b>12.9</b>	<b>7.4</b>

Fuente: Polanco (2005).

En lo referente a los datos obtenidos en la tabla 4, se pudo constatar que las autoridades consultadas utilizan: regateo integrador, por criterio y el regateo distributivo, para resolver problemas en las instituciones de educación superior.

Estos tipos de estrategias se aplican para establecer un equilibrio entre las partes, por cuanto se constituye un criterio absoluto de obtener el 100% de los elementos a negociar, realizando discusiones abiertas, con el fin de obtener mayor cantidad de soluciones posibles, para llegar a acuerdos satisfactorios, apuntando que trata en lo posible de mantener una actitud cordial, porque de esta manera podrá construir relaciones a largo plazo, para facilitar los trabajos con proyección a futuro, sin embargo, refieren que cuando amerita la ocasión se asume una actitud agresiva ante el oponente, por considerarla una estrategia aceptable para alcanzar un mayor margen de éxito en la negociación, ya que de esta manera se puede imponer ante el oponente.

Coincidiendo con lo expuesto por Robbins (2004), cuando refiere que las tácticas se centran en tratar de conseguir que el oponente esté de acuerdo con el punto que es el blanco específico de uno o de llegar tan cerca como sea posible. Sin embargo, Isher y Ury (1983, citado por Ogliastri, 2000), refiere que en la negociación se vale ser suave y cortés con las personas de la mesa de negociación, pero debe mantenerse firme con el problema para resol-

ver; insistiendo en todo momento, en la manera para encontrar un criterio o un estándar de objetivo, que fundamente la solución del problema, pues lo importante es estar dispuesto a explorar muchas alternativas de beneficio común, diferentes de las que se había imaginado antes de llegar a negociar.

### **3. Modelo teórico de gestión conflicto pertinente con las demandas de negociación a nivel organizacional de las instituciones de Educación Superior Pública del Estado Zulia**

El conflicto es algo natural de la persona y de los grupos dentro de una organización. Por ello, es importante tomar decisiones a través de negociaciones, que no vayan a comprometer el futuro de la organización, en este caso, el cumplimiento de las actividades de las universidades públicas.

Cabe destacar, que un conflicto pudiera por lo menos tener cinco salidas: que el gerente evada el problema, no por miedo, sino porque fue sorprendido en el momento, en cierto modo, lo evade para buscar información, para conocer los pormenores, y mientras tanto, suspende una reunión o pide 24 ó 72 horas para estudiarlo. Por otro lado, cuando los colegas propongan algo que impida el desarrollo de la institución o que la ponga en peligro, el gerente debe imponer su autoridad, asumiendo los principios de la organización, sancionando o suspendiendo actividades.

Si la propuesta es igual o parecida en cuanto a valores, normas, objetivos, medios o estrategias, el gerente debe ceder al contrario y analizarlo positivamente a la gestión. Cuando hay posiciones encontradas, sobre todo las de tipo gremial (salarial), el gremio debe negociar, hacer una transacción, mitad y mitad. Finalmente, si hay proyectos comunes se debe dar la colaboración entre el grupo y el gremio. Para ello, se propone lo siguiente:

*Objetivos y alcance de la negociación de las instituciones de educación superior*, el objetivo de la negociación colectiva universitaria está dirigido a ponerse de acuerdo en un contrato-convenio

aceptable para la Universidad, los representantes de los gremios y los miembros del mismo. El acuerdo final reflejará las dificultades observadas en la institución y el trabajo para lo cual se lleva a cabo la negociación.

*Participantes en la negociación colectiva:* Independientemente de los aspectos considerados en los diferentes contratos o convenios laborales, al menos cuatro de ellos se reflejan en los beneficios a discutir en las instituciones universitarias con los gremios e incluso con un tercer agente a considerar en las decisiones finales como lo es el gobierno, así se tiene entre ellas: los salarios, horarios, términos y condiciones de empleo. El gobierno como agente externo considerado provee las reglas bajo las cuales ambas partes negociaran, así mismo vigila el cumplimiento de dichas reglas e interviene para llegar a un acuerdo en términos favorables.

*Proceso de la negociación colectiva:* Se considera el proceso real de negociación colectiva: la preparación de negociación, las negociaciones reales y la administración del contrato después de que ha sido ratificado.

(a) Preparación de la negociación: Una vez que un gremio ha sido certificado como la unidad de negociación, inicial, al igual que la administración de la universidad y el gobierno nacional, la actividad constante de preparación de las negociaciones. Se dice que es una actividad constante, porque de manera ideal debe iniciarse tan pronto como se acordó el contrato previo o se alcanzó la certificación. En forma real, es probable comenzar en cualquier momento de uno a seis meses antes de que el contrato actual expire. Se puede considerar que son tres las actividades que forman parte de la preparación para las negociaciones: la recolección de los hechos, el establecimiento de las metas y el desarrollo de la estrategia.

(b) Negociación alrededor de la mesa: Normalmente la negociación comienza cuando el gremio le entrega a la administración de la universidad y al gobierno nacional una lista de sus demandas. Al presentar muchas de ellas, el gremio de profesores o de trabajadores universitarios (administración-obreros), crean un espacio suficiente para negociar en las últimas del proceso; también disfran-

za la posición real del gremio, dejándole a la universidad y al gobierno nacional, representado por el Ministerio de Educación Superior y Finanzas, la tarea de determinar cuáles demandas se solicitan firmemente, cuáles moderadamente y cuáles el gremio está preparado para abandonar rápidamente.

(c) Administración del contrato: Una vez que un contrato se aprueba y ratifica, debe administrarse. En términos de la administración del contrato. Se deben cumplir cuatro etapas, que son: (1) dar a conocer la información acordada a todos los miembros del gremio y al personal del gobierno (Ministerio de Educación Superior y Finanzas); (2) implementar el contrato; (3) interpretar el contrato y la resolución de quejas; y (4) vigilar las actividades durante el período de vigilancia del contrato.

## Conclusiones

En cuanto a los tipos de conflictos organizacionales que prevalecen en las instituciones de Educación Superior Públicas del Estado Zulia, según Rectores, Vicerrectores y Secretarios Docentes, Coordinadores Académicos encuestados se identificó que en dichas Universidades, los conflictos funcionales son los más frecuentes, por cuanto surgen a partir del desarrollo de los objetivos y metas organizacionales, que influyen en cierto modo en los individuos que integran a la misma.

Sobre las herramientas empleadas para el manejo de conflicto a nivel organizacional en las instituciones de Educación Superior Pública del Estado Zulia, se pudo identificar que una de las causas que originan conflicto intergrupales es la limitación de recursos, por ello, buscan como medida de solución la expansión de los mismos, la cual se ve afectada en muchos casos por la parte financiera. Reseñan que al establecer obligaciones entre las partes conflictivas, siempre se genera un compromiso entre los miembros involucrados, estableciendo criterios coherentes, que puedan generar la elaboración de metas alcanzables con un beneficio idóneo.

Además, revelaron que la alteración de la variable humana siempre influye en el manejo de los conflictos, por ello busca la in-

teracción del equipo de trabajo para en cierto modo comprometer a los miembros a mantener un comportamiento equilibrado. Exponiendo a la vez, que siempre le interesa identificar la estrategia del opositor, ya que esto le permite en cierto modo adoptar una postura adecuada frente a una situación compleja, y de esta manera pueden trabajar en armonía con los miembros involucrados en la búsqueda de la solución del conflicto.

Sin embargo, recalcaron que casi siempre se preocupan por la solución de problemas, alcanzar las metas superiores, tomar en consideración las alteraciones de la variable estructural, entre otros, herramientas que de una u otra manera emplean dependiendo de las circunstancias presentadas.

En relación a los elementos de la negociación de conflicto tomando como referencia el proceso que surge de la interacción a nivel organizacional de las instituciones de Educación Superior Pública, se pudo analizar que las autoridades encuestadas muestran su voluntad al momento de realizar negociaciones con las partes conflictivas, aclarando que cuando se observa en el contrato incongruencia en lo acordado, siempre se rehúsa a firmarlo, para no incurrir en actos que perjudiquen las partes, por considerarlos ilegales.

Para los consultados, es pertinente establecer obligaciones que satisfagan la estabilidad de los miembros de la universidad. Al momento de realizar la negociación se preocupan por preparar y planificar las estrategias a aplicar, haciendo una definición de reglas básicas para negociar, pues al momento de aclarar y justificar, es importante que los miembros involucrados posean amplios conocimientos de los acuerdos, todo ello con el fin de lograr la efectiva negociación, si es posible a corto plazo, para finalizar la negociación y establecer el acuerdo para ser puesto en práctica.

En lo referente a las estrategias de negociación empleadas para la resolución de conflictos en las instituciones de educación superior públicas del estado Zulia, se pudo constatar que las autoridades consultadas utilizan: regateo integrador, por criterio y el regateo distributivo, para resolver problemas en las instituciones de educación superior.

De este modo, las orientaciones sugeridas se presentan en el modelo teórico de gestión conflicto pertinente con las demandas de negociación a nivel organizacional de las instituciones de educación superior pública del estado Zulia, a fin de presentar una alternativa de solución a la forma de enfrentar el conflicto, utilizando procesos de negociación, siguiendo pautas estratégicas por parte del negociador, en este caso, los gremios, universidad y representantes del gobierno (Ministerio de Educación Superior – Ministerio de Finanzas).

### Referencias Bibliográficas

- BALLINA RIOS, F. (2001). *Teoría de la Administración. Un enfoque alternativo*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. México.
- CHÁVEZ, N. (2002). *Introducción a la Investigación Educativa*. Ediciones LUZ. Editorial Artes Gráficas. Maracaibo-Venezuela.
- DAVIS y NEWSTROM (2001). *Comportamiento humano en el trabajo*. Mc Graw Hill. 11ma edición. México.
- DESSLER, G. (2003). *Administración de personal*. Prentice Hall. 6ta edición. México.
- GIBSON, IVANCEVICH y DONNELLY (2001). *Las organizaciones*. Mc Graw Hill. 10ma edición. Santiago de Chile.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. 1ra edición. México.
- MÉNDEZ, E. (2001). *Gerencia Académica: Por qué y cómo reformar la organización educativa*. Ediluz. Maracaibo.
- MÉNDEZ, C. (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Mc Graw Hill. Era edición. Colombia.
- MENDOZA ROJAS, J. (2001). *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 2, 2002. México.
- OGLIASTRI, E. (2000). *El sistema japonés de negociación*. Ediciones Uniandes. Editorial Mc Graw Hill. Colombia.
- ROBBINS, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. Editorial Mc Graw Hill. 8va edición. México.

FERNÁNDEZ, Carlos y POLANCO, Edilsia

ROBBINS y DE CENSO (2003). *Fundamento de Administración: Conceptos y Aplicaciones*. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. México.

ROBBINS y COULTER (2000). *Administración*. Prentice Hall. México.

ULA (1997). *Colecciones Bicentenario*. Ediciones del Rectorado. Mérida-Venezuela.



## La formación de la consciencia moral como camino para la búsqueda del sentido de la vida

ISEA ARGÜELLES, Josía Jeseff

*Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM)*  
*josiasdb@hotmail.com - josiaisea@hotmail.com*

### Resumen

El presente artículo, desde un enfoque filosófico-antropológico muestra la importancia del desarrollo de la consciencia moral dentro de la formación en valores en el ser humano. Desde el análisis de diversas corrientes que explican el desarrollo de la consciencia moral, se busca profundizar en cómo el desarrollo de la consciencia en el sujeto determina la inquietud sobre el sentido de la propia existencia; y de cómo junto con las normas de la sociedad y los preceptos, constituyen puntos de referencia para integrar el cuadro de valores con el que opera la consciencia; aunque de ningún modo son la consciencia misma. Se pretende hacer entender que la consciencia, entendida como conocimiento reflejo del propio ser y de su operatividad, permite al hombre comprenderse a sí mismo como poder ser, como proyecto. Cuando el hombre no solamente comprende sus actos como propios, sino que los comprende con sentido de perfección, está ejerciendo su consciencia moral; logrando con ello problematizar su vida; iniciar la búsqueda del sentido de la propia existencia; sentido que lo llevará a la plena realización.

**Palabras clave:** Consciencia moral, existencia, madurez, sentido de la vida, vivencia.

### *The formation of moral conscience as a route to finding meaning in life*

### Abstract

This article, from the philosophical–anthropological approach, shows the importance of developing a moral conscience when forming values in the human being. By analyzing different approaches that ex-

Recibido: Junio 2009

Aceptado: Agosto 2009



plain the development of a moral conscience, the aim is to go deeper about how conscience in the subject determines interest in the meaning of one's own existence; and how, together with society's rules and precepts, they constitute points of reference for integrating the values framework with which the conscience operates, although in no way about the conscience itself. It attempts to understand the conscience, understood as knowledge reflected from one's own being and its operations, which allows man to understand himself as a being able to be, as a project. When man not only understands his acts as his own, but understands them with a sense of perfection, he is exercising moral conscience, achieving thereby the formulation of his life; initiating the quest for the meaning of his own existence; a meaning that will lead him to full realization.

**Key words:** Moral conscience, existence, maturity, sense of life, living experience.

## Introducción

La búsqueda del sentido de la vida es característica esencial del hombre. En esta trayectoria de la búsqueda humana, toda forma de cooperación será oportuna en la realización de esa meta (búsqueda del sentido de la vida) tan anhelada. Con razón, se requiere una gran responsabilidad por parte de todos aquellos que tienen que ver con el mundo de las relaciones-comunicaciones humanas: desde gobernantes, empresarios y profesionales, hasta los usuarios y la sociedad. Por ejemplo, los medios pueden influir poderosamente sobre el hombre en su búsqueda del sentido de la existencia, en que no lo haga, o en que lo busque donde no está. Su papel de informar, orientar, crear cultura, entretener, distraer, estimular e incitar es incommensurable en nuestra sociedad de la información. Los medios contribuyen con frecuencia a forjar la idea de un mundo sin sentido y hasta sin esperanzas, o simplemente dominado por la tendencia de la inercia. El hombre es comunicador, siempre ha comentado o le ha interesado lo que le rodea. Hoy tanto los medios como otros agentes sociales (educadores, empleados públicos...) tienen que servir para ayudar, en vez de impedir, el despertar de la conciencia personal, la búsqueda del sentido de la vida humana, del valor de la dignidad humana y sus derechos inalienables; del sentido de la fraternidad en un mundo de individualismos.

## Desarrollo

### 1.1. El problema de la conciencia

Sobre el problema de la conciencia se parte del siguiente cuestionamiento: ¿cuándo y cómo surge la conciencia moral en cada sujeto humano? Tradicionalmente, y de acuerdo con una concepción intelectualista de la conciencia se ha venido aceptando que ésta aparece con el “uso de razón”. Cuando el niño es capaz de razonar, comienza a distinguir entre el bien y el mal. Se puede aceptar esta respuesta si estuviese claro el significado de “uso de razón” y si razón e inteligencia fuesen la misma cosa. Conforme a lo que se ha dicho de la conciencia, se puede afirmar que su aparición coincide o equivale a la aparición de la personalidad misma en cada individuo. ¿Cuándo comienza el niño, que es persona desde su concepción, a vivir o actuar como persona? La psicología evolutiva tiene la palabra al respecto.

La conciencia moral como capacidad valorativa debe aparecer lógicamente cuando el niño es capaz de valorar su conducta. Ahora bien, la valoración moral en el hombre es una actividad dinámica siempre imperfecta y en vías de mayor desarrollo. El hombre nunca alcanza una conciencia moral perfecta y acabada. Precisamente porque nunca se cierran las posibilidades de perfección ni la comprensión de la plenitud del ser humano.

Y así como en el desarrollo evolutivo de cada persona existen estados de inmadurez y procesos despersonalizantes, en el desarrollo de la conciencia moral no todo es lucidez y autonomía de juicio (por esto algunos hablan de subconsciencia moral)<sup>1</sup>.

La génesis de la conciencia moral es, por tanto, difícil de precisar. Se insiste entonces en que las conclusiones o aportes de la psicología son las más indicadas (más no absolutas) para clarificar

1 Manifestaciones de la conciencia moral que no constituyen propiamente el núcleo de la conciencia: patrones sociales, religiosos, culturales, científicos inconscientes..., aunque cumplen papeles similares a los de la conciencia moral, a veces la suplantando con cierto riesgo o peligro despersonalizante para el hombre.

este problema. La inexistencia de límites precisos entre la subconciencia y la conciencia moral nos impide tomar el desarrollo cronológico como indicador válido. La subconciencia cumple un papel de iniciación a la vida moral. Hablar de conciencia moral en un niño, aún cuando haya alcanzado el uso de razón, resulta muy impreciso. Afirmar que el adolescente ya posee una conciencia moral formada o que el adulto tiene conciencia madura, es algo que sólo podemos hacer después de analizar cada caso personal. La formación de la conciencia moral está sometida a un proceso tan largo como la vida misma, sin embargo, se cree que sí se pueden ir encontrando los indicios de la aparición y configuración dinámica de ésta a lo largo de la experiencia de vida del sujeto humano.

Más allá de este problema cuya solución no se alcanzaría en este trabajo, hay que agradecer a la conciencia el que se pueda comprender el sentido de los actos o, dicho de otro modo, se capta la relación de sentido (valor) que poseen frente a la posibilidad radical-opción fundamental.

Se debe tener claro que la conciencia moral surge como comprensión de la conducta en referencia a un determinado canon de perfección, canon que viene dado por el cuadro de valores que posee una persona y por la obediencia y discernimiento que ella (en orden a tales valores) deba a la ley moral.

### **1.2. La génesis u origen de la conciencia moral**

El problema de la referencia o conocimiento moral ha girado históricamente en torno a dos polos: el intelectualismo y al intuicionismo.

El intelectualismo ético extremo ha estado representado por Sócrates. Para él la virtud se enseña y se aprende igual que una ciencia.

Por tanto, el fin supremo del hombre estará en conocer la virtud, pues conocerla bien conllevará el practicarla; el obrar mal, lo hará por ignorancia de aquella.

Aristóteles corrige este exagerado intelectualismo, situándose en un punto intermedio: para obrar bien se requiere tanto la bue-

na disposición de la voluntad gracias a la virtud moral, como el conocimiento prudencial del bien.

Pero, a pesar de esta corrección aristotélica, en la ética inspirada en la escolástica predomina el intelectualismo: se desconoce la realidad del error, fallo o pecado, se habla de <silogismos> prácticos en los que las acciones se subordinan a los principios prácticos como la secuencia de las conclusiones a las premisas. Ante la evidencia de que los pasos silogísticos no siempre aparecen claros al obrar, se hizo la concesión del silogismo instantáneo. Con lo cual se seguía abusando del silogismo, se confiaba tanto en el proceder de la razón hasta llegar a proyectar su ejercicio sobre las realidades humanas más profundas y complejas.

El intuicionismo, en cambio, pone el origen del conocimiento moral no en la razón sino en el sentimiento. Si la inteligencia conoce el ser, el sentimiento conoce el valor.

Resulta inadmisibles esta dicotomía del conocimiento moral. Si la inteligencia humana es, como enseña Zubiri, *inteligencia sentiente*, entonces los sentimientos más planteados, comprendidos o intencionales o mejor el proceso de conocer- comprender, asumir y responsabilizarse por todos o algunos de los sentimientos, será una de las funciones de la inteligencia; otra función, al lado de la puramente lógica, propositiva o reflexiva.

La mayoría de las veces el silogismo práctico no es más que una construcción o reconstrucción lógica <a posteriori>. A la mayoría de los hombres incapaces de razonar con principios abstractos, la recta decisión en una situación concreta se le da intuitivamente en presencia de la situación misma, es decir, que la prudencia no suele proceder discursivamente.

La conciencia moral inclina todas las fuerzas hacia el futuro, tal como lo determina la intención moral. Si la conciencia psicológica responde a la cuestión ¿quién soy yo?, la conciencia moral lo hace a la pregunta ¿qué hay que hacer? “*El hombre no se habla ya a sí mismo en indicativo; se exhorta en imperativo*” (Le Senne, 1973).

Un problema clave de la conciencia moral es el de su origen: ¿de dónde surge esa capacidad del yo espiritual para juzgar, aprobar o desaprobar?; ¿cómo es que puede acceder, conocer, asumir, personalizar y expresar esas valoraciones “universales”?

Diversas concepciones de la conciencia moral han intentado solucionar este problema:

*La empirista:* según esta concepción la conciencia moral es la resultante del efecto simple y natural de la vida en contacto con la experiencia. Le Senne (1973), afirma: “*La conciencia es, por así decirlo, la masa activa de todas las creencias surgidas de nuestra familiaridad con la experiencia*”.

*La asociacionista:* la conciencia moral obedece, se forma y se muestra en el obrar por la asociación libre y espontánea de la capacidad potencial de una acción y la experiencia del sujeto: el agrado, la pena, recompensa, castigo que ésta le produciría.

Esta concepción es limitada por cuanto que dejando de lado todo valor absoluto, le confiere a la conciencia la completa pasividad ante la asociación, es decir, omite ese ligero juicio o evaluación somera que ella es capaz de hacer y a partir del cual ella puede sobreponerse o superar el supuesto imperativo resultante de la asociación: ella puede aprobarlo o desaprobarlo, aceptarlo o resistirse a él.

*La racionalista:* esta perspectiva reduce la estructura y dinamismo de la conciencia moral a un cuerpo de principios derivables de un primer principio o esencia. Para los simpatizantes de esta concepción, basta determinar racionalmente la esencia de un ser para deducir de ahí todo un sistema de deberes o condiciones de felicidad. Hay que tener presente el *status quo* propuesto por los filósofos antiguos en el que cada alma debía obedecer una ley inherente a su condición (ley que provenía de su ser y determinaría su hacer) para ser feliz y contribuir a la prosperidad de la polis.

*La criticista:* esta concepción es derivada del racionalismo teórico pero, sin atender lo ontológico se orienta hacia una consideración moral del deber. Inspirada en el racionalismo crítico kantiano parte de un elemento trascendental puro para fijar los principios del pensar y del obrar: “*la conciencia legisladora se distingue*

*de la conciencia subjetiva del agente moral en que pone formalmente a priori un imperativo, en cuya obediencia se constituye exclusivamente la moralidad”* (Le Senne, 1973). La inspiración en el racionalismo crítico kantiano permite afirmar una (exagerada) independencia del espíritu de cara a la experiencia sensible y afectiva (en que pueden dirigir las circunstancias), muestra que es el espíritu el origen de las cosas ideales, y se enfrenta al subjetivismo individualista que afirmaría los gustos, conveniencias, intereses, caprichos, egoísmos pero peca de un formalismo y apriorismo por el que la conciencia queda como colgada en el aire. Se cree que dada la realidad encarnada, situada que es el ser humano, la conciencia debe estar volcada, comprometida con la realidad y eso es mucho más que la vigencia de un principio formal.

*La evolucionista:* cuando Darwin decía en su teoría de la selección natural que las generaciones heredan las variaciones originadas por las formas útiles (o por las formas nocivas) de comportamiento, aquí se postulan las virtudes (o los vicios) como las generadoras de hábitos que transmitiéndose a los descendientes alimentan la conciencia moral. Esta noción niega la libertad y proclama la continuidad filogenética como criterio supremo de la conservación de la conciencia.

*La positivista:* Para Le Senne (1973), “*en el positivismo la moral no puede ser más que un capítulo de ciencia del hombre*”. Esta concepción admite dos reduccionismos: uno biológico y uno sociológico. El biológico concibe la conciencia moral como una mera alineación de la acción voluntaria con la acción orgánica, se dice que en ella la moralidad e inmoralidad vienen a ser sinónimos de salud o enfermedad, rebaja los hábitos morales a instintos hereditarios y reduce los vicios y pasiones a taras congénitas. La tendencia sociológica que, tiene a la base a Comte como su inspirador y a Durkheim (1976), como el que le señala sus principios y exposición rigurosa, consagra que todos los valores tienen como origen la sociedad, por tanto es la sociedad misma la conciencia colectiva y la fuente de la que cobra su valor sagrado el hecho moral; ella deja su huella o dictamen en nuestra conciencia moral personal y a ella le debemos respeto- obediencia. De ser así, se debe obedecer

los no pocos dictámenes ambiguos u opuestos al humanismo que ella preconiza hoy.

*La religiosa*: la entiende como una conciencia teónoma, es decir, el juicio de la conciencia está siempre (libremente) sometido al de Dios (Ser Trascendente). “*El principio de la sabiduría es el temor de Dios; tienen buen juicio los que los practican*” (Salmo 110). “*La conciencia moral no es en nosotros un producto de las condiciones externas, ni siquiera una expresión de nuestra inmanencia propiamente humana; es una disposición de origen divino por la que el hombre es análogo a Dios; pero permanece en el estado de virtualidad si no consiente en ello por la obediencia y el amor*” (Le Senne, 1976). Desde que el yo se da cuenta de esto admite la trascendentalidad y universalidad del valor moral, su linealidad con la vocación humana o llamada a la liberación o humanización, admite que es absurdo, según el proyecto humano radical el voluntarismo y relativismo absoluto y con ello la inmoralidad plena; humanamente se le revela la llamada a la fidelidad y la lealtad (a Dios, a sí mismo, al prójimo, al mundo) como patrones de su vida.

Así el creyente llega a la perfecta libertad, una <<libertad>> que no depende del juicio de una conciencia ajena (1Cro.10:29) como el estoico, pero de otra manera porque aquél se permitiría todo, y que le señala que ahora todo está permitido pero no todo edifica (1Cro.10:23). Por eso la conciencia debe limitar la libertad y aquella debe ser formada por la ciencia humana y la ciencia divina (conocimiento de Dios).

Frente a todas estas concepciones, se cree que es posible aprovechar sus aspectos positivos, integrándolos.

En fin, en la solución al problema se ha de tener en cuenta el triple sentido que encierra el término <<origen>>.

La expresión <<origen de la conciencia>> tiene al menos tres sentidos distintos:

1. Cabe hablar, en primer lugar, del origen dinámico de la conciencia, del llamado origen <<originante>>. Se trata de la concepción que se niega a explicarla como un producto y hacerla depender únicamente de la libertad, y ya que no se puede explicar el

acto moral, sí se pueden reconocer sus caracteres de intensidad, intención y eficacia. La intensidad de la conciencia moral depende de un desnivel entre lo que debe ser, entre el bien realizado y el ideal propuesto; a mayor desnivel, mayor tensión. Finalmente, la conciencia moral para ser tal ha de plasmarse en palabras, gestos, acciones y proyectos coherentes con su configuración.

2. En segundo lugar, hay un origen cronológico de la conciencia moral, en cuanto origen originado o acontecimiento anterior a otros acontecimientos. Los contenidos de la conciencia moral (ideales, fines, proyectos...) admiten una explicación a posteriori (empirismo) o a priori (racionalismo); en el primer caso, el objeto prima sobre el sujeto, en el segundo, a la inversa. Pero se impone la armonía entre ambas perspectivas. Pues en realidad, a priori y a posteriori se mezclan siempre con la acción lo mismo que en el conocimiento teórico, porque los juicios deben tener una forma surgida de la aptitud del espíritu y una materia que les permita aplicarse a la experiencia.

3. En tercer lugar, hay un origen axiológico de la conciencia moral; origen en cuanto originable, aquello que funda de derecho una existencia, el fundamento absoluto y trascendente de todo deber, porque cuando la conciencia moral obra como debe obrar, se siente autoridad, autoridad que le viene de más arriba (los ideales, las convicciones, las motivaciones, el horizonte de sentido, su opción de vida...) de la individualidad del hombre que la encarna.

En suma, la palabra origen, aplicada a la conciencia moral, remite a tres realidades: actividad del yo; condiciones situacionales que son los medios del yo moral; espíritu trascendente, como fuente de todo valor, ley u obligación. Cada una de las concepciones del origen pueden considerarse como expresiones de estas tres tendencias o ángulos del problema.

En resumen, divina por su fuente, debe ser humana por su localización, lo mismo que las verdades que nosotros pensamos se distinguen por su abstracción de la verdad absoluta. Por tanto, como el yo se hace humano por la situación que hace de él un yo relativamente dependiente, la conciencia



moral en general se convierte en mi conciencia moral por mi mutación topográfica e histórica... (Le Senne, 1973).

Parafraseando las ideas del autor Ángel Rodríguez (1982), se percata la tarea personal y comprometedora: como la conciencia es regla moral de actos humanos y de ellos depende en mucho la felicidad del hombre, es de máxima importancia poseer una conciencia verdadera. Todo hombre, pues debe tener una solícita preocupación por adquirirla.

En la actualidad se impone una imperiosa necesidad y es la de formar la conciencia, y esclarecer el juicio moral. Hoy en día es frecuente escuchar a señores mayores que en la calle, en las unidades de transporte y hasta en muchas entrevistas hechas por los medios de comunicación social, se refieren a las nuevas generaciones en tono acusador con expresiones como éstas: *“es que la juventud de hoy en día no sirve para nada”*, *“cuándo en mi tiempo se veían cosas como esas”*, *“todos esos muchachos de hoy son malos”*... Por eso, sin darles necesariamente la razón a esos señores, se hace urgente aunar esfuerzos y apoyar la formación-educación de la conciencia. Una conciencia bien formada es recta y veraz, formula sus juicios según la razón, conforme al bien.

Si bien la educación de la conciencia es una tarea de toda la vida hay que aseverar que es tarea de todos: los padres, la familia, la escuela, de la sociedad y por supuesto de cada persona. Así es que, echarle la culpa a la juventud, la porción más valiosa de la sociedad, es una muestra de inmadurez e irresponsabilidad porque todos están implicados en ese deber y deberían estar todos implicados en tal acción.

Desde los primeros años despierta en el niño el conocimiento y la práctica de la ley interior reconocida como la conciencia moral. Una educación prudente enseña la virtud; preserva o sana del miedo, del egoísmo y del orgullo, de los insanos sentimientos de culpabilidad y de los movimientos ególatras de complacencia, nacidos de la debilidad y de las faltas humanas. La educación de la conciencia garantiza la libertad y engendra la sana integración personal-social.

## 2. La vida y la búsqueda del sentido de la vida

### 2.1. La realidad primaria del sentido

Es fácilmente observable que amplios sectores de la sociedad moderna, de manera más o menos intensa, están afectados por diversos trastornos psíquicos, que se traducen en diversas anomalías mentales, como pueden ser determinados tipos de ansiedades, complejos, depresiones, angustias, desesperanzas, aburrimiento, tedio...etc., y les llevan a recorrer largos y costosos peregrinajes por el intrincado mundo de psiquiatras y psicólogos: *“Los pacientes acuden al psiquiatra porque dudan del sentido de su vida o desesperan de poder encontrarlo”* (Frankl, 1984).

Y es que la búsqueda del sentido de la vida es una búsqueda personal de suma importancia. Lo primario y fundamental para vivir de acuerdo con la dignidad humana es el encontrar un sentido a la vida: *“El preocuparse por hallar un sentido a la existencia es una realidad primaria, es la característica más original del ser humano”* (Frankl, 1965). Diversos filósofos de la antigüedad, como Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos, los epicúreos, San Agustín, y un largo etcétera, ya se habían planteado desde sus propias ópticas especulativas, el concepto del sentido de la vida, concepto que justifica y da razón de ser a la existencia humana.

Para ninguno ha de ser un secreto que la mayoría de los trastornos mentales que proceden del <<sinsentido>> de la vida en el que se desenvuelve el itinerario existencial de numerosos individuos, estas anomalías son, por tanto, producto de su vacío interior.

### 2.2. Una peculiaridad propia del ser humano

La búsqueda del sentido de la vida es una peculiaridad propia del ser humano, que lo distingue radicalmente de los animales irracionales. Y es que el hombre, como recuerda Heidegger, habita el mundo, que es su morada, y lo organiza de acuerdo con sus intencionales proyectos y decisiones, en cambio el animal, se limita a corretear por el mundo. Por tal circunstancia, cuando algún psicólogo con perspectiva reductivamente biológica, concibe que la

frustración por la ausencia de un sentido de la vida responde a una enfermiza inseguridad, a un complejo de debilidad, o a otras instancias semejantes, expresa un notable desconocimiento de la naturaleza humana, y se arriesga a tener una visión deforme y unilateral de su realidad óptica: *“El cuidarse de averiguar el sentido de su existencia es lo que caracteriza justamente al ser humano en cuanto tal no se puede ni aun imaginar un animal sometido a tan importante preocupación, y no es lícito degradar esta realidad que vemos en el hombre a una especie de debilidad, a una enfermedad, a un síntoma o a un complejo”* (Frankl, 1983). Más bien la frustración, negación o ignorancia de la voluntad de sentido, puede sí ser algo patológico o enfermizo.

### **2.3. El placer no puede ser la categoría suprema**

Una de las conductas que revelan la ausencia del sentido de la vida, es la que le atribuye al placer sensible el rango de principio y categoría suprema, y se traduce en la búsqueda desahogada de aquellos objetos que lo producen, como las drogas, el sexo, el alcohol, los juegos de azar (...) o, también en el afán desmesurado de poseer imperativamente los múltiples productos y artefactos que se ofrecen en el mercado. *“La tendencia del disfrute inmediato de gratificaciones sensibles es culturalmente letal. Adormece la capacidad de proyecto, fomenta el conformismo y domestica la disidencia. Se mueve en una espiral descendente, que sume a las personas en el vértice del hedonismo”* (Frankl, 1983). Para Llano (1988), *“La búsqueda del placer (el principio del placer sin más), aparece cuando se frustra la voluntad de sentido”*.

Este principio hedonista del placer es precisamente el principio en el que Freud, fundado en las subjetivas instancias desiderativas del individuo, sustentará su tambaleante estatuto cognoscitivo. Un principio del placer, que se ha acelerado en la equívoca denominación de la <<sociedad del consumismo>>, y que actuando como anestesiador del espíritu, fomenta diversas formas de inmadurez que incapacitan para descubrir el auténtico sentido de la existencia humana: *“La pregunta por el sentido de la vida es expresión de madurez mental. En la sociedad de consumo y abun-*

*dancia sólo hay una necesidad que no encuentra satisfacción y esa es la necesidad de sentido, su voluntad de sentido”* (Frankl, 1983).

Y es que la abundancia de ofertas y el innumerable elenco de instrumentos técnicos cada vez más sofisticados que nos brinda el supuesto <<estado del bienestar>>, aunque es evidente que satisface necesidades básicas en distintos órdenes de la vida, hay que afirmar al margen de lo políticamente correcto, que no responde a las exigencias más hondas e íntimas de la persona si se toman y se absolutizan como fines en sí mismos. Pues el simple tener y acumular bienes materiales, no perfecciona de por sí a los sujetos si no contribuyen a la perfección y enriquecimiento de su ser. Es lo que ya en los años treinta, Gabriel Marcel expresó en su conocida formulación de que el sentido y el valor de la persona no está en lo que tiene, sino en lo que es, es decir, no se trata solamente de <<tener más>> sino de <<ser más>>, proposición que de algún modo se podría identificar con la frase de Frankl (1983): *“Las personas tienen los medios para vivir, pero carecen de sentido por el qué vivir”*.

Poner como exclusivo objetivo la mera satisfacción de las necesidades biológicas (como pretende el psicoanálisis) simplemente para restablecer el equilibrio homeostático o psicológico, conlleva mutilar la integridad del ser y cegar la mirada ante el horizonte de los valores: *“El ser humano no agota su realidad en la satisfacción de los instintos o las necesidades con miras a mantener o restablecer su equilibrio psíquico, sino que busca originariamente, cumplimiento de un sentido y la realización de unos valores”* (Frankl, 1984). *“La persona no está determinada por sus instintos sino orientada hacia el sentido”* (Frankl, 1983).

#### **2.4. La asequibilidad del sentido de la vida**

Pero encontrar el sentido de la vida, no es algo que se pueda lograr mediante disposiciones en la Gaceta Oficial o por imperativos sociales de autoridad, sino que es una posibilidad asequible para cualquier persona que encuentre la razón u <objeto>, para cualquier sujeto con la suficiente dignidad para justificar un verdadero sentido y arrastrar a la voluntad hacia su realización: *“La voluntad de sentido no puede ordenarse, es más bien un acto inten-*

*cional que no permite una auto-imposición, mucho menos una hetero-imposición. Para que surja debe ofrecerse un <objeto>. La búsqueda de un sentido no es un asunto de una minoría intelectual, sino de cada individuo” (Frankl, 1983). Por ello, no hay que poseer una especial capacidad intelectual o ser un individuo con cualidades eminentes, para plantearse la necesidad de encontrar un sentido a la vida, y esto es así de natural, por la simple razón de que hallar un sentido es algo esencial a nuestra naturaleza: el sentido está al alcance de la mano de todas y cada una de las personas.*

En la medida que aumenta el peso y gravitación de nuestros deberes y compromisos personales, y asumimos nuestras propias responsabilidades, sin atribuir a los demás las deficiencias de nuestros actos, también en esa medida, se incrementa la conciencia y el sentido de nuestra vida. Esto es a mayor conciencia y sentido de la responsabilidad- libertad mayor será la posesión, asunción y vivencia del sentido de la propia vida. Frankl (1983), afirma que: *“las dificultades cuanto más grandes sean, acentúan el carácter de deber que tiene nuestra existencia y con ello se da más sentido a la vida”*. *“El interrogante de la vida puede ser contestado si asumimos nuestra vida con responsabilidad que es el sentido de nuestra existencia” (Frankl, 1983).*

El panorama existencial que traza esta perspectiva, abre a una fundada y alentadora esperanza, al formular la posibilidad de que vivir de acuerdo con un sentido supone un impulso de la creatividad y una motivación de la voluntad para ser capaz de plasmar nuevas e insospechadas realizaciones. El despertar de las facultades establece las condiciones óptimas para descubrir un significado trascendente, hasta en los quehaceres más prosaicos y corrientes que realiza el ser humano en todos los tramos de la vida, y que supone una concepción vital que se opone frontalmente al absurdo sartriano de la existencia. El ser humano llega a ser creativo cuando logra extraerle sentido a una vida que parecía absurda. La vida es potencialmente significativa hasta el último momento, hasta el último aliento. Las opciones particulares que ha realizado el sujeto durante todo el tiempo de su historia predeterminan, aunque no de

modo automático, su resultado definitivo, el sentido de su vida al momento de su defunción.

Aquel pensamiento de inspiración nihilista disuelve el sentido de la vida porque rechaza la dimensión espiritual y libre del ser humano y se niega a aceptar que la vida tenga un sentido de significación trascendente. Pero el precio a pagar por la materialista herencia recibida, es la obtención de un ser humano domesticado y biológicamente satisfecho, que por influencia de Nietzsche era, en última instancia, el objetivo que pretendía Freud de sus pacientes. Detrás de ese objetivo sólo queda una enigmática irracionalidad, sumergida en la insustancial vaciedad de su existencia y, cuando el individuo sensiblemente autosatisfecho, se atreve a arrimarse a su propia indigencia, siente el vértigo del abismo eternamente frío de la nada. Siendo una tendencia que repudia lo espiritual del hombre y que de este modo se declara a sí misma esencialmente nihilista, su error radica en tildar como máscara lo que es algo primario, original e irreductible.

## Conclusión

¿Pero en qué realidad concreta y determinada debe fundarse la actividad humana, para encontrar un auténtico sentido en su vida? ¿No puede ocurrir, que sin darse cuenta, se esté suscitando la necesidad de un sentido abstracto y vacío de contenido? Es lo que Alejandro Llano (1988), observa y critica muy sutilmente cuando escribe: *“La cuestión del sentido no se dilucida ya en el ámbito del pensamiento abstracto, sino en el inmediatez del contacto vital, en los encuentros personales, en el movimiento corporal, en la música y en el canto”*. Es indudable que el ser humano encuentra el sentido de la vida, en una diversidad de positivas y enriquecedoras actividades culturales, científicas, artísticas, deportivas (...) en las que invierte su ser persona y gana humanidad. Es cierto, por tanto, que existe todo un campo de posibilidades dadoras de sentido, pero también es cierto, que el auténtico y verdadero sentido, el que responde a las exigencias más hondas e íntimas del ser humano, es el sentido que se inspira en la dimensión trascendente de la persona,

donde puede encontrar un ente-horizonte como el acto o ideal de la perfección porque posee la plenitud de sentido: dígase un acto-ideal intrahistórico o metahistórico. *“La interpretación del sentido supone que el ser humano es espiritual”* (Frankl, 1984). *“El hecho antropológico fundamental es que el ser humano remite siempre más allá de sí mismo, hacia algo que no es él, hacia algo o hacia alguien, hacia un sentido. El ser humano se realiza a sí mismo en la medida que se trasciende”*; sentencia Frankl (1983).

El tratar de encontrarle sentido a la vida es algo sumamente difícil, una tarea que le corresponde a cada ser humano, a cada hombre y mujer, a cada quien; una lucha interna que puede durar toda la existencia personal. Incluso habrá el que nunca lo logre o, al que nunca le interese hallarlo. Pero muchos ilustrísimos personajes han dejado sus reflexiones o sencillamente sus testimonios de vida y han mostrado las pautas que según ellos deberíamos seguir en caso de aspirar a obtener dicho conocimiento o hacer tal experiencia. Sin embargo, esto es una labor personal, íntima, en ocasiones dolorosa, pero al fin y al cabo, una acción excepcional.

A la pregunta si se ha encontrado el sentido de la vida, convendría responder que no, que aún no se ha hecho, y ni siquiera se sabe si algún día se llegue a lograr.

Esto parece una exageración porque cosas como éstas quedan sobreentendidas, pero esto es precisamente lo que debe evitarse: el sobreentender, el dar por hecho las cosas, el dar por entendido el mundo, el caer en la costumbre, en el aburrimiento, el morir en vida. Ello priva de despertar cada mañana y volver a descubrir el sabor que tiene el café. Se trata de vivir la vida con naturalidad, cada oportunidad una y otra vez, y nunca dar nada por hecho; encontrar cada día algún detalle en su sabor-valor, ése que se haya escapado, y empaparse de él. En pocas palabras, querer vivir y darse cuenta que se está vivo, para entonces intentar explicarse y comprender el sentido de la propia vida.

Y es que a fin de cuentas, las cosas carecen de sentido. Es el hombre el que les brinda temáticamente o reflexivamente un significado, y de esta manera le otorga un lugar en la existencia. Gra-

cias a esta atinada aseveración se deduce que el significado de la existencia humana debe alcanzarse utilizando equilibradamente la mente, el alma, el cuerpo y el corazón. Cosa en extremo difícil, para no llamarla utópica o idealista. Acción que requiere de una disciplina extrema, y de muchos años de experiencia en esta ocupación denominada vivir.

Ha habido personajes excelentes como Jesucristo o Fromm, quienes han dicho que el amor debe ser la razón misma de la existencia, y que debe estar por encima de todas las cosas: “*Ámense los unos a los otros...*”. “*El amor es la única forma de alcanzar el conocimiento total...*”. Sin embargo, también han existido hombres cuyo sentido de la vida se ha centrado en el odio, la ambición, el egoísmo, etc. O, aquellos que dedican la mitad de su vida a hacer desgraciada a la otra mitad. Por eso, vale la pena recordar lo que explicaba el maestro Confucio: “*Aprende a vivir bien y sabrás morir bien*”.

### Referencias Bibliográficas

- DURKHEIM, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Schapire. Buenos Aires.
- FRANKL, V. (1965). *La idea psicológica del hombre*. Rialp. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1983). *La voluntad del sentido*. Herder. Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1984). *El hombre doliente*. Herder. Barcelona.
- LE SENNE, R. (1973). *Tratado de moral general*. Gredos. Madrid.
- LLANO, A. (1988). *La nueva sensibilidad*. Calpe Espasa. Madrid.
- RODRÍGUEZ, A. (1982). *Ética*. Universidad de Navarra. Pamplona.





## El imperativo ético: condición humana ante el bien y el mal

---

OJEDA, Juana; MACHADO, Ineida y MATOS, José

---

Universidad del Zulia  
juanacecilia@hotmail.com / ineidaelsa@hotmail.com  
josecmatos@cantv.net.

### Resumen

Para la elaboración de este artículo, se utilizó el enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Bajo el imperativo “Obra de tal manera que tu máxima de conducta adecue siempre tu acción a tu propia condición fronteriza”, refiere el autor Eugenio Trías (2000) dos acciones: una que sugiere al ser humano salirse del cerco que lo mantiene reprimido, y otra que lo induce a permanecer en él. Así mismo indica que, esta doble condición a la cual se somete el ser humano, una de prescripción y otra de adscripción al límite, le incita a incumplirlo. Persiste en la idea de que el hombre está entre dos vertientes, un mundo de acción donde el imperativo categórico lo conmina a una condición humana sin traspies, moderada, y otro, que lo incita a salirse de ello.

**Palabras clave:** Imperativo ético, límite, ética, razón fronteriza.

### *The ethical imperative: Human condition facing good and evil*

### Abstract

To develop this article, the semantic-pragmatic approach was used in discourse analysis. Under the imperative, “Work in such a way that your behavior maxim always adapts your action to your own border condition”, the author Eugene Trías (2000) refers to two actions: one suggests that the human being leave the walls that keeps it repressed; the other induces man to remain in them. Likewise, it indicates that this double con-

Recibido: Junio 2009

Aceptado: Julio 2009

dition to which the human being is submitted, one of prescription and another of allegiance to the limit, incites him to fail in fulfilling it. The idea persists that man is between two tendencies: a world of action where the categorical imperative orders him to a human condition without stumbles, moderate, and another that urges him to leave it.

**Key words:** Ethical imperative, limit, ethics, border reason.

## Introducción

El estudio del imperativo ético, en la praxis del ser humano, hace hincapié en el carácter universal de un categórico que no puede ser relativizado, y es un imperativo que está por encima de toda materialidad y requiere de un carácter formal. Ese carácter asegura universalidad y formalidad del imperativo categórico y su arraigo en el ser humano.

Se trata de la universalidad del imperativo, el cual rige todo cuando es inherente al ser humano. Su condición humana se profundiza en el carácter ético, según la cual se legitima en lo universal del imperativo, y su formalidad inherente, permitiéndole al ser humano habitar la frontera y alcanzar en ella la buena vida. Por contraste, hace referencia al mal determinado en función del efecto que produce la no aplicación del imperativo categórico, bajo la condición limítrofe, y que no exceder la frontera del yo constituye la matriz potencial de toda ética que lo conmina a una libre respuesta de la cual puede derivar esa buena vida. En efecto, cada sujeto singular, debe responder de forma libre a esa forma verbal imperativa (“Obra de tal manera que...”), y de esta respuesta depende su conversión en sujeto libre y responsable. Bajo esta propuesta, la realización de este trabajo permitirá aportar, al desarrollo de la lingüística aplicada al análisis del discurso, elementos propios del imperativo ético-filosófico.

Así mismo, este trabajo forma parte del seminario: Análisis del discurso dictado en el doctorado de Ciencias Sociales, mención gerencia de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia.

Para el análisis, se seleccionó el capítulo VIII del libro “Ética y condición humana” con el propósito de construir el significado

de “imperativo ético”, concepto fundamental para el estudio de la filosofía contemporánea.

## 1. Objetivos y cuerpo de datos

El objetivo general de este trabajo es el de analizar los recursos lingüísticos y las estrategias discursivas empleadas en la construcción del significado de la lexía: “imperativo ético”, a través del discurso filosófico presentado por Eugenio Trías, filósofo, escritor y catedrático de la Universidad de Barcelona, España. El corpus del trabajo está constituido por el capítulo VIII del libro: “Ética y Condición Humana”, denominado “Doble Consecuencia del imperativo ético” pp.56-63, del autor Eugenio Trías (2000); y enmarcado dentro de la macroestructura “La condición humana fronteriza”.

## 2. Fundamentos teórico metodológicos

Desde el punto de vista teórico, se entiende al discurso como práctica social que expresa y refleja identidades y comportamientos; y también los construye y los constituye. Además, se entiende como unidad lingüística y práctica discursiva. Esta investigación responde a un análisis del discurso (Van Dijk, 1999), del cual se maneja el concepto de macroestructura, apoyado en el Esquema Básico Incluyente (Molero, 1984), bajo un enfoque semántico-pragmático (Molero, 2003) y basado en los principios de semántica lingüística (Pottier, 1992).

Desde el punto de vista metodológico, se estudió la construcción del significado de la lexía “imperativo ético” en todos los niveles; se determinó la macroestructura y se realizó un recorrido onomasiológico que va desde el nivel referencial al nivel discursivo. El Esquema Básico Incluyente (EBI) presenta cuatro temas o tópicos, de los cuales se evaluó el tema “la condición humana fronteriza”, el cual presenta tres subtemas. Se realizó el análisis matricial de las zonas actanciales, estudiándose las zonas de la anterioridad que incluye causas e instrumentos, la zona del evento que incluye agente y paciente y finalmente, la zona de la posterioridad

que incluyó destinatario y finalidad. En cuanto a la conceptualización del evento se estudiaron el tipo de cambio, la visión de la situación actual, los causantes de la degradación, los instrumentos del cambio y el agente del cambio. Se realizó la matriz de construcción del evento bajo la perspectiva del “yo” y desde la perspectiva del “otro”, considerando la zona de la anterioridad, la zona del evento y la zona de posterioridad.

En el nivel lingüístico se identificaron dominios de experiencias: ontológico, ético y teleológico, en la construcción de la condición humana del hombre fronterizo, además, se distinguió como matriz de levantamiento de los campos léxicos, en la construcción de la “condición humana del hombre fronterizo”, a los campos semánticos: límite y fronterizo, cada uno con sus correspondientes léxico asociados.

En el nivel discursivo se estableció una relación argumentativa, identificando la aserción de partida, aserción de pasaje y la de llegada. Por otra parte, se realizó un modelo de contexto que identifica, entre otros, al emisor con su rol, el discurso con su propósito y funciones, y al receptor, también, con su rol.

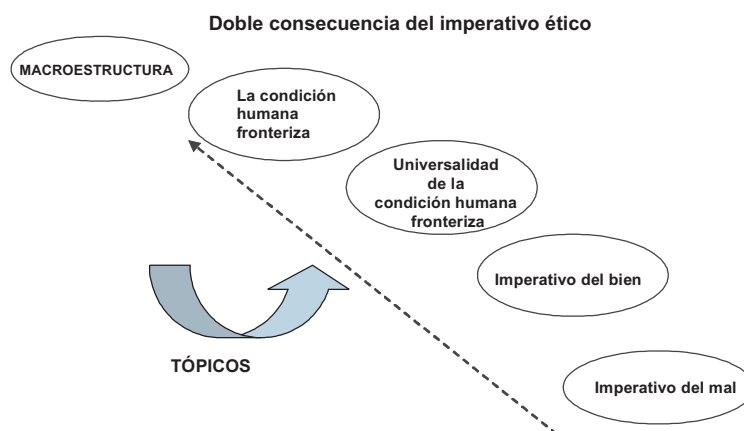
### 3. Resultados del análisis

El corpus del discurso seleccionado es el capítulo VIII del libro: “Ética y Condición Humana”, denominado “Doble consecuencia del imperativo ético” pp.56-63, del autor Eugenio Trías (2000); y enmarcado dentro de la macroestructura “La condición humana fronteriza”.

Su recorrido es onomasiológico, a través del cual, el nivel referencial está dado por la construcción filosófica del concepto de “imperativo ético” desde la perspectiva tríasiana; su nivel conceptual destaca la conducta del hombre fronterizo para la discusión filosófica; el nivel lingüístico está caracterizado por sus dominios, el campo léxico y una relación argumentativa. Finalmente, su nivel discursivo es argumentativo porque pretende dar razones acerca de cómo hacer posible que el sujeto, habitante del *limes*, dé una respuesta responsable al enfrentar el doble imperativo ético.

Su nivel lógico conceptual (Ver gráfico 1), basado en el EBI, presenta cuatro tópicos: la condición humana fronteriza, la universalidad de la condición humana fronteriza, el imperativo del bien y el imperativo del mal. Para efecto de este análisis, se seleccionó el tema “la condición humana fronteriza”, en el que se destacan como subtemas; imperativo del mal, imperativo del bien, universalidad de la condición humana fronteriza y la condición humana fronteriza que presentan como microestructuras la concepción ampliada de la condición humana, la concepción ampliada del limes y la caracterización del fronterizo (Ver gráfico 2).

**Gráfico 1. Esquema básico incluyente**



Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

Continuando con el nivel lógico conceptual, se realizó un análisis matricial de las zonas actanciales (Ver Cuadro 1) que permitió identificar como causa e instrumento de la zona de la anterioridad el imperativo de exilarse o mantenerse en el límite. En tanto que, como agente y paciente de la zona del evento a su autor (Eugenio Trías) y al ser humano en condiciones de limes. Para la zona de la posterioridad, se puede indicar como destinatario a todo tipo de lector y como finalidad el desarrollar la capacidad volitiva decisoria.

**Gráfico 2.**

Tema o Tópico	Micro-estructuras	Párrafos
La condición humana fronteriza	Concepción ampliada de la condición humana	1, 4,13
	Concepción ampliada del <i>limis</i>	3,4
	Caracterización del fronterizo	5,6,7,8,10

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

**Cuadro 1.**

Tema	Zona de la anterioridad		Zona del evento		Zona de la posterioridad	
	Causa	Instrumento	Agente	Paciente	Destinatario	Finalidad
La condición humana fronteriza.	El imperativo de exiliarse o mantenerse en el límite	Adecuación de la conducta a la condición fronteriza.	Autor (Eugenio Trias)	Ser humano en condiciones de limes	Todo lector	Desarrollar la capacidad volitiva decisoria

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

En cuanto a la conceptualización del evento (Ver Cuadro 2), se indica el tipo de cambio de reconocimiento del imperativo ético para decidir la conducta del hombre, con una visión de la situación actual negativa, si la mayoría de los hombres arriesgan un desajuste radical en la propia condición humana. En cambio la visión es positiva, si los hombres tienen la posibilidad de aprehender del hombre fronterizo la doble consecuencia del imperativo ético. La causante de la degradación está dada en tanto que el habitante del límite no es ajeno, en su deseo y en su pasión, a la orientación en la cual se alza la posibilidad de exilarse del cerco físico del cual proviene el fronterizo o de la necesidad de mantenerse en el limes sin excederlo o desbordarlo.

**Cuadro 2.**

<b>Tipo de cambio ofrecido</b>	<b>Reconocimiento del imperativo ético para decidir la conducta del hombre fronterizo</b>
Visión de la situación actual	Negativa: en cuanto al riesgoso desajuste radical en la propia condición humana  Positiva: la posibilidad de aprehender del hombre fronterizo la doble consecuencia del imperativo ético.
Causas de la degradación	El habitante del límite no es ajeno, en su deseo y en su pasión, a la orientación en la cual se alza la posibilidad de exilarse del cerco físico del cual proviene el fronterizo o de la necesidad de mantenerse en el limes sin excederlo o desbordarlo.
Instrumentos del cambio	Capacidad de madurez crítica volitiva del hombre para decidir permanentemente frente al doble imperativo ético de tal manera que su máxima de conducta adecue siempre su acción a su propia condición fronteriza.
Agente (s) del cambio	Autor y estudiosos de la condición humana fronteriza

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

El instrumento del cambio es la capacidad de madurez crítica volitiva del hombre para decidir permanentemente frente al doble imperativo ético, de tal manera que, su máxima de conducta, adecue siempre su acción a su propia condición fronteriza.

Así mismo, los agentes del cambio son el autor (Eugenio Trías) y los estudiosos de la condición humana fronteriza.

Por otro lado, bajo la perspectiva del “yo” (autor) (Ver cuadro 3), está la construcción de la condición humana fronteriza. Para el nivel lógico conceptual la zona de anterioridad distingue, como causa, aprehender el riesgo de la doble consecuencia del imperativo ético ante la condición humana fronteriza y, como instrumento, el ejercicio de la racionalidad crítica de la elección humanizadora del hombre fronterizo. La zona del evento presenta, como agente, al autor y, como paciente, al ser humano en condiciones de limes. Finalmente, en la zona de la posterioridad se señala a la humanidad como destinatario y como finalidad la aprehensión del riesgo de la doble consecuencia del imperativo ético entre la condición humana fronteriza.

**Cuadro 3.**

Tema	Zona de la anterioridad		Zona del evento		Zona de la posterioridad	
	Causa	Instrumento	Agente	Paciente	Destinatario	Finalidad
La condición humana fronteriza	Aprender el riesgo de la doble consecuencia del imperativo ético ante la condición humana fronteriza	el Ejercicio de la racionalidad crítica de la elección humanizadora del hombre fronterizo	Autor (Eugenio Triás)	Ser humano en condiciones de limes	Humanidad	Apreensión del riesgo de la doble consecuencia del imperativo ético ante la condición humana fronteriza.

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

En cuanto a la perspectiva del “otro” (Ver Cuadro 4), está la construcción de la condición humana fronteriza. En la zona de anterioridad, distingue como causa: relativizar la posibilidad en el hombre con potencial de ser humano libre y responsable. En la zona del evento, se presenta como agentes a la comunidad filosófica relativista y como paciente al hombre responsivo. Finalmente, la zona de la posterioridad señala como destinatario a los humanos resistentes a la universalidad de la responsabilidad y de la libertad como principios críticos de la condición humana, cuya finalidad es la relativización de la posibilidad del hombre con potencial humano de ser libre y responsable.

**Cuadro 4.**

Tema	Zona de la anterioridad		Zona del evento		Zona de la posterioridad	
	Causa	Instrumento	Agente	Paciente	Destinatario	Finalidad
La condición humana fronteriza	Relativizar la posibilidad en el hombre con potencial de ser humano libre y responsable	Concepción del hombre como sujeto siempre motivado por circunstancias e intereses particulares	Comunidad filosófica relativista	El hombre responsivo	Humanos resistentes a la universalidad de la responsabilidad y de la libertad como principios críticos de la condición humana	Relativización de la posibilidad del hombre con potencial humano de ser libre y responsable

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.



En el nivel lingüístico (ver Cuadro 5), se identificaron los siguientes dominios de experiencias en la construcción de la “condición humana del hombre fronterizo”: ontológico, ético y teleológico. En cuanto al dominio ontológico se pueden mencionar: “Obra de tal manera que tu máxima de conducta adecue siempre tu acción a tu propia condición fronteriza” (p1). “Y ese limes es expresivo de la condición humana, que no puede realizarse en su acto propio en el cerrado coto de lo físico” (p2). “Pero ese carácter estrictamente formal del imperativo asegura, además, su arraigo en un sujeto siempre singular y personalizado” (p5) y “Pero ese imperativo se dirige de forma radicalmente personal a cada sujeto, sin posible delegación, sin que este pueda obviarse” (p8).

En cuanto al dominio ético se destacaron los siguientes enunciados: “la ética permite orientar la acción, la praxis, hacia esa localización específica en la cual el hombre se realiza como tal” (p2). “De la capacidad de determinar en su radical singularidad al sujeto interpelado por esa “voz” imperativa depende, pues, la efectividad ética de esa forma” (p8). “Y ambas, causa formal y final, son inflexiones y conjugaciones de esa condición limítrofe que constituye la matriz potencial de toda ética” (p13).

En el dominio teleológico los siguientes: “El imperativo “buena vida” constituye la proposición ética que permite orientar la acción hacia ese fin” (p3). “La forma en la finalidad se muestra como efecto del cumplimiento de la misma” (p13). “El sujeto es el agente que, localizado en el *limes*, determina la matriz a través de la prescripción que le conmina a una libre respuesta de la cual puede derivar, como finalidad de todo este movimiento, la buena vida” (p13). “He propuesto en diversas publicaciones, la necesidad, muy de nuestra hora, de **pensar la religión**” (p8).

**Cuadro 5.**

Dominios	Textos
Ontológico	<p>“Obra de tal manera que tu máxima de conducta adecue siempre tu acción a tu propia condición fronteriza” (p1).</p> <p>“Y ese limes es expresivo de la condición humana, que no puede realizarse en su acto propio en el cerrado coto de lo físico” (p2)</p> <p>“Pero ese carácter estrictamente formal del imperativo asegura, además, su arraigo en un sujeto siempre singular y personalizado” (p5)</p> <p>“Pero ese imperativo se dirige de forma radicalmente personal a cada sujeto, sin posible delegación, sin que este pueda obviarse” (p8).</p>
Ético	<p>“la ética permite orientar la acción, la praxis, hacia esa localización específica en la cual el hombre se realiza como tal” (p2).</p> <p>“De la capacidad de determinar en su radical singularidad al sujeto interpelado por esa “voz” imperativa depende, pues, la efectividad ética de esa forma” (p8).</p> <p>“Y ambas, causa formal y final, son inflexiones y conjugaciones de esa condición limítrofe que constituye la matriz potencial de toda ética” (p13).</p>
Teleológico	<p>“El imperativo “buena vida” constituye la proposición ética que permite orientar la acción hacia ese fin” (p3).</p> <p>“La forma en la finalidad se muestra como efecto del cumplimiento de la misma” (p13).</p> <p>“El sujeto es el agente que, localizado en el limes, determina la matriz a través de la prescripción que le conmina a una libre respuesta de la cual puede derivar, como finalidad de todo este movimiento, la buena vida.” (p13)</p>

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

Por otro lado, se pudo constatar en el nivel lingüístico algunos campos semánticos con sus respectivos léxicos asociados (Ver cuadro 6); entre estos al campo semántico de la palabra límite con un léxico asociado que destaca a *limes*, cerco físico, condición limítrofe, limítrofe y medida limítrofe. El campo semántico de lo fronterizo asociado al léxico: habitantes de frontera, humano fronterizo, condición fronteriza y *humana conditio*.

**Cuadro 6.**

<b>Campo semántico</b>	<b>Léxico asociado</b>
Límite	<ul style="list-style-type: none"><li>• Limes</li><li>• Cerco físico</li><li>• Causa final</li><li>• Condición limítrofe</li><li>• Limítrofe</li><li>• Medida limítrofe.</li></ul>
Fronterizo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Habitante de frontera</li><li>• Humano fronterizo</li><li>• Condición fronteriza</li><li>• Humana conditio</li></ul>

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

En el nivel discursivo (Ver Cuadro 7), identifica la aserción de partida de este imperativo "obra de tal manera que tu máxima de conducta adecue siempre tu acción a tu propia condición fronteriza" se infieren dos proposiciones complementarias: La primera conmina a exilarse del cerco físico del cual proviene el fronterizo; y la segunda previene a éste sobre la necesidad de mantenerse en el limes sin excederlo. La aserción de pasaje lo relaciona con el argumento: dicho imperativo es categórico, o incondicionado, por cuanto no puede ser "relativizado" por circunstancias objetivas o por intereses y motivaciones particulares. Y la aserción de llegada con el argumento; "hacer posible al sujeto que habita el limes una repuesta responsable".

**Cuadro 7.**

<b>Aserción de Partida</b>	<b>Aserción de Pasaje</b>	<b>Aserción de Llegada</b>
De este imperativo" obra de tal manera que tu máxima de conducta adecue siempre tu acción a tu propia condición fronteriza" se infieren dos proposiciones complementarias: La primera conmina a exilarse del cerco físico del cual proviene el fronterizo; y la segunda previene a éste sobre la necesidad de mantenerse en el limes sin excederlo.	Dicho imperativo es categórico, o incondicionado, por cuanto no puede ser "relativizado" por circunstancias objetivas o por intereses y motivaciones particulares.	Hacer posible al sujeto que habita el limes una repuesta responsable.

Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

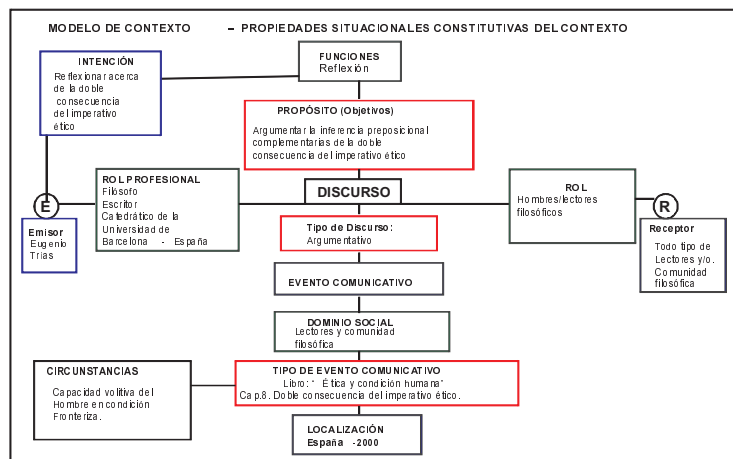
Finalmente, en el modelo del contexto (ver Cuadro 8) en el que se llevó a cabo el análisis se observó que el autor en un rol de filósofo, escritor y catedrático, mediante un evento comunicativo denominado "Ética y condición humana" tuvo como intención lograr la reflexión acerca de la doble consecuencia del imperativo ético, con el propósito de argumentar la inferencia preposicional complementaria de la doble consecuencia del imperativo ético. Así mismo, las circunstancias señalan la capacidad volitiva del hombre en condición fronteriza.

### **Consideraciones Finales**

El discurso tríasiano, relacionado con "la doble consecuencia del imperativo ético", enfoca la condición humana del hombre como expresión de la doble situación en la cual este se desenvuelve en su propia vida fronteriza.

Eugenio Trías (2000), en su obra "ética de la condición Humana" en general y muy particularmente en el capítulo VIII, "Doble consecuencia del imperativo ético", seleccionado como corpus

**Cuadro 8.**



Fuente: Ojeda, Machado, Matos.

para esta investigación, desarrolla un discurso argumentativo, a través del cual se pone de manifiesto la importancia de la capacidad volitiva del hombre, en condición fronteriza, para distinguir entre los imperativos del bien y del mal.

Cabe destacar en este análisis que, desde el nivel referencial hasta el discursivo, pasando por lógico-conceptual y el lingüístico es posible evidenciar los dominios de experiencia: antológico, ético y teleológico, que indican el sentido humanizador del hombre fronterizo para ejercitar la racionalidad crítica de la elección ética determinada por la necesaria convivencialidad. El hombre libre y responsable, según Trías, es el sujeto verdaderamente ético, capaz de tomar decisiones electivas de “buena vida”.

Esta postura Tríasiana es posible deducirla mediante la lingüística aplicada al análisis de su discurso a través del cual se ha propuesto construir el significado de imperativo ético.

## Referencias Bibliográficas

- ABBACNANO, N. (1997). Diccionario de Filosofía. México. FCE.
- MARTÍNEZ, M. (2001). Ética con los Clásicos. México: Editorial Plaza y Valdés.
- MOLERO, L.; ROMERO, M. Y CABEZA, J. (2003). *Revolución y Oligarquía: La construcción lingüística y discursiva de procesos e identidades en el discurso político venezolano*, La Lingua Americana. 47-55.
- MOLERO, L. (1994). *Componente pragmático y componente semántico en el discurso político*, Opción 2. 41-42.
- (2001). *Formas y estrategias de persuasión en el discurso político: La construcción del “Yo” y del “Otro” desde un enfoque semántico y pragmático*. Discurso y Sociedad Vol. III (4): 211-223.
- MOLERO, L. Y CABEZA, J. (2003). *Secuencias y Organización discursiva en Textos del Sistema Educativo Venezolano*, Boletín de Lingua.
- MOLERO, L. (2003). *El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Visión teórica actual*, Lingua Americana N° 12, 5-25.
- POTTIER, B. (1992). *Teoría y Análisis en lingüística*. Madrid: Ediciones Gredos.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- TRÍAS, E. (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona Ediciones Península.



## La evaluación de planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Enfoques y metodologías

---

PIRELA MORILLO, Johann y PORTILLO, Lisbeth

---

*Universidad del Zulia*  
*jpirela@luz.edu.ve / lportillo@luz.edu.ve*

### Resumen

Se plantea la necesidad de la evaluación de los planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información, a partir de la caracterización de las tendencias proyectadas para la educación superior en general, dentro de las cuales está la evaluación como vía para garantizar la calidad, la pertinencia de la formación profesional, la acreditación de planes de estudios y la internacionalización. La metodología utilizada incluyó, además de la revisión de enfoques conceptuales sobre la evaluación curricular, el análisis crítico y la integración de perspectivas, llegando a la conclusión de que la evaluación de planes de estudios conduce a mejorar la calidad de la formación del profesional de la información, el cual a su vez debe incidir positivamente en la calidad de la educación en general y en el desarrollo cognoscitivo y cultural de la sociedad. Finalmente, se definen lineamientos metodológicos para evaluar los planes de estudios y se presentan algunos resultados de metodologías de evaluación aplicadas a Escuelas y Programas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información.

**Palabras clave:** Evaluación de planes de estudio, Bibliotecología, Archivología, Ciencia de la Información.

*Assessing study plans in library science, archives and  
information science. Approaches and methodologies*

**Abstract**

This study states the need for assessing study plans for library science, archives and information science, starting from the characterization of projected tendencies for higher education in general, within which assessment is a way to guarantee quality, the pertinence of professional training, the accreditation of study plans and internationalization. In addition to a review of conceptual approaches regarding curricular assessment, the methodology used includes critical analysis and the integration of perspectives, concluding that study plan assessment leads to improving training quality for the information professional, which in turn positively affects educational quality in general and the cognitive and cultural development of society. Finally, methodological guidelines are defined for assessing study plans and some results of assessment methodologies applied to schools and programs for library science, archives and information science are presented.

**Key words:** Study plan assessment, library science, archives, information science.

**Introducción**

La evaluación de planes y programas de educación superior constituye un proceso complejo que no sólo debe verse como la generación de información que presenta resultados del desempeño de uno o varios componentes de la gestión curricular. Evaluar el currículo, en general, y los planes y programas que lo concretan implica articular esfuerzos para construir metodologías de evaluación en las cuales participen todos los actores vinculados con los procesos de formación profesional, con miras a garantizar elevados niveles de calidad y pertinencia, asumiendo que estos procesos son el punto de partida de la acreditación de planes y programas y la internacionalización. La evaluación debe ser entonces un proceso permanente, sistemático y deliberado, fundamentado en una concepción de educación y de currículo, orientado hacia la búsqueda de la calidad y la excelencia en los procesos de formación profesional.

Evaluar planes de estudios en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información es la vía para dilucidar hasta qué punto



tales planes y programas están dando respuesta a las necesidades de la sociedad y a las tendencias de la disciplina, en el sentido de contar con los cuadros profesionales que se requieren para impulsar el desarrollo educativo y socio-cultural, mediante la ampliación de las posibilidades de acceso a la información y el conocimiento disponible en diversas fuentes.

Sobre la base de estas premisas, se presentan algunas ideas que se vienen manejando en el proceso de evaluación del Plan de estudios de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia, y además algunos resultados de la aplicación de dos tipos de metodologías de evaluación: una centrada en la identificación de los signos de crisis y aspectos positivos, y la otra concebida como un proceso de investigación comparativa para determinar si existe o no una brecha de incompatibilidad curricular entre planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de un mismo país y de dos países: Venezuela y México.

### **1. La evaluación de los planes de estudio en el contexto de las tendencias curriculares contemporáneas.**

Entre algunos elementos contextuales que permiten ubicar la evaluación como tendencia de la educación contemporánea y como aspecto central en los procesos de gestión curricular podríamos señalar el avasallante desarrollo científico, tecnológico e informático a escala global, los cambios estructurales, las profundas innovaciones técnicas y la globalización económica y cultural. Todo ello está generando una fuerte presión a las instituciones de educación superior y las está obligando a replantear temas como la necesidad de construir nuevos y más flexibles modelos curriculares, la generación de nuevos enfoques educativos centrados en la reinención de la enseñanza y del aprendizaje, el fortalecimiento de la universidad como una organización que aprende, la necesidad de la educación y la formación centrada en valores y el servicio a la comunidad.

Ante este escenario, diversos expertos han planteado que en los procesos de evaluación de la educación deberían participar no sólo los académicos comprometidos con los planes y programas

que se evalúan, sino también los pares académicos, representantes del gobierno y del sector productivo, con el propósito de asegurar la calidad de sus procesos, productos, y la efectividad de sus resultados. En la construcción y evaluación del currículo en general y de los planes y programas que lo concretan debe considerarse el criterio de co-responsabilidad de los actores vinculados con la formación profesional, ya que los temas de la formación profesional no sólo le atañen a los académicos y planificadores curriculares, sino a otros actores y sectores con los cuales los profesionales tendrán vinculación directa en el mercado de trabajo.

Al revisar el conocido documento de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), encontramos que la evaluación de los planes y programas es una de las propuestas centrales. La evaluación se asocia con la calidad y la pertinencia de la formación profesional y forma parte de otros aspectos como: la concepción del currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción, la estructuración de perfiles de ingreso y egreso con base en competencias, la pertinencia y la calidad en los planes y programas de estudio, la incorporación de nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender y en el desarrollo de procesos del pensamiento, la introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje, y la concepción de la investigación como eje de conocimiento y como eje transversal, bajo la modalidad transdisciplinaria a modo de vía para abordar la complejidad desde el currículo.

El proceso de evaluación, entonces -según la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU, 1998)-, se concibe como la práctica permanente y sistemática que permite identificar los nudos problemáticos y los aspectos positivos; ello implica reflexionar sobre la acción como una actividad contextualizada que considera aspectos cualitativos y cuantitativos que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto de la institución en la sociedad.

## **2. La necesidad de evaluar el currículo en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información**

La evaluación curricular en el área de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información es de suma importancia en este momento en el cual se habla de la necesidad de avanzar hacia procesos de acreditación y de cooperación educativa entre instituciones de un mismo país y de varios países. Si realmente se busca contar con instituciones de calidad, formadoras de profesionales de la información, es preciso revisar hasta qué punto se cuenta con la plataforma conceptual, tecnológica y curricular que habilite la formación del talento humano que requiere la sociedad para su enriquecimiento cognoscitivo. La respuesta a esta interrogante probablemente nos lleva a preguntarnos también hasta qué punto en las Escuelas y programas hemos asimilado e incorporado la nueva racionalidad de la disciplina y los mapas emergentes de la acción profesional, los cuales están rebasando los espacios tradicionales vinculados con la información, sus medios y fuentes, para abrir paso a otras formas de entender el alcance de la disciplina y de su ejercicio profesional.

Saber agregarle valor a la información para construir conocimiento y generar espacios de diálogo, sin exclusión, con base en el aprender a aprender, debe ser el ideal de sociedad que debemos construir y en esta tarea el papel de las denominadas organizaciones de conocimiento (bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación e información) adquiere matices de complejidad y centralidad sin precedentes.

Evaluar los planes y programas de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información para mejorar el currículo de esta área del conocimiento tiene importantes repercusiones en el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo social y cognoscitivo en general, ya que garantizando una formación del profesional de la información de un alto nivel es posible incidir positivamente en la educación básica mediante sistemas y redes de servicios bibliotecarios y de información de apoyo a los programas educativos y culturales. Específicamente, hablamos de

las bibliotecas escolares y públicas de cuyo grado de desarrollo y articulación con el sistema educativo depende, en gran medida, el desarrollo global de la sociedad.

El mejoramiento de la calidad de la educación en general, mediante la participación decisiva y protagónica de los profesionales de la información y los educadores, conduce a plantear el mejoramiento de la calidad de vida, ya que es posible facilitar a los ciudadanos no sólo la información que requieren para el desempeño efectivo y eficiente de sus funciones, sino de las competencias requeridas para agregarle valor a esa información y construir conocimiento útil con miras a resolver problemas de la vida cotidiana y de la vida profesional, conocimiento necesario para el trabajo y el desarrollo humano integral.

Además de evaluar planes y programas en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información para revisar la actualización de los conceptos, enfoques y métodos de la disciplina y de la profesión, la evaluación persigue propósitos concretos, orientados sobre todo a revisar la pertinencia, la calidad, las posibilidades de acreditación y la internacionalización de los programas académicos, de sus actores y de sus servicios y productos.

La pertinencia se define como la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional o programática, denominada también pertinencia social externa (UNESCO, 1998). La pertinencia así entendida nos interroga sobre el grado de vinculación con las tendencias de la disciplina y la profesión y con las necesidades y expectativas del sector productivo.

Inciarte (2005) plantea que la pertinencia supone un proceso de búsqueda permanente que comprende la apertura hacia el incremento del conocimiento, las demandas del entorno global y las demandas de los individuos; implica un proceso de autocrítica que conduce a revisarnos objetivamente para determinar qué tan congruentes y consistentes somos en relación con el discurso acerca de lo ideal.

La calidad se expresa mediante el grado en el cual la institución logra los objetivos que ha previsto de forma coherente sobre la base de criterios definidos por la institución y centrada en proce-

esos ejecutados para alcanzarlos de forma sistémica. La calidad requiere que la enseñanza superior se apoye en una dimensión internacional que incluya el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos y la movilidad tanto de los profesores como de los estudiantes articulados por proyectos de investigación internacionales, teniendo en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO, 1998).

La acreditación se concibe como un proceso mediante el cual se otorga validez pública a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con requisitos de calidad previamente establecidos en el ámbito regional. Pero la acreditación puede tener diferentes grados o alcances, dependiendo del propósito que se busque, ya que parte de un proceso evaluativo mediante el cual se hace un reconocimiento de los méritos o cualidades de una institución universitaria, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Finalmente, la internacionalización se ubica en una dimensión que deben asumir los planes de estudios en la actualidad, lo cual abre posibilidades para el intercambio y la cooperación educativa a escala global.

La tendencia de la evaluación para la búsqueda de la calidad y de la pertinencia ha dado como resultado que muchos países conformen comités y agencias nacionales encargadas de evaluar la calidad de los sistemas educativos, sobre todo del nivel de Educación Superior. Tal es el caso de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación universitaria (CONEAU) de Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) de Brasil, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), siendo estos cuatro últimos organismos de México.

En el área de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información, es necesario conformar un grupo o agencia de evaluación y acreditación, con base en los lineamientos y parámetros definidos por estos comités y agencias; pero habría que adaptar algunos indicadores y variables de la evaluación a la naturaleza y alcance propios de la profesión bibliotecológica y de información.

### **3. Algunos lineamientos para evaluar planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información.**

Tomando en cuenta los argumentos conceptuales planteados, consideramos que algunos de los lineamientos que pueden instrumentarse en las Escuelas y Programas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información son los siguientes:

1. Generar un sistema de evaluación que propicie la transformación cualitativa de la Escuela o Programa, lo cual implica que el sistema evaluativo en sí mismo sea transformador, y esto luce más factible si se homologan los procesos de evaluación e investigación (Villarroel y Mejía, 1994).
2. Iniciar el proceso con una autoevaluación crítica, para luego incorporar a todos los actores vinculados con los procesos y productos que se generan en la educación superior: los egresados, el sector empleador, el gobierno, las comunidades.
3. Precisar los alcances de la evaluación mediante la investigación de los planes de estudio: investigación de los macro-componentes o micro-componentes curriculares. Se entienden por macro-componentes los elementos que fundamentan la estructura del programa y los micro-componentes los programas como tales y las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, los recursos que se utilizan y las estrategias que se emplean para ejecutar los procesos educativos.
4. Aplicar enfoques y métodos cuantitativos y cualitativos de la investigación social y educativa para la evaluación de los planes de estudios. Para la macro-estructura (macro-compo-

nentes), se recomiendan los métodos deductivo y comparativo, técnicas de análisis de contenido y otros. Y para la micro-estructura, el método de observación participante, entrevistas en profundidad, estudios de casos, diseño de instrumentos de recolección de información y otros.

**Cuadro 1. Algunos aspectos de la Macro-estructura curricular por investigar y evaluar.**

Macroestructura	Referentes	Aspectos por investigar y evaluar
	Documentos institucionales (actas de creación, diseños curriculares, páginas o portales institucionales, planes de desarrollo y otros).	Fundamentos de gestión, fundamentos teleológicos, axiológicos, concepción curricular, fundamentación de la carrera, formulación de competencias, presencia de elementos relacionados con la pertinencia académica y social, inclusión de modelos y sistemas de evaluación permanente de los planes, incorporación de ejes específicos: tecnológico, investigativo y otros, inclusión de estrategias vinculadas con nuevos modelos pedagógicos.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 2. Algunos aspectos de la Micro-estructura curricular por investigar y evaluar.**

Microestructura	Referentes	Aspectos por investigar y evaluar
	Docentes, alumnos, sector productivo, infraestructura organizacional (académico-administrativa), egresados, colegios, profesionales, programas de asignaturas.	Concepción de los docentes sobre el currículo, sobre la enseñanza y el aprendizaje, desempeño del docente y rendimiento del estudiante, pertinencia, percepción e impacto social que se tiene del programa o carrera.

Fuente: Elaboración propia.

Aunado a los aspectos antes señalados, también convendría considerar en los procesos de evaluación algunos indicadores de gestión para las instituciones de educación superior, los cuales tienen que ver con la cantidad de alumnos matriculados, alumnos graduados, tipo de programas ofrecidos, formación del personal docente, acreditación de la calidad, publicaciones e investigación, generación de recursos propios e inversión social.

Por otro lado, algunas funciones, ámbitos e indicadores que pudieran considerarse para evaluar instituciones de educación superior que contengan planes y programas de estudios en el área de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información son expuestos de manera puntual por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) (2003). Tales variables e indicadores se organizan de acuerdo con las funciones medulares de las universidades, como: gestión administrativa, docencia y vinculación con la colectividad (Ver Cuadro 3).

#### **4. Resultados de la aplicación de metodologías para evaluar planes de estudios en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información.**

En la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia hemos aplicado dos metodologías de evaluación: una orientada hacia la revisión de los signos de crisis y los aspectos positivos de la Escuela, metodología ésta que se sistematizó e instrumentó durante el año 1999; y la otra -de reciente aplicación- cuyo propósito fue revisar la macro-estructura curricular de 8 planes de estudio: 2 de Venezuela y 6 de México, con el propósito de detectar la inserción de las tendencias curriculares del Siglo XXI en tales planes de estudio y establecer comparaciones entre los diseños curriculares de estos dos países unidos por algunas condiciones sociales y culturales.

En cada una de las metodologías se emplearon técnicas diferentes. En la primera, se recurrió al diseño de un instrumento de recolección de información del que se generaron insumos para formular categorías e indicadores utilizados en un proceso de evalua-



**Cuadro 3. Algunas funciones. Ámbitos e indicadores para la evaluación de las instituciones de educación superior.**

Funciones	Ámbitos	Indicadores
Función I. Gestión administrativa	Ámbito No. 1. Visión, misión y Plan institucional	1.1. Visión y misión institucional definidas en su estatuto que refleje su identidad de forma clara y coherente. 1.2. Plan estratégico de Desarrollo Institucional formado con la participación de los diferentes estamentos universitarios.
	Ámbito No. 2 Administración y gestión.	2.1. Verificación del cumplimiento de las disposiciones legales y estatutarias por parte de los directivos de la institución.
	Ámbito No. 3. Presupuesto y recursos financieros	3.1. Evidencia de que el presupuesto de la institución está a disposición de la institución de la comunidad universitaria.
	Ámbito 4. Bienestar universitario	4.1. Existencia de planes de salud y prevención de riesgos laborales para la comunidad universitaria.
Función II. Docencia	Ámbito. 5. Docencia y formación de recursos.	5.1. Existencia y aplicación del reglamento para la selección de docentes. 5.2. Definición del perfil académico profesional del personal docente. 5.3. Asignación de carga académica de los docentes que incluya actividades de investigación, gestión institucional y vinculación con la colectividad.
Función IV. Vinculación con la colectividad.	Ámbito 7. Interacción social.	7.1. Existencia en la institución de una instancia de vinculación con la colectividad.

**Cuadro 3. Algunas funciones. Ámbitos e indicadores para la evaluación de las instituciones de educación superior (Continuación)**

Funciones	Ámbitos	Indicadores
		7.2. Existencia de planes institucionales formulados con base en los requerimientos de la colectividad.
	Ámbito 8. Impacto institucional.	8.1. Apreciación de la comunidad sobre la práctica de valores éticos de docentes, estudiantes y trabajadores de la institución. 8.2. Opinión de la comunidad con relación a la coherencia y trascendencia de la misión institucional.

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA). (2003).

ción institucional en el cual participaron todos los actores vinculados con la gestión académico-administrativa de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia (EBA-LUZ). La sistematización de esta metodología es explicada con detalle por Pirela y Portillo (2003).

Algunas conclusiones derivadas de la aplicación de esta metodología fueron las siguientes:

1. En cuanto a la planificación y la evaluación académica curricular, se detectó -en algunos casos- reiteración y redundancia de contenidos instruccionales y en otros contenidos falta de la necesaria articulación teórico-práctica, sobre todo en asignaturas que por su naturaleza y orientación deben ofrecer elementos para la aplicación del conocimiento aprendido. Las propuestas que surgieron en este sentido tuvieron que ver con la fusión de contenidos y la diversificación de asignaturas electivas, ello con el propósito de dinamizar el proceso de ejecución curricular.

2. En relación con las prácticas profesionales, se propuso conformar un equipo de trabajo integrado por profesores, estudiantes, y representantes del sector socio-productivo, incluyendo los coordinadores de los Sistemas de Archivos e Información y el Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información de la Universidad. Igualmente, el establecimiento de convenios con instituciones de alcance regional, nacional e internacional.
3. En cuanto a la formación y actualización del docente y actuación del estudiante, se propuso la posibilidad de instrumentar un programa de formación y desarrollo académico y realizar actividades extra-curriculares para estrechar la relación entre docentes y alumnos.
4. En virtud de haber detectado el problema del bajo rendimiento estudiantil, se propuso planificar un curso propedéutico, cuyo propósito sea el de preparar al estudiante para enfrentarse con la dinámica universitaria; específicamente se busca consolidar las competencias de comunicación oral y escrita y el desarrollo del pensamiento. Entre otras propuestas relacionadas con el rendimiento estudiantil se tiene la implementación de mecanismos que permitan hacer seguimiento al desempeño académico del estudiante durante la carrera, mediante la figura del profesor asesor académico y el estudiante asesor y monitor, éstos últimos estarían conformados por los alumnos con rendimiento sobresaliente.
5. Con respecto al tema de la investigación y postgrado, tomando en consideración que no se cuenta con registros de proyectos desarrollados y en curso, se propuso realizar una base de datos de los proyectos de estudiantes y profesores de la EBA para seleccionar aquellos de gran impacto y gestionar su publicación en revistas arbitradas de circulación nacional e internacional.
6. En vista de que también se encontró poca presencia de los docentes de la Escuela en los grupos y líneas de los centros de investigación de la Facultad de Humanidades, se propuso

la inserción de los profesores en tales grupos y líneas, especialmente del Centro Investigaciones de la Comunicación y la Información. Tomando en cuenta el vacío de formación de cuarto nivel expresado por los egresados, se propuso elaborar el proyecto de estudios de Maestría en Ciencias de la Información, considerando las demandas académicas-profesionales.

En relación con los aspectos positivos identificados tenemos:

1. Incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en diferentes asignaturas, desde el Diseño Curricular de 1985; también se ha enfatizado en la búsqueda de la pertinencia académica, expresada en dos procesos de revisión curricular. En uno de ellos, se aplicó la metodología para el análisis interno del currículo (año 1998), lo cual permitió determinar debilidades en la correspondencia entre los objetivos, roles y perfil del profesional que se forma en la EBA-LUZ. En el segundo momento, se desarrollaron dos dinámicas socializadas de discusión entre los miembros de la planta profesoral; en ellas se abordaron aspectos referentes al circuito de prelações, contenido, denominación y carga horaria de algunas cátedras.

El resultado de este proceso de revisión fue el acercamiento y la correspondencia entre el plan de estudios, el perfil del profesional que egresa de la EBA-LUZ y los fundamentos epistemológicos de la carrera, todo ello en consonancia con el marco normativo institucional de la Universidad del Zulia, en materia de planificación académica.

2. El carácter transdisciplinario que se le ha dado al currículo de la carrera es otro de los aspectos que, a nuestro juicio, luce positivo, ya que favorece superar la concepción fragmentada del conocimiento y del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo transdisciplinario se observa mediante el diseño y aplicación, en algunas asignaturas, de estrategias que buscan fomentar el pensamiento holístico y la reticularidad disciplinaria, partiendo de enfoques distintos y tomando elementos de ciencias afines como la administración, la psicología, la estadística, entre otras.

3. Desde 1999, se incorporaron en el plan de estudios dos niveles de Desarrollo de la Habilidades del Pensamiento: el módulo correspondiente a los procesos básicos y el de razonamiento verbal y resolución de problemas, ello con miras a propiciar un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en las diversas situaciones que el individuo enfrenta en su interacción con el medio. El haber introducido el enfoque de procesos de pensamiento en el currículo de la licenciatura propicia la formación de un profesional crítico y autónomo, capaz de solucionar problemas a partir de sus propias estrategias de abordaje de la realidad.

En este momento, se pretende reforzar la transferencia de tales estrategias cognoscitivas al resto de las asignaturas que integran el mapa curricular. Para ello, es necesario que toda la planta profesoral asuma tal compromiso, de manera que las diferentes cátedras se aborden desde una perspectiva cognitiva y se propicie así una articulación armónica entre el dictado de dichos módulos y su aplicación en cada asignatura.

4. Otros aspectos positivos de la Escuela se observan en el incremento significativo de la investigación, lo que condujo a la incorporación del 60% de los profesores acreditados en el Programa de Promoción al Investigador PPI y el reconocimiento como profesores meritorios, niveles II y III, por parte de la Comisión Nacional para el Beneficio Académico al Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales (CONABA). Cabe mencionar, también, el aumento del número de profesores con títulos de cuarto y quinto nivel.

5. Igualmente, es importante destacar los aportes de los profesores y estudiantes de la Escuela, dando respuestas a problemas específicos del sector informacional local, regional y nacional.

En relación con la segunda metodología de evaluación aplicada, la cual versó sobre un estudio comparativo y evaluativo sobre los planes de estudios en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela, se aplicó el método deductivo y se diseñó una lista de cotejo en la que se incluyeron ca-

tegorías y propiedades derivadas de las tendencias curriculares para el Siglo XXI, expresadas por la UNESCO (1998), Marcano (2000) y la Comisión Nacional de Currículo de Venezuela (2001).

Los resultados de la comparación de los ocho diseños curriculares analizados y evaluados a la luz de las tendencias identificadas se resumen a continuación:

En cuanto a la primera tendencia, referida a concebir el currículo en términos de una teoría pedagógica que se vuelve acción para garantizar el aprendizaje y el desarrollo, se observa que las Escuelas estudiadas han fundamentado sus planes, pero algunas deben articular los fundamentos de gestión con el currículo e incluir las bases teleológicas y axiológicas que guían la formación del profesional. En relación con las concepciones curriculares, en la mayor parte de los diseños curriculares se introducen ideas que mezclan visiones humanísticas, sociológicas y tecnológicas; sólo una de las Escuelas estudiadas expresa estar enmarcada en la concepción constructivista.

En relación con la segunda tendencia, relacionada con la introducción del enfoque de competencias, las Escuelas no lo incorporan como referente para organizar los perfiles curriculares, a pesar de que este enfoque puede garantizar una mayor cercanía con los requerimientos de los mercados en los cuales el profesional de la información se inserta.

En cuanto a la pertinencia, se observa que un buen número de diseños estudiados presentan correspondencia entre los elementos internos: fines, concepciones y fundamentos de gestión. Sin embargo, es necesario trabajar más en función de garantizar la pertinencia social de la formación. Aunque en México se ha hecho un estudio de mercado reciente (Escalona, 2005), sus resultados no se incorporan en los diseños curriculares, como elementos de sustentación empírica para este tipo de pertinencia.

La calidad, como otra de las tendencias estudiadas, se observa mediante las evaluaciones internas y externas realizadas al currículo. En este sentido, muchas de las Escuelas revisadas no han sometido sus planes de estudio a evaluación por pares externos, aunque al-

gunas han evaluado sus planes internamente, llegando a proponer metodologías propias de evaluación, como es el caso de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia. Las que sí se han sometido a un plan de evaluación externa son la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Escuela de Bibliotecología e Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Esta evaluación ha sido realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En cuanto a la introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, como eje transversal y como forma de conducción de los procesos de aprendizaje, se conoció que todas las Escuelas revisadas incluyen el primero de los ejes mencionados y no toman en cuenta el segundo. Al revisar algunos programas se evidenció la presencia de estrategias de aprendizaje que promueven el uso crítico de las tecnologías, pero no forman parte de un eje transversal declarado en el documento curricular. Cabe destacar que la Escuela Nacional de Bibliotecología y Archivología de México utiliza las tecnologías como estructura de apoyo a la modalidad de educación a distancia.

En cuanto al estudio de los procesos de pensamiento como parte de los nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender, sólo una Escuela introduce el estudio sistemático de tales procesos en la estructura del currículo.

En ninguno de los diseños revisados se expresan las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes para ejecutar el currículo, con base en una metodología específica que permita sistematizar y operacionalizar los procesos de pensamiento.

La investigación está presente en todos los planes revisados, pero sólo como eje de conocimiento, no como eje transversal ni como opción didáctica general. En los planes tampoco se expresan líneas de investigación articuladas con el postgrado y la investigación institucionalizada.

## Conclusiones

En tiempos de cambios y transformaciones, las instituciones de educación superior están llamadas a realizar esfuerzos sistemáticos para evaluar sus planes y programas con el propósito de ajustarlos a las cambiantes y crecientes demandas de una sociedad cada vez más globalizada.

Los planes y programas en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información deben dar respuesta a las necesidades de formación de profesionales comprometidos con la consolidación de sistemas y servicios bibliotecarios y de información que incidan decisivamente en el enriquecimiento cognoscitivo de la sociedad, como una forma de garantizar su desarrollo cultural y educativo. Para saber hasta qué punto los planes y programas de las Escuelas están logrando el propósito de formar profesionales que cumplan con su misión social se hace necesario emprender procesos de evaluación considerando los enfoques de la investigación social y educativa, los cuales deben combinar métodos y técnicas concebidos en función del alcance que se le quiera dar a tales procesos.

La evaluación también constituye la base para avanzar hacia procesos de acreditación de los planes y programas, pero es necesario orientar esfuerzos para consolidar en América Latina una agencia de acreditación que reúna a docentes e investigadores expertos en el área; sólo así será posible una educación bibliotecológica y de Ciencia de la Información de calidad para la región.

## Referencias Bibliográficas

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA). (2003). Guía de autoevaluación con fines de acreditación para universidades y escuelas politécnicas. CONEA: Quito-Ecuador.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (1998). "Objetivos y Funciones". Disponible en: <http://www/coneau.edu.ar>.



- Comisión Nacional de Currículo de Venezuela (CNC). (2001). Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios curriculares. En: *Agenda académica*. Vol. 8, No. 1. Disponible en línea: <http://150.185.136.100/pdf/agenda/v8n1/articulo5.pdf>. (Consulta: 02-09-05).
- ESCALONA, L (2005). Mercado y ejercicio profesional del bibliotecólogo en México. En: *Investigación Bibliotecológica: archivología, bibliotecología e información*. No. 38, Vol. 19, enero-junio de 2005. págs.: 161-192. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- INCIARTE, A. (2005). Retos y principios del currículo de la educación superior. Ponencia presentada en el Foro: Hacia una nueva visión del currículo en LUZ. Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico. Maracaibo-Venezuela. 27 y 28 de octubre de 2005.
- MARCANO, N. (2000). Coherencia y pertinencia de los diseños curriculares para la formación docente. Un estudio comparativo. Universidad del Zulia: Maracaibo-Venezuela.
- PIRELA, J. y PORTILLO, L. (2003). Metodología de evaluación institucional participativa. Una estrategia para la transformación universitaria. Caso Escuela de Bibliotecología y Archivología de LUZ. En: *Agenda académica*. Vol 10, No. 2, págs. 45-59. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (disponible en línea) <http://www.rau.edu.uy/rau/docs/páris1.htm>. [Consulta: 21 septiembre 2001].
- VILLARROEL, C., y MEJÍAS, E. (1994). Evaluación institucional de las Universidades. Caso Venezuela. En: *Análisis*, vol. 3, N° 1, 77-106. OPSU.



---

## Índice Acumulado 2000-2009

---

- ALARBID, Samir. *El hombre de hoy desde el concepto de existencia de Soren Kierkegaard* (N° 22, 2008, pp. 117-131).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny y CALDERÓN OSUNA, Lenín. *Historia de la arqueología de los pueblos primigenios de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 221-237).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny y OLIVAR, Norberto José. *La trampa intelectual de la identidad nacional* (N° 4, 2001, pp. 257-263).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny. *Los sin alma se hacen ciudadanos. El indígena de Perijá en el plano jurídico de la nación. 1811-1930* (N° 3, 2001, pp. 49-66).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny. *Marx, la historia y la dinámica social* (N° 10, 2004, pp. 42-56).
- ANDRADE, Gabriel. *Las quemas de Judas en dos poblaciones zulianas: Potrerito y La Cañada* (N° 18, 2007, pp. 232-258).
- ANTÚNEZ TORRES, Nereida. *Responsabilidad social universitaria: un reto histórico de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (N° 18, 2007, pp. 310-328).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *La imagen pictórica religiosa colonial venezolana como expresión del derecho misional en Francisco de Vitoria* (N° 5, 2002, pp. 115-130).
- ARBELÁEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *Planteamiento de lo bello y el arte en Platón* (N° 10, 2004, pp. 57-73).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *Acercamiento a la problemática cultural latinoamericana* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 15-37).
- ARRIA, Piero. *La virgen de los sicarios y El desbarrancadero, de Fernando Vallejo* (N° 8, 2003, pp. 158-163).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- ARRIA, Piero. Panorama del cuento venezolano de las últimas décadas del siglo XX (Nº 7, 2003, pp. 155-162).
- ATENCIO, Karina y ALBURQUERQUE, Luis. *Estrategias del discurso contestatario en las canciones de Mario Benedetti: Un discurso a través del espejo* (Nº 17, 2006, pp. 192-210).
- ÁVILA-FUENMAYOR, Francisco. *Neoliberalismo y globalización: de la racionalidad técnica a la relación sujeto-sujeto* (Nº 12, 2005, pp. 89-100).
- ÁVILA, Giovanni. *Ética del facilitador y moral del participante* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 205-220).
- BARRETO ACEVEDO, Luis Ángel. *Arthur Schopenhauer: voluntad, inconsciente, estética y literatura en la cultura occidental del siglo XX* (Nº 12, 2005, pp. 141-152).
- BARROS, Carlos. *Historia a Debate, tendencia historiográfica latina y global* (Nº 8, 2003, pp. 126-138).
- BERBESÍ, Ligia. *Redes sociales y poder político. Maracaibo, 1787-1812* (Nº 19, 2007, pp. 178-204).
- BORJAS, Carlos. *Modernidad y Universidad: una Mirada Histórica* (Nº 23, 2008, pp. 36-45).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Algunas palabras de Eugenio Montejó* (Nº 4, 2001, pp. 129-205).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *El viaje poético de José Francisco Ortiz* (Nº 8, 2003, pp. 107-112).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Historia y compromiso en "Fiebre" de Miguel Otero Silva* (Nº 1, 2000, pp. 199-214).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Miguel Otero Silva, entre el realismo y la utopía* (Nº 3, 2001, pp. 201-211).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Rimbaud, confesiones de un desesperado* (Nº 5, 2002, pp. 157-163).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Visiones y encantamientos en la cueva de Montesinos* (Nº 2, 2000, pp. 53-61).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Identidad y literatura venezolana* (Nº 21, 2008, pp. 141-157).
- BRICEÑO-IRAGORRY, Mario. *Pequeño tratado de la presunción* (Nº 2, 2000, pp. 171-181).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- BRUNI, Antonio. *El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero* (Volumen 10 N° 2, 2009, pp. 62-77).
- BUENO MORLES, Adilem y MÁRQUEZ CUAURO, Viviana. *Consumos culturales massmediáticos en tiempos de globalización* (N° 6, 2002, pp. 43-57).
- BUSTAMANTE, Verónica y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Papá Goriot, una aproximación a su dimensión pasional* (N° 22, 2008, pp. 42-58).
- CABRERA P., Geniber. *John Hawkins: corsocontrabandista, pirata y negrero en la Borburata del siglo XVI* (N° 19, 2007, pp. 119-133).
- CALDERA, Fárido. *La Nueva Sociabilidad Política en Venezuela: 1992-2002* (N° 7, 2003, pp. 9-23).
- CALDERA, Fárido. *Pérez Jiménez Vs. Betancourt: el manejo político 1948-1958* (N° 2, 2000, pp. 101-118).
- CALDERA, Fárido. *La relación cívico-militar en Venezuela: 1992-2002* (N° 11, 2004, pp. 31-43).
- CALDERA, Fárido. *La Fuerza Armada Nacional: actor y constructor del nuevo orden sociopolítico venezolano (1999-2008)* (N° 23, 2008, pp. 13-35).
- CALDERA, Fárido; GONZÁLEZ, Luis y ROMERO, Juan. *Gestión pública, gobernabilidad y municipalización. Caso Maracaibo Oeste (2002-2004)*. (N° 14, 2005, pp. 13-40).
- CAMACARO SIERRA, Leriz y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda. *La Vereda del Lago: la espacialidad en el paseo costanero* (N° 13, 2005, pp. 89-102).
- CAMACARO SIERRA, Leriz del V.; CALDERA DE UGARTE, Nelly A. y CESTARY COLMENARES, Janet T. *Turismo, recreación y transporte en Maracaibo. Finales del siglo XIX y principios del siglo XX* (N° 20, 2007, pp. 85-108).
- CAMACARO SIERRA, Leriz del V. y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda del V. *La crisis ecológica. Un problema global visto desde una perspectiva local* (N° 22, 2008, pp. 79-93)
- CAMACHO, Hermelinda y FONTAINES, Tomás. *Características de una "investigación racional": teorías de Lakatos y Popper* (N° 12, 2005, pp. 129-140).

- CAMACHO, Hermelinda y otros. *Condiciones del espacio físico interior y las áreas de desarrollo para el aprendizaje del niño de edad pre-escolar* (Nº 7, 2003, pp. 101-112).
- CAMACHO, Hermelinda; FONTAINES RUIZ, Tomás; FINOL DE FRANCO, Mineira y Medina, Jesús. *Los informes de investigaciones: una experiencia didáctica para promover la enseñanza en metodología de investigación* (Nº 19, 2007, pp. 309-328).
- CAMPO REDONDO, María. *Reacciones contratransferenciales en orientadores de la violencia familiar* (Nº 23, 2008, pp. 75-98).
- CAMPOS, Miguel Ángel. *Nota* (Nº 4, 2001, pp. 267-268).
- CARMONA G., María. *Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* (Nº 12, 2005, pp. 101-128).
- CARMONA GRANERO, María y RODRÍGUEZ ACOSTA, Adriana Lorena. *El diálogo filosófico en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* (Nº 9, 2004, pp. 39-61).
- CARMONA GRANERO, María. *La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora* (Nº 19, 2007, pp. 134-157).
- CARRASQUERO GONZÁLEZ, Ángela y FINOL, José Enrique. *Semiótica del espectáculo: contribución a una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro* (Nº 18, 2007, pp. 281-309).
- CARRERA DAMAS, Germán. *Sobre el conocimiento histórico en la perspectiva del nuevo milenio* (Nº 1, 2000, pp. 227-238).
- CARRERA DAMAS, Germán. *Lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos* (Nº 21, 2008, pp. 225-242).
- CARRERA, Gustavo Luis. *Glosa a propósito de Las trampas del amor, de Lilia Boscán de Lombardi* (Nº 23, 2008, pp. 143-148).
- CARRERO P., Mauro A. *Espacialidad y musicalidad en el casco central de Maracaibo* (Nº 13, 2005, pp. 103-130).
- CASTILLO MORALES, Lorena. *Nuevas vías de comunicación: Repercusión en el orden económico-social del occidente venezolano (1925-1930)* (Nº 17, 2006, pp. 138-158).
- CAZZATO, Salvador y MACHADO, Benjamin. *Doctrina, poder, concepción y tipos de libertades en la filosofía política de Cecilio Acosta* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 92-104).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- CESTARY, Janet; PETIT, Nereida y RODRÍGUEZ O., Laura. *Una mirada hacia la arquitectura de Maracaibo en los últimos cincuenta años* (Nº 13, 2005, pp. 65-88).
- CHELA-FLORES, Godsuno. *La memoria corpo-vocal y su incidencia en el habla pública uni- y multidireccional* (Nº 21, 2008, pp. 15-30).
- CHIRINOS, Exequiades. *Nuevas etapas evolutivas de los cibermedios: Caso www.laverdad.com* (Nº 17, 2006, pp. 109-137).
- CHIRIVELLA, Manuel (Monseñor). *El proceso de modernización de la UNICA es serio y profesional* (Nº 1, 2000, pp. 217-226).
- CLEMENZA, Caterina; FERRER, Juliana y PELAKAIS, Cira. *La calidad como elemento competitivo en las Universidades* (Nº 14, 2005, pp. 55-83).
- COLINA, Adeyro y GARCÍA, Julio. *Relaciones de parentesco en la élite maracaibera del Siglo XIX y principios del XX: La familia Lossada* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 138-162).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y REYES GALUÉ, Katiuska J. *La crisis educativa según Hannah Arendt: Novedad y tradición* (Nº 6, 2002, pp. 9-31).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria y ARIAS VENEGAS, José Luis. *Fenomenología de la temporalidad en la filosofía de Jean Paul Sartre* (Nº 4, 2001, pp. 31-48).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y SUÁREZ ACOSTA, Javier E. *La casa en la arquitectura. Hacia una visión multidisciplinar* (Nº 9, 2004, pp. 11-25).
- CUESTA, Evarista; PÉREZ, Mireya; RIETVELDT DE ARTEAGA, Francis y GUTIÉRREZ, Marlyn. *Investigación tecnológica, una experiencia compartida* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 99-123).
- DARGOLTZ, Raúl. *La explotación de los bosques de Santiago del Estero. Argentina y la globalización* (Nº 8, 2003, pp. 139-150).
- DA SILVA PINTO, José Luis. *En procura de un medicamento para curar el entendimiento. El proyecto reformador de Spinoza* (Nº 23, 2008, pp. 58-74).
- DELGADO, Ángel; GARCÍA, Donaldo y TRUNEANU, Valentina. *Análisis psicolingüístico de los textos de iniciación a la lectura* (Nº 13, 2005, pp. 15-34).

- DELGADO, Ángel; GARCÍA, Donaldo y TRUNEANU, Valentina. *La estética de la recepción en La historia interminable* (Nº 17, 2006, pp. 182-191).
- DELGADO JIMÉNEZ, Ángel y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Propuesta integral para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de la Escuela de Letras de LUZ* (Nº 10, 2004, pp. 160-178).
- DÍAZ, Adriana y URDANETA, Katrina. “Zárate” y “Sobre la misma tierra”. *Construcción y Continuidad de un Proyecto Nacional* (Nº 7, 2003, pp. 211-227).
- DÍAZ-MONTIEL, Zulay C. y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de Vida” (liberador)* (Nº 21, 2008, pp. 71-97).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro y CASTELLANI, Vanessa. *Estudio del público del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, como indicador de su programación expositiva* (Nº 4, 2001, pp. 131-149).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro. *Aproximaciones a la contemporaneidad plástica en Venezuela I* (Nº 6, 2002, pp. 59-70).
- DJUKICH, Dobrila; HERNÁNDEZ, Alexander; OLIVARES, Gisela; GARCÍA, Irida y MENDOZA, María Inés. *Simbolizaciones de una imagen mediática: Juan Pablo II* (Nº 17, 2006, pp. 88-108).
- ELÍAS, Amarilis. *Las estrategias instruccionales: ¿desarrollan la creatividad de los estudiantes de Diseño Gráfico?* (Nº 13, 2005, pp. 35-47).
- ESTRELLA GONZÁLEZ, Alejandro. *El debate en la historiografía marxista anglosajona en torno al concepto y análisis de clase* (Nº 10, 2004, pp. 15-41).
- FERNÁNDEZ, Carlos y POLANCO, Edilsia. *Manejo de conflicto en instituciones públicas de educación superior del estado Zulia* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 199-224).
- FERRER, Dilian. *Política y federalismo en el Zulia a fines del siglo XIX* (Nº 16, 2006, pp. 144-173).
- FERRER, Dilian. *Ciudadanía y conflictos políticos en el escenario de la frontera Colombiana (1858-1900)* (Nº 23, 2008, pp. 99-118).
- FERRER, Dilian y SUZZARINI, Manuel. *La ciudadanía restringida y la igualdad ausente durante el proceso de construcción de la nación venezolana (siglo XIX)* (Nº 18, 2007, pp. 149-165).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- FLORES SANGRONIS, Yraida y MONTIEL SPLUGA, Leisie. *Explorando la palabra en Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 143-159).
- FONTAINES RUIZ, Tomás; MEDINA, Jesús y CAMACHO, Hermelinda. *Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar* (N° 18, 2007, pp. 60-85).
- FONTAINES, Tomás y URDANETA, Geovanni. *Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 163-180).
- FORNET BETANCOURT, Raúl. *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica* (N° 2, 2000, pp. 9-25).
- FUENMAYOR, Gloria y VILLASMIL, Yeriling. *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual* (N° 22, 2008, pp. 187-202).
- GARCÍA CHOURIO, José Guillermo. *Reflexiones teóricas sobre algunos escenarios actuales de la democracia* (N° 18, 2007, pp. 107-125).
- GARCÍA DE HURTADO, María C. y GONZALEZ DE BOZO, Molly. *La educación ambiental desde la gerencia escolar: un instrumento para la gestión ambiental sostenible* (N° 20, 2007, pp. 36-56).
- GARCÍA FERRER, Donaldo José. *La Jerarquía de términos de colores básicos en pemón y yukpa, lenguas caribes de Venezuela* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 15-38).
- GEDEÓN ZERPA, Iraida y GARCÍA YAMÍN, Nubia. *La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 58-70).
- GILSON, Nohé y ISEA, Josía. *El artista como hombre creador desde la filosofía cristiana de Jacques Maritain* (N° 22, 2008, pp. 150-164).
- GONZÁLEZ, Molly; GARCÍA, María C.; CORREA, Gisela y FERNÁNDEZ, Osmaira. *Hacia una epistemología del currículo para la formación de docentes de biología* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 238-257).
- GOTERA OSORIO, Johan. *Estructura novelesca y situación de la obra de Severo Sarduy* (N° 11, 2004, pp. 80-106).
- HERNÁNDEZ, Alexander y otros. *El juego de azar como nuevo paradigma en los niños y niñas venezolanos* (N° 5, 2002, pp. 93-114).



- HERNÁNDEZ GODOY, Jesús. *La ciencia política en el Medioevo Occidental* (Nº 19, 2007, pp. 243-262).
- HERNÁNDEZ ORTIZ, Andrés FEREIRA GONZÁLEZ, Robinson J. *Agustín Pérez Piñango y el "Parque de la Tradición": una visión integradora del arte* (Nº 11, 2004, pp. 44-53).
- HIDALGO FLOR, Francisco. *Contrahegemonía y bloque popular en el levantamiento indígena-militar de enero de 2000 en Ecuador* (Nº 4, 2001, pp. 49-69).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Estética: sensación, cosa o imagen. Una visión de Adorno* (Nº 11, 2004, pp. 15-30).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Imaginario urbano, cultura temporalizada y espacios públicos en los frentes de agua contemporáneos* (Nº 18, 2007, pp. 259-280).
- IGLESIAS, Mercedes. *Democracia y Solidaridad: una confrontación entre R. Rorty y B. Spinoza* (Nº 1, 2000, pp. 87-156).
- INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia y CANQUIZ RINCÓN, Liliana. *Una concepción de formación profesional integral* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 38-61).
- INCIARTE R., Nerylena; ALARCÓN H., Rosaura y SÁNCHEZ P., Elsa. *Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista* (Nº 23, 2008, pp. 119-142).
- ISEA ARGÜELLES, Josía Jeseff. *La formación de la consciencia moral como camino para la búsqueda del sentido de la vida* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 225-241).
- JIMÉNEZ MORENO, Luis. *La Corriente vitalista contemporánea* (Nº 1, 2000, pp. 15-40).
- JIMÉNEZ NAVARRO, Neida. *El clero en Maracaibo durante la independencia (1810-1821). Una aproximación a su estudio* (Nº 6, 2002, pp. 71-86).
- LEAL GONZÁLEZ, Nila y otros. *Agua y liderazgos emergentes en el pueblo wayuu* (Nº 7, 2003, pp. 55-73).
- LEÓN DE LABARCA, Alba Ivonne y MORALES MANZUR, Juan Carlos. *La Gran Colombia: algunos intentos reintegradores después de 1830* (Nº 13, 2005, pp. 149-173).
- LEVINE, Daniel H. *El futuro visto desde Aparecida* (Nº 21, 2008, pp. 175-196).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *1813: La "Guerra a Muerte". El horror se abate sobre Venezuela* (Nº 8, 2003, pp. 57-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *La visión española de la pre-independencia en Venezuela: 1749-1806* (Nº 3, 2001, pp. 67-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Venezuela de colonia a República. La visión realista 1810-1826* (Nº 4, 2001, pp. 179-196).
- LOMBARDI, Ángel. *Autonomía universitaria* (Nº 8, 2003, pp. 119-125).
- LOMBARDI, Ángel. *Comprensión de Venezuela* (Nº 7, 2003, pp. 181-189).
- LOMBARDI, Ángel. *El intelectual cristiano en la Venezuela de hoy* (Nº 3, 2001, pp. 193-200).
- LOMBARDI, Ángel. *La educación superior deseable y posible* (Nº 4, 2001, pp. 207-220).
- LOMBARDI, Ángel. *Notas políticas* (Nº 5, 2002, pp. 133-156).
- LOMBARDI, Ángel. *Notas sobre la reforma educativa y universitaria* (Nº 4, 2001, pp. 229-232).
- LOMBARDI, Ángel. *Siglo XX: entre el ser y la nada. Refutación a las tesis de Francis Fukuyama en su libro "El fin de la historia y el último hombre"* (Nº 1, 2000, pp. 253-264).
- LOMBARDI, Ángel. *Texto y contexto en Mario Briceño-Iragorry* (Nº 2, 2000, pp. 145-150).
- LOMBARDI, Ángel. *La democracia en Venezuela* (Nº 21, 2008, pp. 111-140).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Discurso con motivo del otorgamiento del Premio Nacional de Historia "Francisco González Guinán" 2007 a Ángel Rafael Lombardi Boscán* (Nº 21, 2008, pp. 219-224).
- LOMBARDI BOSCÁN, Lilia y RONDÓN ÁVILA, Carlos. *Estado, religión y cultura como fundamentos en la teoría de la historia de Jacobo Burckhardt* (Nº 16, 2006, pp. 174-188).
- LOMBARDI, Diego. *El financiamiento de la Educación Superior en el marco de la nueva relación de poder en Venezuela* (Nº 19, 2007, pp. 17-35).
- LÓPEZ, Luis René; SÁNCHEZ, Rosa; BLANCHARD, Rosalinda y MORALES, Wayne. *El proyecto de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo y la cartografía eclesial* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 39-57).

- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto. *El protagonismo popular en la historia de Venezuela. Raíces históricas del proceso de cambios* (Nº 7, 2003, pp. 25-53).
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto. *Laureano Vallenilla Lanz y la guerra de independencia venezolana* (Nº 12, 2005, pp. 39-64).
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto y HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carmen Alicia. *Realidad actual de los pueblos indígenas de Venezuela. Los Bari y los Yukpa* (Nº 10, 2004, pp. 122-144).
- LUENGO LÓPEZ, Ángel Alfredo. *La cosmogonía Añú* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 105-127).
- LÚQUEZ, Petra; LÓPEZ, Luis; BLANCHARD, Rosalinda y SÁNCHEZ, Margarita. *La fotografía: una experiencia para el aprendizaje de la geografía turística y la promoción del turismo en el Zulia* (Nº 16, 2006, pp. 189-206).
- MAGGIOLO, Isabel; FLORES U., Matilde y PEROZO M., Javier. *Política de ciencia, tecnología e innovación y de salud: relación entre sus instrumentos de política* (Nº 17, 2006, pp. 159-181).
- MANDRILLO, Cósimo. *Ciencia, método científico e investigación literaria* (Nº 7, 2003, pp. 171-179).
- MANRIQUE URDANETA, Beatriz M. *Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto* (Nº 21, 2008, pp. 31-69).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *Bases pragmáticas para una universidad solidaria y creadora* (Nº 4, 2001, pp. 221-228).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *Wittgenstein: lenguaje, silencio y filosofía (En el Tractatus logico-philosophicus)*. (Nº 12, 2005, pp. 153-166).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. y CARDOZO PARRA, Lubio Lenin. *Una propuesta de desarrollo de lo local para la re-creación del espacio urbano y ambiental en las sociedades sustentables* (Nº 5, 2002, pp. 41-64).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. y DE LOS RÍOS, Livio. *Los espacios históricos de la globalización neoliberal* (Nº 9, 2004, pp. 88-117).
- MÁRQUEZ GUANIPA, Jeanette; DÍAZ NAVA, Judith y CAZZATO DÁVILA, Salvador. *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas* (Nº 18, 2007, pp. 126-148).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- MARTÍNEZ DE SALVO, Fabiola y TORRES PRIETO, Marilú. *El Modelo de Mediador Virtual de Aprendizaje para la construcción de comunidades de investigación* (Nº 20, 2007, pp. 135-153).
- MATOS, Yuraima y PASEK, Eva. *Planificación y ejecución de la investigación en equipo: un constructo* (Nº 14, 2005, pp. 102-122).
- MATURO, Graciela. *¿Deconstruccionismo o razón poética? Una opción humanista desde la cultura hispanoamericana* (Nº 21, 2008, pp. 158-174).
- MEDINA, Jesús David. *El imaginario medieval en el discurso del amor de la novelística fundacional venezolana* (Nº 6, 2002, pp. 139-162).
- MEDINA, Jesús David. *Literatura regional: un problema conceptual* (Nº 5, 2002, pp. 65-77).
- MEDINA, Jesús David. *Zárate: desde el discurso de la caballería* (Nº 7, 2003, pp. 125-138).
- MEDINA, Jesús David; FUENMAYOR, Gloria y CAMACHO, Hermelinda. *Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 71-98).
- MENA, Jorge Luis. *Las palabras de la ficción o los errores de la historia: vigencia del pensamiento de Mario Briceño-Iragorry* (Nº 5, 2002, pp. 165-171).
- MENDOZA ARAUJO, Juan y SALAS, Marielys Coromoto. *La universidad venezolana frente a la globalización* (Nº 23, 2008, pp. 149-161).
- MENDOZA DE GRATEROL, Eva y MENDOZA DE LORBES, María Antonia. *El liderazgo ético en organizaciones postmodernas* (Nº 22, 2008, pp. 59-78).
- MENDOZA DE LORBES, María Antonia. *Acción directiva y la cultura organizacional de las escuelas de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) municipio Maracaibo* (Nº 15, 2006, pp. 95-116).
- MENESES LINARES, Javier Martín Rafael. *Conflictos de modernidad, nación y construcción del sujeto femenino en tres narradoras venezolanas* (Nº 19, 2007, pp. 285-308).
- MERKL, Heinrich. *Los estudios sorjuanistas en el ámbito de los países germano parlantes desde 1930 hasta 1985* (Nº 3, 2001, pp. 27-48).

- MILIANI, Domingo. *Cecilio Acosta, creador de tiempos* (Nº 1, 2000, pp. 265-274).
- MOGOLLÓN, Hazel y GUTIÉRREZ, Siglic. *Las necesidades informativas dentro de las estrategias "glocales" para el uso de Internet como Fuente de Información en el periodismo venezolano* (Nº 15, 2006, pp. 35-57).
- MOLINA V., José E. *Sistema Electoral y proceso constituyente* (Nº 1, 2000, pp. 41-72).
- MONASTERIOS U., María Bibiana. *La familia venezolana desde la perspectiva de la mujer sola, jefe de hogar* (Nº 3, 2001, pp. 89-111).
- MONTIEL SPLUGA, Leisie. *La poesía de la vida doméstica en cinco voces de América Latina* (Nº 19, 2007, pp. 263-284).
- MONTOYA MEDERO, César y CENDRÓS GUASCH, Jesús. *Permeabilidad de los estudiantes universitarios hacia las sectas según su Estructura de Valores y factores socioeconómicos* (Nº 15, 2006, pp. 58-78).
- MORA QUEIPO, Ernesto. *El paisaje sonoro del destierro. El chimbangueles en la expulsión de las autoridades de Gibraltar en 1839* (Nº 3, 2001, pp. 129-153).
- MORALES MANZUR, Juan Carlos. *Argentina, Gran Colombia y Ecuador. Siglo XIX: entre la monarquía y la república* (Nº 22, 2008, pp. 13-41).
- MORÁN, Ana Luisa y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica* (Nº 16, 2006, pp. 35-55).
- MORÁN SARMIENTO, Adriana. *Propuesta de un modelo de gerencia para la editorial universitaria venezolana* (Nº 19, 2007, pp. 36-63).
- MORÓN, Guillermo. *De nuevo Mariano Picón Salas* (Nº 3, 2001, pp. 213-236).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Desde la memoria: Muestra poética de Mariano Picón Salas* (Nº 8, 2003, pp. 153-157).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Friedrich von Hardenberg (Novalis). Los Himnos a la Noche y la poesía romántica* (Nº 7, 2003, pp. 141-154).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *La narrativa de Mario Briceño-Iragorry. Una revisión a la cuentística de la generación del 18* (Nº 6, 2002, pp. 119-137).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *La voz de la infancia en la poesía de Lilia Boscán de Lombardi* (Nº 4, 2001, pp. 169-177).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Los primeros libros de Mario Briceño-Iragorry* (Nº 2, 2000, pp. 63-73).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *El Cristo de Mario Briceño-Iragorry: un aporte al análisis del pensamiento católico venezolano* (Nº 11, 2004, pp. 54-79).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Artesanos de la angustia: notas sobre literatura alemana de inicios del siglo XX* (Nº 14, 2005, pp. 123-146).
- MUÑOZ GARCÍA, Ángel. *Algunas funciones de los Oidores, según Diego de Avendaño* (Nº 9, 2004, pp. 62-87).
- NAVA, Ibeth. *Ulises Acosta Romero: Ingenio zuliano* (Nº 15, 2006, pp. 136-148).
- NAVA, Ibeth. *Las narrativas de la gaita zuliana referidas a las particularidades del lenguaje y la conformación de la identidad del maracaibero* (Nº 20, 2007, pp. 109-134).
- NUBIOLA, Jaime. *Pragmatismos y relativismos: C.S. Peirce y R. Rorty* (Nº 3, 2001, pp. 9-25).
- OBERTO DE GRUBE, Lucía Thays. *Conflictos colectivos y nuevas tendencias de la negociación colectiva en Venezuela en tiempos de globalización* (Nº 4, 2001, pp. 87-105).
- OJEDA, Juana; MACHADO, Ineida y MATOS, José. *El imperativo ético: condición humana ante el bien y el mal* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 242-255).
- OLIVAR, José Alberto. *La hacienda pública venezolana y las reformas Cárdenas (1913-1922)* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 167-186).
- OLIVAR, Norberto José y ALARCÓN PUENTES, Johnny. *El poder de la simulación. La simulación del poder* (Nº 3, 2001, pp. 113-127).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita y la sociedad industrial* (Nº 8, 2003, pp. 76-103).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: la consolidación* (Nº 2, 2000, pp. 75-99).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: resortes teóricos para su estudio* (Nº 1, 2000, pp. 275-294).

- ORTEGA, Mayira y UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya. *Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica* (Nº 18, 2007, pp. 17-41).
- ORTEMBERG, Pablo. *Teatro, jerarquía y potlatch: examen socio-histórico y antropológico de las entradas virreinales en Lima* (Nº 16, 2006, pp. 9-34).
- ORTIZ, José Francisco y otros. *Cuentos infantiles, valores humanos y cambio de paradigmas en el siglo XXI* (Nº 3, 2001, pp. 155-170).
- ORTIZ F., Marielsa y PARRA, Ana. *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial* (Nº 17, 2006, pp. 39-64).
- ORTIZ F., Marielsa y FLEIRES, Leyda. *Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial* (Nº 18, 2007, pp. 42-59).
- PÁEZ, Ángel y FUENMAYOR, Jesús. *El rol de la Consejería Gerencial en el proceso de expansión de microempresas de comunicación e información* (Nº 8, 2003, pp. 29-42).
- PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio. *La intelectualidad maracaibera ante el proceso de centralización de Venezuela. 1890-1908* (Nº 6, 2002, pp. 87-117).
- PARRA CONTRERAS, Reyber y CABEZAS MORALES, Temístocles. *Actividades emprendidas por Fernando Millares y el Marqués de Someruelos para defender militarmente la Provincia de Maracaibo durante el conflicto emancipador. 1810-1811* (Nº 5, 2002, pp. 79-91).
- PARRA CONTRERAS, Reyber y VERA MONZANT, Magdelis. *Bolívar frente al militarismo en diversos momentos de su actuación política* (Nº 3, 2001, pp. 77-88).
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. *La construcción histórica de las Ciencias Sociales, del siglo XVIII a 1945. Traducción* (Nº 4, 2001, pp. 233-256).
- PARRA, Thais y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en la gestión escolar* (Nº 17, 2006, pp. 15-38).
- PASEK DE PINTO, Eva. *El docente y su nivel de conciencia ambiental* (Nº 15, 2006, pp. 79-94).
- PASEK DE PINTO, Eva. *¿Cómo construir categorías en Microhistoria?* (Nº 16, 2006, pp. 85-97).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- PELEKAIS de, Cira; PELEKAIS, Elmar Aldrin y FRASSATI, Elsa. *Toma de decisiones fundamentada en la gestión ética universitaria* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 61-91).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Del individuo al ciudadano* (N° 5, 2002, pp. 173-180).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *El diálogo como lectura en Gadamer* (N° 2, 2000, pp. 27-51).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Universalidad de los Derechos Humanos* (N° 1, 2000, pp. 73-86).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Chávez y la fuerza de los fusiles* (N° 7, 2003, pp. 191-200).
- PÉREZ LAURENS, Lesvia; DÍAZ BLANCO, Mónica C. y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda del V. *El espacio cultural destinado a las artes escénicas como símbolo expresivo de nuestra existencia* (N° 19, 2007, pp. 84-96).
- PÉREZ LUNA, Enrique. *Curriculum y formación docente como reto del siglo XXI* (N° 5, 2002, pp. 9-23).
- PÉREZ, Francisco Javier. *El lingüista guajiro Miguel Ángel Jusayú. Desde la lexicografía y gramática a la lectoescritura* (N° 8, 2003, pp. 113-118).
- PÉREZ VALECILLOS, Tomás y CASTELLANO CALDERA, César. *Lo irregular, lo espontáneo y lo público en la marginalidad urbana. Asentamientos urbanos precarios de la ciudad de Maracaibo* (N° 22, 2008, pp. 94-116).
- PICÓN SALAS, Mariano. *La palabra revolución* (N° 4, 2001, pp. 269-281).
- PINO ITURRIETA, Elías. *Boconó como pretexto* Palabras sobre historia regional (N° 1, 2000, pp. 239-252).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *Ética, retórica y justicia en Platón* (N° 10, 2004, pp. 74-101).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *Voces españolas e indígenas en un diálogo colonial* (N° 17, 2006, pp. 65-87).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *La escritura colonial, como expresión del mestizaje y de la identidad hispanoamericana* (N° 19, 2007, pp. 205-220).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *La Alteridad negada en el discurso colonial* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 181-204).



- PIRE, Franklin. *Cuarteto para cuerdas número 1. Opus. 7 Il Matto* (Nº 3, 2001, pp. 251-278).
- PIRELA MORILLO, Johann y PORTILLO, Lisbeth. *La evaluación de planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Enfoques y metodologías* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 256-274).
- PUERTA, Mariela. *Labor periodística de Hesnor Rivera* (Nº 7, 2003, pp. 163-169).
- QUERO, Alberto. *Don Quijote, héroe de la fe* (Nº 14, 2005, pp. 84-101).
- QUERO, Alberto. “Cofre de frases y espuela” *Aproximaciones a “La vida provisional”, de Guillermo Yepes Boscán* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 128-137).
- RAMOSVILLALOBOS, Mary Flor. *El docente universitario y la promoción de la lectura y escritura* (Nº 6, 2002, pp. 33-42).
- RIJOS, Gregorio Antonio y LEAL GONZÁLEZ, Nila. *Rito funerario en la sociedad maracaibera (1790-1850)* (Nº 18, 2007, pp. 329-349).
- RINCÓN ROSALES, Milagros. *Mutaciones de discursos. Nuevas visuales en el Arte Contemporáneo* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 38-60).
- RINCÓN RUBIO, Luis. *Representaciones culturales del honor en la juventud zuliana* (Nº 15, 2006, pp. 13-34).
- RINCÓN, Sheila y CENDRÓS, Jesús. *El E-learning en los estudios a distancia de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (Nº 18, 2007, pp. 86-106).
- RINCÓN URDANETA, Sheila. *La imagen corporativa y la gerencia pública en Venezuela* (Nº 8, 2003, pp. 15-28).
- RIVERA HUERTA, Ender Ángel. *Extensión museística* (Nº 10, 2004, pp. 145-159).
- RODRÍGUEZ ARRIETA, Marisol. *La caña, motor de la economía agrícola zuliana (1909-1913)*. (Nº 13, 2005, pp. 174-200).
- RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen y MUÑOZ, José. *La percepción turística del mercado español hacia Latinoamérica* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 133-166).
- RODRÍGUEZ F., Jesús L.; MARTÍNEZ, Nerwis y LOZADA, Joan Manuel. *Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 118-132).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- RODRÍGUEZ ITURBE, José. *Sentido y vigencia de Fermín Toro* (Nº 1, 2000, pp.157-198).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *La clase de música. Fundamentos teóricos* (Nº 2, 2000, pp. 119-141).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *Música y desarrollo en el preescolar* (Nº 7, 2003, pp. 75-99).
- RODRÍGUEZ OLMEDILLO, Laura; PÁEZ CARRASQUEÑO, Marjorie y GONZÁLEZ, Víctor Hugo. *Escuela de Ingeniería de Petróleos de LUZ. Conceptualización y diseño del edificio original* (Nº 19, 2007, pp. 64-83).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Estado moderno latinoamericano: derechos humanos, desempeño y expectativas del ciudadano* (Nº 15, 2006, pp. 117-135).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Aproximación al uso y contexto del término golpe, presente en el discurso presidencial venezolano 2002-2004* (Nº 19, 2007, pp. 221-242).
- ROJAS VÁSQUEZ, Armando José y NÚÑEZ NAVA, Virginia Rosa. *El matiz fenomenológico en Ernesto Sábato* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 78-99).
- ROMÁN, Ricardo J. *Javier Marías, cuando el fantasma hace literatura* (Nº 20, 2007, pp. 154-162).
- ROMERO, Ana María. *Análisis discursivo e intencionalidad crítica en los relatos de Rajatabla* (Nº 7, 2003, pp. 113-124).
- ROMERO P., Ana María. *Oralidad y alienación femenina en la poesía de Lydda Franco Farías* (Nº 16, 2006, pp. 126-143).
- ROMERO HENRÍQUEZ, Silvia; PAZ BAPTISTA, Anny; DÍAZ BORGES, Bladimir; ROJAS VERA, Luis Rodolfo y VARGAS CHACÍN, Marlyn. *La comunicación y la formación de valores en las organizaciones* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 160-181).
- RORTY, Richard. *Observaciones en MOMA* (Nº 4, 2001, pp. 9-30).
- ROSALES, Reina Consuelo. *La alfarería en los indígenas de la cuenca del Lago de Maracaibo: vínculo entre pasado y presente* (Nº 13, 2005, pp. 131-148).
- SÁNCHEZ, Beatriz. *Filosofía mítica Wayuu* (Nº 14, 2005, pp. 41-54).
- SÁNCHEZ DE GALLARDO, Marhilde y LINARES, Wilmara. *Autoestima y gestión local de Alcaldes* (Nº 16, 2006, pp. 98-125).

- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz Elisa. *El mito a la luz filosófica* (Nº 2, 2000, pp. 151-167).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Ecología y cultura: caso wayuu* (Nº 7, 2003, pp. 201-209).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *La razón desmitificada -Aufklärung-, según Max Horkheimer y Theodor W. Adorno* (Nº 9, 2004, pp. 26-38).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman* (Nº 21, 2008, pp. 98-107).
- SANTANA SEQUERA, Ubaldo Antonio (Monseñor). *Desafíos de la Universidad Católica al comienzo del tercer milenio* (Nº 3, 2001, pp. 173-192).
- SEGOVIA, Rafael; PÉREZ, Lesvia y MOLERO, María. *El taller de diseño arquitectónico virtual* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 100-117).
- SILVESTRI V., Karin; SILVESTRI V., Carlos; HERNÁNDEZ, René y AÑEZ, Silenis. *Pensamiento estratégico y éxito gerencial en organizaciones empresariales* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 187-208).
- SOFÍA, Pasquale y ROMERO R., María Elena. *Intercultura. Una mediación para el diálogo entre civilizaciones* (Nº 22, 2008, pp. 203-219).
- SUÁREZ F., Raquel. *Seguimiento/acompañamiento como procesos de apoyo a prosecución estudiantil* (Nº 4, 2001, pp. 151-167).
- SUÁREZ VELÁZQUEZ, Mariana Libertad. *Inusitada fiereza: Dicotomías, identidad y poder en La mujer habitada, de Gioconda Belli* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 124-142).
- SUZZARINI B., Manuel. *Sobre teoría y enseñanza de la historia en Venezuela* (Nº 20, 2007, pp. 57-84).
- URDANETA, Arlene; GAMERO, María; ATENCIO, Maxula y PARRA, Ileana. *Historiar la memoria de los colectivos: una experiencia educativa* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 15-37).
- URDANETA QUINTERO, Arlene; CARDOZO GALUÉ, Germán y FERRER, Dilian. *Constituir la nación: federalismo y constitucionalismo histórico en el Zulia* (Nº 12, 2005, pp. 17-38).
- USLAR PIETRI, Arturo. *El tema de la historia viva* (Nº 3, 2001, pp. 239-247).
- USLAR PIETRI, Arturo. *Venezuela, la pobre* (Nº 5, 2002, pp. 183-187).
- UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya. *Gramática y enseñanza de la lengua Conferencia en el marco del Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de Lingüística (ENDIL)* (Nº 21, 2008, pp. 243-250).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- VAN DER LINDE, Carlos-Germán. *¡Yo mando aquí! –Sátira y novela latinoamericana del dictador–* (Nº 20, 2007, pp. 13-35).
- VARGAS, Fredy. *Los fractales y su relación con la creación sonora* (Nº 12, 2005, pp. 65-88).
- VÁZQUEZ, Belín. *Del proyecto de unidad bolivariana a la alternativa integracionista sudamericana* (Nº 16, 2006, pp. 56-84).
- VELANDRIA, Carmen Teresa. *Una aproximación a la investigación en el diseño de medios impresos informativos* (Nº 23, 2008, pp. 46-57).
- VELANDRIA CHIRINOS, Carmen T. y RONDÓN CASTRO, Leisy C. *Ética y viabilidad democrática en el contexto de la globalización* (Nº 8, 2003, pp. 43-56).
- VERA MONZANT, Magdelis y PARRA CONTRERAS, Reyber. *La instrucción pública en Maracaibo luego de la desintegración de Colombia (1830-1850)* (Nº 19, 2007, pp. 97-118).
- VÍLCHEZ, Jacqueline. *Taliraai: expresión wayuü de música y parentesco* (Nº 4, 2001, pp. 107-130).
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. *Hipótesis para una lógica del concepto de derecho alternativo* (Nº 5, 2002, pp. 25-40).
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. *La ética y el derecho ante la filosofía intercultural y la globalización* (Nº 4, 2001, pp. 71-85).
- VILLALOBOS G., Fernando y PLATA DE PLATA, Dalia. *Incidencia de los enfoques curriculares en el modelo pedagógico de la enseñanza de la Comunicación Social* (Nº 10, 2004, pp. 102-121).
- VILLALOBOS G., Fernando; PINEDA DE ALCÁZAR, Migdalia; MENDOZA, María Inés y ROMERO, María Gracia. *Incidencia de la evaluación por monitoreo en el programa de maestría en Ciencias de la Comunicación de LUZ* (Nº 18, 2007, pp. 166-189).
- VILLALOBOS G., Fernando; VILORIA M., Hender y VELANDRIA, Carmen T. *La investigación de la comunicación en Venezuela frente al cambio tecnológico* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 182-198).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge. *Discursos y prácticas para la integración Iberoamericana en el contexto del ocaso del colonialismo hispánico* (Nº 22, 2008, pp. 165-186).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge y BERBESÍ DE SALAZAR, Ligia. *El ideal de la unidad latinoamericana en el discurso político de Manuel Ugarte* (Nº 18, 2007, pp. 218-231).

ÍNDICE ACUMULADO (2000-2009)

- VILLALOBOS, Nelly. *La experiencia de estudios a distancia en la UNICA* (Nº 21, 2008, pp. 197-215).
- YBARRA M., Jaime. *Usos del pasado en el presente en la obra de Agustín Blanco Muñoz: "Habla el Comandante Chávez"* (Nº 19, 2007, pp. 158-177).
- ZAMBRANO BARRIOS, Adalberto. *Teoría para mejorar la gestión pública* (Nº 22, 2008, pp. 132-149).
- ZAVARCE, Elsy. *El lenguaje gráfico de Portafolio: experimentalidad y convencionalismos* (Nº 13, 2005, pp. 48-64).
- ZAVARCE, Elsy. *Realidades de Eco. Aproximación metodológica para la lectura del arte contemporáneo. Caso: Ecoincidentes: Eco-realidades* (Nº 18, 2007, pp. 190-217).

## Publicaciones por año

### **1998**

1. Universidad Católica Cecilio Acosta, esencia y trascendencia. Varios.

### **1999**

1. Paisaje del ensayo venezolano. Oscar Rodríguez Ortiz
2. Retrato del artista encarcelado. Julio Miranda
3. La voz y la palabra. Alfredo Chacón
4. La Sultana del Zulia. Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno

### **2000**

1. Incursiones de la lingüística zuliana. Francisco Javier Pérez
2. Surco de origen. Lilia Boscán de Lombardi
3. Con los años a la intemperie. Carol Camacho
4. El lugar de la casa. Solange Rincón
5. Nuestros silencios. Milagros Rincón Rosales
6. Opciones frente al Porvenir. Varios
7. Hacia una relectura de Julio César Salas. Varios
8. Revista No. 1
9. Revista No. 2

### **2001**

1. La educación superior deseable y posible. Angel Lombardi
2. La ciudad velada. Campos Miguel Ángel
3. Mensaje. De Manzanares, Gustavo
4. El Mito de Volar por Dentro. José Gregorio Magdaleno
5. Revista No. 3
6. Revista No. 4

PUBLICACIONES

**2002**

1. Epistolario: Briceño-Iragorry y Picón Salas. Valmore Muñoz. Compilador
2. Mariano Picón-Salas y México. Gregory Zambrano. Compilador
3. Vigencia de Cecilio Acosta. Varios
4. En el corazón del vértigo. Lilia Boscán de Lombardi
5. Ausencias, presencia y oficio. Edgar Medrano
6. Lingüística, semiótica y discurso. Julián Cabeza, Antonio Franco, Lourdes Molero Pensadores Iberoamericanos. Varios
7. Sobre los Pastores. Pbro. Miguel Ospino
8. El Fracaso de la Libertad. Lilia Boscán de Lombardi
9. Alonpa. Colección de poemas y caricaturas de Alonso Pacheco. Mariela González.
10. Mario Briceño-Iragorry, desde la vigilia y otros ensayos. Valmore Muñoz Arteaga
11. Espacios Abiertos. Luis Araujo
12. Panorama de la Filosofía Iberoamericana. Alain Guy
13. Episodios en la naturaleza limítrofe. Ángel Viloría Petit
14. Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa conferido por UNICA. Domingo Miliani
15. Revista No. 5
16. Revista No. 6

**2003**

1. El cielo que me tienes prometido. Jorge Luis Mena
2. Mi nombre que es mujer. María Lourdes Hernández
3. Una sal donde estoy de pie. Jacqueline Goldberg
4. Arquero de la noche. Camilo Balza Donatti
5. Carta Pastoral. Mons. Dr. Ubaldo Ramón Santana Sequera
6. Crítica a la razón productiva de la modernidad y discurso filosófico ambientalista postmoderno. Lenín Cardozo y Álvaro Márquez-Fernández.
7. Revista No. 7
8. Discurso de incorporación a la Real Academia Española. Rafael María Baralt

## PUBLICACIONES

### 2004

1. Bajo la caligrafía de la noche. Valmore Muñoz
2. En el Lago. Adriano González León
3. Pensamiento Filosófico amerindio. El Popol Vuh. Beatriz Sánchez
4. Los intelectuales de Maracaibo en el proceso de centralización gubernamental. Reyber Parra
5. La ciudad y los herejes. Norberto José Olivari
6. Revista No. 8
7. Revista No. 9
8. Los imaginarios del amor en la novelística fundacional venezolana. Jesús Medina
9. Hacia una pastoral de santificación. Padre Miguel Ospino
10. Participación, Descentralización y Constitución del 99. Jorge Sánchez Meleán
11. Ensayos de la inconformidad. Ángel Lombardi
12. Iglesia, en la encrucijada de los tiempos. Mons. Ovidio Pérez Morales
13. Canto en tono bajo. Solange Rincón
14. Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Francisco Javier Pérez, Francisco Freitas Barros
15. El pecado original de América. Héctor Murena
16. Revista No. 10
17. Memorias del Siglo XX. Ángel Lombardi

### 2005

1. La fe de los traidores. Miguel Ángel Campos
2. Vocales de Ceniza. José Francisco Ortiz
3. Geografía Urbana. Milton Quero
4. Caligrafías de agua. Alexis Fernández (Editorial El otro, el mismo)
5. Educación musical en el preescolar. María Mercedes Rodríguez (Secretaría de Educación)
6. Estado docente y sociedad. Ixora Gómez Salazar (Secretaría de Educación)
7. Palabras de mujer. Argenis Rodríguez
8. Ajenas Creencias. Emilio Valero
9. Desagravio del mal. Miguel Ángel Campos (Fundación Bigott)



#### PUBLICACIONES

10. Al filo de la lectura. Javier Lasarte Vacártel (Editorial Equinoccio)
11. Breve Antología Poética. Carlos de la Cruz
12. Diálogo como Cultura. Chiara Lubich
13. Revista No. 11
14. Manual de Introducción a la historia. Reyber Parra, Rutilio Ortega y José Larez
- La pasión por la palabra. Jorge Luis Mena (Ediluz)
15. Escritura y compromiso. Ángel Lombardi
16. Vino para el festín. Atilio Storey Richarson
17. Cartas. Felipe Von Hutten
18. Simulacros. Imaginarios. Representaciones. Programa y Resúmenes
19. Semióticas Audiovisuales. Asociación Venezolana de Semiótica (LUZ)
20. Una luz en el camino. Emperatriz Arreaza (Ediluz)
21. Los cielos ilegibles. Jorge Govea
22. Revista No. 12
23. Ex Corde Ecclesiae. Juan Pablo II
24. Fides et Ratio. Juan Pablo II
25. Gaudium et Spes. Concilio Vaticano II
26. Comanches, correctores y Quijotes. Ednodio Quintero, Milton Quero, Franklin Pire
27. Las ideas escolásticas y el inicio de la revolución hispanoamericana. Juan Echeverría
28. Un olor a muerto. Maguello Quintero
29. Revista No. 13
30. Revista No. 14

#### 2006

1. Deus Caritas Est. Benedicto XVI
2. Puertas Adentro. Leisie Montiel
3. Ascensional. Solange Rincón
4. Batalla hacia la aurora. Andrés Mariño Palacios
5. Discurso de Instalación de la Universidad de Chile. Andrés Bello
6. Mancha de aceite. César Uribe Piedrahita

#### PUBLICACIONES

7. Covecos.
8. Identidades corporales alternativas. Neydalid Molero
9. Aeromancia. Alberto Quero
10. Las trampas de amor. Lilia Boscán
11. Las trampas de la historiografía Adecá. José L. Monzant
12. Mil y una noches en el Colón. Jesús Eduardo Espinoza
13. Banderas del Rey. Ángel Rafael Lombardi
14. Análisis arentiano de la modernidad. Katiuska Reyes
15. Ese Lorenzo que lee(s). Santander Cabrera
16. Democracia siglo XXI. Varios
17. Revista No. 15
18. Revista No. 16
19. Revista No. 17

#### 2007

1. Mujer y poesía. José Antonio Escalona-Escalona
2. Logos. Francisco Bellorín
3. Discurso de aceptación del doctorado honoris causa en Artes de la UNICA. Chiara Lubich
4. Tiempos de Esperanza. Varios
5. Carta pastoral de Mons Arias Blanco arzobispo de Caracas. Mons. Rafael Arias Blanco (reedición)
6. Iglesia en la encrucijada de los tiempos 2004-2006. Ovidio Pérez Morales
7. Autonomía y democracia, Angel Lombardi
8. Reforma constitucional ¿o proceso Constituyente? Angel Lombardi
9. Los católicos y el “socialismo del siglo XXI”. Guillermo Yepes Boscán
10. Revista No. 18
11. Revista No. 19
12. Revista No. 20

#### 2008

1. La muerte expiatoria de cristo. Laudi Zambrano
2. Poéticas del ensayo venezolano del siglo XX. Miguel Gomes
3. Spe Salvi. Benedicto XVI
4. La espiritualidad sacerdotal. Danilo Humberto Matheus

#### PUBLICACIONES

5. Figuraciones del Hinterland. Antonio Isea
6. Rómulo Betancourt y el Proyecto Nación. Homero Pérez Aranaga
7. Federalismo y descentralización en Venezuela. Jorge Sánchez Meleán
8. La democracia en Venezuela. Varios
9. Desde el signo que me nombra. Lilia Boscán de Lombardi
10. En el corazón del vértigo. Lilia Boscán de Lombardi (reedición)
11. Surco de origen. Lilia Boscán de Lombardi (reedición)
12. La Verdadera historia de la democracia en Venezuela. Germán Carrera Damas y Manuel Caballero
13. Maracaibo, Angel Lombardi
14. El amor es Dios. P. Alfredo Fermín
15. Revista No. 21

#### 2009

1. Fulgor del hechizo, Emilio Valero
2. Iglesia y los problemas sociales, Wintila Pérez
3. Revista No. 22
4. La política en el medioevo, Jesús Hernández
5. Tamboetica, Gustavo Ocando Yamarte
6. Revista No. 23
7. Revista Univa Volumen 10 No. 1 (24)
8. Incredulidad, Miguel Ángel Campos
9. La tribulación logicista de Sofía, A.J. Bromer y A.J. Bueno
10. Ex corde esseccia, Juan Pablo II
11. Caritas en veritate, Benedicto XVI
12. Opciones Frente al Porvenir, varios
13. Archivo del registro principal del Estado Zulia, varios
14. Iginio Giordani, Jean-Marie Wallet y Tommoso Sorgi
15. Bosque de alondras, Graciela Maturo
16. Yo soy el mensaje, Adriana Morán Sarmiento
17. Capillitas a orillas del camino, José E. Finol y David E. Finol
18. La rentabilidad de los valores, varios

**Lcda. Kimberly Orozco Gutiérrez**

a octubre de 2009



---

## 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 recensiones, 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-

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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 entrecorillado.

### 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](mailto: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](http://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](http://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](mailto: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.linguistica.com](http://www.linguistica.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.linguistica.com](http://www.linguistica.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**, Volumen 10 N° 3

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2009  
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.

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

E-mail: [edicionesastrodata@cantv.net](mailto:edicionesastrodata@cantv.net)

Maracaibo, Venezuela

Tiraje: 500 ejemplares