

Revista de Artes y Humanidades

UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Año 14 | Nº 38 2013
Septiembre - Diciembre



UNICA

© 2013. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

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

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006845

Diseño de Portada: Javier Ortiz

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

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@gmail.com

Corrector de texto: Donaldo García

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

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

Esta revista fue impresa en papel alcalino

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



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA

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

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

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

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

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

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



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://revenicyt.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

Carla Battigelli, Leonor Salazar y Carlos Rivero

Una aproximación cognitiva para el procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera

A cognitive approach for processing foreign language written discourse 11

**Henry Enrique Briceño García, Bethania Romero Parra,
Nelson Romero Parra y Rosario Mireya Romero Parra**

Competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental

Personal competencies of environmental management college teachers · 38

Carlos Enrique Lugo Lorezo

La fotografía de guerra: la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión en la prensa ilustrada

War photography: the crimean war and the war of secession in the illustrated press · · · · · 66

Rosalinda González

El proceso de comunicación en la arquitectura.

Un modelo gráfico a partir de la semiótica

The communication process in architecture: a graphic model from semiotics · · · · · 78

Odris González, Carolina Farías Castro y Verónica Reyes

La interpretación como estrategia de puesta en valor Ruinas de San Pedro

Interpretation as value enhancement strategy in San Pedro ruins · · 98

José Alvarado Quiliarque e Isneida Machado Boscán

Aproximaciones a la idea de Dios en la *Critica de la razón pura*

Approaches to the Idea of God in the Critique of Pure Reason · · · 125

José Francisco Muñoz, José Luis Cabeza y María Valderrama Consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela en el período 2011 <i>Children and teenager's Drug Consumption in Venezuela. Period 2011</i>	147
José Leonardo Ontiveros La dramaturgia de José Gabriel Núñez <i>The Dramaturgy of Jose Gabriel Nunez</i>	165
<i>Índice Acumulado (2000-2013)</i>	189
<i>Normas para la presentación de trabajos</i>	

Presentación

Este número de la *Revista de Artes y Humanidades UNICA* se inicia con el artículo *Una aproximación cognitiva para el procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera* de Carla Battigelli, Leonor Salazar y Carlos Rivero. Este trabajo busca generar orientaciones procedimentales para promover la comprensión del discurso escrito en inglés desde una perspectiva cognitiva. Estas orientaciones constituyen una herramienta didáctica valiosa para contribuir con los lectores para solucionar problemas de índole lingüístico y procedimental, puedan construir significados durante el procesamiento de textos y desarrollen gradualmente su autonomía que redunde en el incremento de las posibilidades de éxito en su desempeño académico. Siguiendo con el tema educativo, el trabajo de Henry Briceño García, Bethania Romero Parra, Nelson Romero Parra y Rosario Romero Parra, titulado *Competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental*, demuestra las bajas competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en instituciones de educación universitaria del estado Zulia.

En la temática de la Comunicación, Carlos Lugo Lorezo en su trabajo: *La fotografía de guerra: la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión en la prensa ilustrada* presenta algunos datos que sirven para contextualizar el tema de la fotografía periodística, a partir de dos casos específicos del siglo XIX, como fueron la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión que aparecen representadas como acontecimientos en que se explicitan la barbarie humana a la vez que impulsa la fotografía como actividad comercial.

El trabajo *El proceso de comunicación en la arquitectura. Un modelo gráfico a partir de la semiótica* de Rosalinda González le da aportes significativos para la arquitectura ya que, partiendo de la semiótica que considera la arquitectura como acto de comunicación, desarrolla un modelo que consta de cinco etapas que va desde la idea conceptual hasta la obra construida. En la misma área de investigación, el trabajo *La interpretación como estrategia de*

puesta en valor Ruinas de San Pedro de Odris González, Carolina Farías Castro y Verónica Reyes interpreta la Ruina de la Iglesia de San Pedro con el fin de integrar el significado y los valores que posee como potencial para convertirse en un atractivo turístico como parte de la memoria histórica-social y ambiental de la región en su contexto natural.

Desde la Filosofía, José Alvarado Quiliarque e Isneida Machado Boscán en *Aproximaciones a la idea de Dios en la Crítica de la razón pura*, reflexionan sobre las ideas kantianas de la existencia de Dios como condición sin condición, causa primera y *a priori* del mundo. En otra área de estudio se presenta el trabajo *Consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela en el período 2011* de José Francisco Muñoz, José Luis Cabeza y María Valderrama. En este artículo se presentan datos estadísticos sobre el consumo de estupefacientes en niños y adolescentes de nuestro país. Las fuentes de información provienen de organismos públicos, nacionales e internacionales vinculados a este problema social. Los datos permiten identificar el consumo como un problema de salud pública más que de delincuencia.

Finalmente, José Leonardo Ontiveros, en su artículo explora de forma panorámica *la dramaturgia de José Gabriel Núñez* y establece las estrategias escénicas utilizadas por el autor para transponer su axiología y los posibles motivos que le han permitido expresarse en el campo de la realidad imaginaria. Igualmente analiza las distintas etapas por las cuales ha atravesado el escritor y dentro de su teatro femenino, la última fase, se detiene para explicar cómo el dramaturgo hace uso del monólogo para acercarse a las múltiples fantasías e insatisfacciones sexuales que acusa la mujer dentro de una sociedad patriarcal.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



Una aproximación cognitiva para el procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera

BATTIGELLI, Carla
SALAZAR, Leonor
RIVERO, Carlos

*Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación,
Departamento de Idiomas Modernos
battigellicarla@gmail.com; leonorsalazar261@hotmail.com;
carlosrivero@live.fr
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La investigación buscó generar orientaciones procedimentales para promover la comprensión del discurso escrito en inglés desde una perspectiva cognitiva. Es una investigación descriptiva que partió del análisis de constructos inherentes al enfoque cognitivo, los procesos metacognitivos, las perspectivas para el procesamiento textual y la didáctica de lenguas extranjeras. Se concluye que las orientaciones propuestas constituyen una herramienta didáctica valiosa que contribuye con los lectores, para la solución de problemas de índole lingüístico y procedimental, construyan significados durante el procesamiento de textos, desarrollen gradualmente su autonomía en la comprensión de contenidos e incrementen las posibilidades de éxito en su desempeño académico.

Palabras clave: Enfoque cognitivo, comprensión lectora, procesamiento del discurso escrito, enseñanza de lenguas extranjeras.

A cognitive approach for processing foreign language written discourse

Abstract

This research was aimed at generating procedural guidelines to foster reading comprehension of texts written in English from a cognitive perspective. It is a descriptive research in which analyses concerning theoretical aspects regarding the cognitive approach, metacognitive processes, approaches to reading and foreign language didactics were carried out. The main conclusion is that the proposal represents a valuable teaching tool that contributes to the solution of language and procedural problems among learners and helps readers to construct meaning while processing texts so that they gradually become autonomous readers and increase their possibilities of success throughout their academic performance.

Key words: Cognitive approach, reading comprehension, written discourse processing, foreign language teaching.

Introducción

Durante siglos, tanto científicos como educadores, se han interesado en el estudio de los procesos del pensamiento como resultado de una curiosidad innata por conocer más acerca de la naturaleza humana. No obstante, el abordaje sistemático, riguroso y científico de la mente, y de los procesos que en ella tienen lugar, pueden ubicarse a finales de la década de los cincuenta e inicio de los sesenta. Con la incursión de la teoría chomskiana en el campo de la lingüística, la llamada revolución cognitiva de Bruner en psicología, así como los supuestos de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, las concepciones en torno al aprendizaje y adquisición de una lengua cambiaron drásticamente.

Las explicaciones dejaron de resaltar el carácter conductual y mecánico del aprendizaje, la formación de hábitos lingüísticos derivados de las asociaciones entre estímulo y respuesta, la relevancia de la repetición, la memorización y la imitación de patrones fijos, propias del conductismo, dieron paso a la psicología cognitiva basada inicialmente en principios medulares de la Gestalt.

Los refinamientos hechos a las posturas cognitivas iniciales han dado lugar a dos grandes vertientes: la línea dura inspirada en la metáfora computacional y la línea blanda, o evolutiva, que considera el conocimiento humano como un proceso continuo en evolución (Arbeláez, 2000). No obstante, estas vertientes o ramificaciones coinciden en aspectos básicos, tales como: el hecho de que la mente humana constituye un sistema complejo que constantemente procesa información; una definitiva oposición a los principios conductistas, basados en la convicción de que, entre los estímulos y las respuestas existen auténticos procesos mentales portadores y manipuladores de información, que son la verdadera causa de las conductas y la certeza de que la mente opera manipulando símbolos que representan rasgos del mundo (Vázquez y Bárcena, 2002).

Si bien, es posible precisar una época de auge de los postulados cognitivistas alrededor de la década de los 60', los enfoques y metodologías específicas de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), desarrollados posterior a esa fecha, consideran en menor grado las capacidades cognitivas y aptitudinales de los estudiantes, y, más bien, se centran en el carácter funcional del lenguaje, resaltando de esta manera elementos de naturaleza sociolingüística. Un claro ejemplo de esta situación lo constituye el advenimiento del enfoque comunicativo, el cual, ha estado en la palestra desde los años setenta. Aun cuando la enseñanza comunicativa de lenguas revolucionó la didáctica de (LE) y de segundas lenguas (L2), trayendo inmensos beneficios a este proceso, durante un primer período de su aplicación, comprendido entre la década de los 70' y principios de los 90', los resultados de la instrucción revelaron que los estudiantes ciertamente estaban capacitados para comunicarse en la lengua meta, pero, no siempre lo hacían de forma adecuada por no ceñirse a las convenciones formales del idioma en cuestión. De allí que, en un segundo período, comprendido entre los 90' hasta el presente, ha habido un creciente interés en disminuir esta brecha al incorporar en el enfoque comunicativo elementos típicos de otros enfoques de enseñanza.

La problemática planteada acerca de las limitaciones del enfoque comunicativo pueden palpase en las etapas básicas, como en las avanzadas del aprendizaje de una (LE), ya que, son igual-

mente observables en los niveles de primaria, secundaria y universitario del contexto educativo venezolano. Esta investigación alude a estudiantes universitarios pertenecientes al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, particularmente, aquellos que cursan la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa, correspondiente al quinto semestre de la licenciatura en Educación, mención Idiomas Modernos.

En términos generales, puede afirmarse que la mayoría de los estudiantes de esa asignatura desconocen el repertorio de estrategias de lectura que podrían utilizarse para procesar adecuadamente el discurso escrito en una (LE). Aquellos que son capaces de aplicar ciertas estrategias de lectura, generalmente lo hacen de manera mecánica, sin distinguir las situaciones en las cuales tales estrategias son beneficiosas y en las que no lo son. Esto quizás suceda debido a que las aprendieron en una oportunidad anterior y siempre las aplican de manera indiscriminada. Como consecuencia de la ineficacia en la selección apropiada de estrategias lectoras, el procesamiento del discurso se convierte en una tarea sumamente ardua con un excesivo consumo de tiempo.

Otro de los problemas detectados a lo largo de la práctica docente, en el mencionado contexto educativo, es que los estudiantes carecen de habilidad para establecer vinculación entre el contenido de los textos leídos y sus propias experiencias de vida; como resultado, su desempeño lector y rendimiento académico en las asignaturas y actividades que requieran leer en una (LE) son bajos, lo que se traduce en dificultad para lograr un aprendizaje significativo y una repercusión negativa en el desenvolvimiento educativo.

En virtud de la importancia que reviste el estudio de la cognición, como preámbulo para comprender la actividad mental, que tiene lugar durante la adquisición de una lengua extranjera y, en particular, la que ocurre durante el proceso de lectura, esta investigación se abocó a generar orientaciones procedimentales para promover la comprensión del discurso escrito en inglés desde una perspectiva cognitiva. Para lograr este cometido, se optó por una investigación de carácter descriptivo y se siguió un diseño de investigación transeccional, de

allí que, en una fase inicial, se indagó acerca de las nociones teóricas que subyacen al enfoque cognitivo y se analizaron constructos inherentes a la enseñanza de la comprensión lectora en (LE). Sobre la base de los hallazgos teóricos, se procedió a conformar un cuerpo teórico-procedimental dirigido a propiciar la comprensión lectora en inglés en estudiantes universitarios y, en consecuencia, optimizar la didáctica de (LE) en estos contextos.

1. Acerca de la perspectiva cognitiva

El término *cognición* alude a un conjunto de actividades mentales propias de los seres humanos tales como pensar, recordar, aprender, usar una lengua con diversos propósitos comunicativos, entre otras. Para Condemarin (1995), se trata de la facultad de la mente humana para procesar una información a partir de la percepción y el conocimiento adquirido. Cherry (2010) la define como el conjunto de procesos mentales involucrados en la adquisición de conocimientos y en la comprensión. Greg (2012) considera que, es el desarrollo emergente de conocimiento dentro de un grupo que culmina con la sinergia del pensamiento y la acción.

El enfoque, o perspectiva cognitiva, para la enseñanza o aprendizaje, se centra en dar cuenta de los procesos implicados en la comprensión de información y conceptos mediante el entendimiento de las conexiones o relaciones entre distintos conceptos. Adriaens (1993), (en Cuenca y Hilferty, 2007), concibe la ciencia cognitiva como un paradigma científico contemporáneo, en el cual se conjugan una serie de campos como la inteligencia artificial, la psicología, la ciencia neurológica, la filosofía, la lingüística, la antropología, en un esfuerzo conjunto para estudiar el dominio complejo de la cognición/inteligencia en un sentido amplio (incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas).

Muchos han sido los autores que han contribuido con el desarrollo y consolidación de la perspectiva cognitiva del aprendizaje, entre ellos cabe hacer mención a Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel.

Piaget representa uno de los primeros intentos por minimizar el interés científico en las conductas observables como medio para dar cuenta del aprendizaje humano, marcando así un antagonismo con la perspectiva conductista. Para él, el aprendizaje se evidencia a través de cambios discretos entre los estados del conocimiento y no, necesariamente, mediante cambios en la capacidad de respuesta que solía enfatizar el enfoque conductista. La tradición piagetiana se enfoca en las capacidades innatas del niño; se sostiene que, en cada edad la mente es autosuficiente, por ello, es imprescindible respetar la lógica propia del niño, además, postula que, la emergencia del conocimiento deriva de los esquematismos de interacción del individuo con el entorno.

Su modelo de desarrollo infantil se basa en la descripción de una sucesión de cuatro estadios relativamente estables, por los cuales los niños deben transitar para el dominio de su intelecto. Estos estadios son: sensorio-motor, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales.

A principios de los años sesenta, Bruner desarrolló la teoría del crecimiento cognitivo, también conocida como teoría del aprendizaje por descubrimiento, que contrastaba con los postulados erigidos por Piaget. Bruner instauró el método del aprendizaje guiado, a través del cual, el sujeto aprende a hallar soluciones a situaciones problemáticas, involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje (Smith, 2002). Gradualmente, a lo largo de varios años y como resultado de la influencia ejercida por las posiciones teóricas de Vygotsky, Bruner trasladó el énfasis puesto sobre factores intrapersonales hacia factores de índole cultural. De allí que, lo que en un inicio había denominado *la revolución cognitiva* fue suplantado por el término *giro cultural*.

Vygotsky propuso su teoría basada en principios del materialismo dialéctico y en la explicación sobre funciones psicológicas superiores, las cuales, se encuentran determinadas por aspectos históricos y culturales. Describe el funcionamiento intelectual a partir de la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas (Lucci, 2006).

En el marco de esta postura, todo organismo es un ente activo que establece interacciones entre las condiciones sociales y su configuración biológica, por esta razón, el proceso de desarrollo sigue dos rumbos diferentes: un proceso elemental de base biológica y un proceso superior de origen sociocultural. Para Vygotsky, el lenguaje representa la cúspide del desarrollo cognitivo al actuar como instrumento psicológico por tener la potencialidad de regular el comportamiento, la percepción, la memoria y la creación de nuevos procesos de pensamiento. Este permite materializar y construir los significados a la luz de un proceso social e histórico que, una vez interiorizados, serán determinantes en su propio sentir, pensar y actuar.

Ausubel se interesa por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Cañas y otros, 2004). Formula una teoría de aprendizaje que exalta el aprendizaje significativo al darle crédito al carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico.

Cañas y col. (2004) señalan que, se trata de una teoría que pone en énfasis lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que este se produzca; en sus resultados y en su evaluación. Así pues, la postura ausubeliana se construye desde un enfoque organicista del individuo y se centra en el aprendizaje generado en el contexto escolar.

De los aportes hechos por los autores mencionados se desprende que, en la medida en que un aprendiz pueda desglosar y procesar cierta información, así como reconstruir esa información haciendo uso de conexiones lógicas propias, en esa medida incrementará la comprensión y retención de la misma.

En los últimos años se ha podido evidenciar los esfuerzos realizados con el fin de desarrollar metodologías de enseñanza que procuren la integración significativa de los contenidos a aprender, así como el manejo efectivo del conocimiento procedimental. Debido al tipo de pensamiento que desarrolle el aprendiz habrá de de-

terminar la efectividad en la retención y procesamiento de la información. Por tal motivo, resulta pertinente analizar los beneficios que los procesos metacognitivos puedan aportar a las metodologías didácticas de índole cognitivo. En la sección 4 se profundizará en aspectos relevantes concernientes a la actividad metacognitiva.

2. Procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera

Al hablar sobre el procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera es imprescindible hacer mención de tres perspectivas importantes que, en distintos momentos históricos, se han adoptado para dar cuenta de la actividad lectora, son ellas: la perspectiva decodificadora (ascendente), la perspectiva deductiva (descendente) y la perspectiva interactiva (holística). Salazar (2007) describe cada una de ellas de la siguiente manera:

La perspectiva decodificadora, también denominada perspectiva inductiva o ascendente, tiene sus cimientos en la teoría conductista y sostenía que, la lectura era una destreza conformada por micro-destrezas aprendidas de forma sucesiva (Escoriza, 2003). De acuerdo con las aseveraciones de Contreras (2004), en el marco de esta perspectiva, el lector participa en dos niveles de procesamiento; en el primero de ellos, se encuentra la decodificación de unidades pequeñas representadas por las letras y palabras, las cuales corresponden con las representaciones ortográficas del lector.

Dentro del segundo nivel, el proceso de decodificación es más complejo, ya que se trabaja con unidades lingüísticas de mayor envergadura, como lo son: las frases, las oraciones y los párrafos, los cuales secundan la construcción e interpretación global del discurso escrito. Dado que, la lectura era considerada como una actividad de tipo lineal, basada netamente en el texto, esta perspectiva relega al lector a un papel pasivo, es decir, solo de receptor de información de manera unilateral (Delmastro, 2007). Toda la atención se centraba en el texto puesto que el significado dependía exclusivamente de él.

García de Díaz (2008) expone que, el modelo ascendente de lectura está formado por etapas perceptivas, de decodificación, comprensión y evocación, las cuales inician cuando el lector reconoce las letras y sus sonidos, luego las identifica, memoriza y finalmente las repite como resultado de la lectura. Es por ello que, Solé (2000) apunta que, este procesamiento falla en explicar las inferencias y el papel de los conocimientos previos del lector; ya que, solo asocia la comprensión a la verbalización correcta de lo escrito, de manera que, si un alumno oraliza con claridad se asume que puede entender.

La segunda perspectiva, la deductiva, también conocida como perspectiva descendente, nace de la teoría del procesamiento de la información. Esta postula que, el lector es un agente activo quien codifica, procesa la información y hace predicciones con el fin de reconstruir el texto a través de las distintas interpretaciones que él tiene sobre el mismo. De acuerdo con esto, para la lectura en (LE) es importante y necesario que el lector no solo tenga conocimiento lingüístico previo (esquemas lingüísticos) y conocimiento general de la segunda lengua, sino que, también es vital que el lector tenga conocimiento previo del contenido del texto (esquemas de contenido), así como el conocimiento de la estructura retórica del texto (esquemas formales).

El modelo deductivo se caracteriza por el establecimiento de predicciones e hipótesis, las cuales son verificadas mediante el proceso descendente hasta llegar a los símbolos impresos. En otras palabras, el lector no descifra la lectura letra por letra, pues la lectura no es solo un proceso visual, ni de decodificación de sonidos, sino que, también depende de la información no visual, es decir, de los conocimientos y experiencias que los lectores poseen (Smith, 2002).

En síntesis, el modelo descendente considera la lectura como un proceso guiado o conducido por conceptos (*conceptually-driven process*), mientras que, los modelos inductivos la conciben como un proceso donde prevalece el análisis de estímulos impresos (*data-driven process*).

Hoy en día existe un consenso en que para poder procesar mejor la información, el lector utiliza los recursos visuales o representaciones ortográficas provenientes del texto impreso, así como los recursos no visuales provenientes de sus esquemas mentales (conocimiento previo y experiencias anteriores), (Contreras, 2004). De la combinación de estas estrategias surge la perspectiva interactiva, también conocida como el pensamiento interactivo, la cual por su carácter ecléctico, es considerada la más apropiada para guiar y sustentar la enseñanza de la lectura en (LE).

De acuerdo con este modelo interactivo, el acto de leer va mucho más allá de la simple decodificación de palabras. Parodi (2005:2007) y García de Díaz (2008) aseveran que, la comprensión de la lectura es un proceso estratégico que requiere de la activa participación de los lectores en la construcción textual. Es decir que, para que el proceso de lectura sea exitoso, se necesita que el lector utilice activa y estratégicamente sus conocimientos previos acerca de la lengua en la que está redactado el texto que lee, acerca de la temática desarrollada en el mismo y acerca de cómo funciona el proceso de lectura, que le permitan dilucidar los significados del material escrito (Govea, 2011). El acto de leer, entonces, lleva implícito las dos operaciones fundamentales: la decodificación y la comprensión, por lo que, la lectura eficiente en (LE) requiere la interacción del procesamiento inductivo-decodificador (bottom-up) y el procesamiento deductivo-predictor (top-down), de forma que, se complementen el uno con el otro.

Muchos autores, entre ellos Díaz Barriga y Hernández, consideran a la lectura como «una actividad de construcción compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado» (2002:275). Esto implica que, la lectura es un proceso en el cual las características del lector (conocimientos lingüísticos y generales previos) y las del texto (esquemas de contenido y esquemas formales) se relacionan en un contexto determinado, esto con el fin de interpretar la información de forma asertiva y significativa. Dentro de esta corriente de pensamiento, Escoriza expresa que, se trata de «un proceso dinámico durante el cual el lector/a activa un conjunto

coherente y organizado de conocimientos con la finalidad de construir una interpretación personal del discurso escrito» (2003:4). Es notable entonces la importancia que los autores otorgan al conocimiento previo del lector. De hecho, Escoriza (2003) asevera que, ha sido el reconocimiento de la influencia que ejercen tales esquemas en el procesamiento textual, la circunstancia que más ha servido para diferenciar las explicaciones acerca de la lectura.

Alderson (2000) afirma que, para comprender un texto de manera exitosa deben utilizarse ambos modelos (ascendente y descendente), ya que, los lectores deben abordar los textos conscientes de sus experiencias y conocimientos previos, pero, a su vez, deben desarrollar competencias sintácticas y gramaticales para la decodificación de los materiales escritos. En tal sentido, Goodman (en Brown, 2001) también expone que, el proceso de lectura inicia con un texto, el cual es procesado como lenguaje y termina en la construcción de significados; sin significados no hay lectura y no se logran dichos significados sin utilizar el proceso.

Finalmente, para que la comprensión de la lectura se produzca de manera eficiente, los lectores, además de utilizar los diferentes métodos de procesamiento, deben ser capaces de interactuar con el texto en un proceso de múltiple intercambio de información, lo que les permitirá entender el discurso desde una dimensión literal, inferencial y crítica.

3. Estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen el procesamiento del discurso escrito

Como se ha venido constatando a lo largo de los planteamientos precedentes, la perspectiva cognitiva le otorga un sitio privilegiado al procesamiento de la información, de allí que, conocer acerca de la actividad cognitiva involucrada en tal procesamiento es crucial para que el aprendiz pueda desarrollar la competencia receptiva en el medio escrito. Este conocimiento acerca de la actividad cognitiva constituye el punto de partida para cuestionar, analizar y repensar la didáctica de la lectura en lengua extranjera, con el fin de llegar a precisar los componentes clave que deben subyacer en las estrate-

gias docentes dirigidas a la enseñanza, la comprensión e interpretación del discurso escrito en (LE). En esta sección se analiza la pertinencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el procesamiento de textos escritos en una lengua extranjera.

Las estrategias cognitivas son aquellas que implican el proceso mediante el cual se maneja el funcionamiento de actividades mentales tales como destrezas, acciones y habilidades, de manera consciente o inconsciente, con el fin de dirigir y controlar los esfuerzos en los aspectos cognitivos como el procesamiento de información, la atención y ejecución del mismo en el aprendizaje (Chadwick, 1996). Este tipo de proceso es esencial para la adquisición y utilización de información específica, y tiene una amplia relación con el contenido a aprender. Las estrategias cognitivas, por lo tanto, son habilidades que tiene el alumno para dirigir dentro de sí las estrategias que lo llevarán a adquirir, a través de los años, su propia forma de entender, pensar, aprender y solventar problemas y dificultades. En otras palabras, las estrategias cognitivas engloban todas aquellas conductas secuenciales, orientadas por normas que permiten que una persona pueda aprender y ser más creativa de una manera mucho más fácil, con el fin de tomar decisiones y resolver problemas.

Si bien, los planteamientos anteriores revelan la importancia que las estrategias cognitivas tienen durante el aprendizaje, es menester hacer mención de otro tipo de estrategias que también son cruciales para un proceso de aprendizaje exitoso. Son estas las estrategias metacognitivas. Para Díaz (2011), la metacognición supone la capacidad que tiene el individuo de regular y dirigir su propio aprendizaje, es decir, saber qué tipo de estrategias utilizar para cada situación, planificarlas, aplicarlas, controlarlas y evaluar todo el proceso para identificar fallas, y, a partir de ello, transferir todo a una nueva actuación.

Livingston (1997) se refiere a la metacognición como el pensar sobre el propio pensamiento o del cómo se piensa. Roberts y Erdos (1993) establecen la relación directa que existe entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que las primeras buscan ayudar a un individuo a alcanzar un progreso cognitivo, como po-

dría ser el lograr la comprensión de un texto; mientras que, las estrategias metacognitivas buscan asegurar que el objetivo sea alcanzado; esto demuestra que, ambos procesos trabajan mancomunadamente. Comúnmente puede ocurrir que, no se llegue a la comprensión de un texto, lo que pudiera activar procesos metacognitivos por parte del lector, al tratar de rectificar la situación y tomar las acciones necesarias para alcanzar la meta propuesta.

Asimismo, estas estrategias (cognitivas y metacognitivas) pudieran coincidir en una misma estrategia, lo que definirá si se aplica una o la otra dependerá de la finalidad, o propósito de la estrategia en sí; ya que, por ejemplo, el uso de un cuestionario durante la lectura pudiera tener un propósito cognitivo si se busca obtener conocimientos, o por el contrario, una finalidad metacognitiva, si se quiere evaluar o monitorear lo que se ha leído. Todo ello, permite demostrar el vínculo existente entre ambas estrategias, ya que no se podría examinar una aislada totalmente de la otra.

Por otra parte, el conocimiento usado de manera activa en una estrategia para alcanzar un objetivo también podrá ser visto como metacognición; siempre y cuando se incurra en la revisión o repaso de los conocimientos que se tengan y no únicamente en las destrezas, debilidades cognitivas, y la naturaleza de la actividad en sí.

A este respecto, Pinzás (2006) plantea la metacognición como el conjunto de procedimientos mentales en los que se incurre a la hora de realizar una determinada tarea o actividad. Esta puede ir desde una lectura hasta llevar a cabo una investigación o dictar una clase. Cualquiera sea el caso, la metacognición permite establecer el camino, de manera que, se pueda ejecutar la acción de forma más provechosa, controlando las estrategias y atendiendo a cada una de las acciones que se siguen.

En este mismo orden de ideas, Pinzás (2006) expresa que, la metacognición involucra cuestionar el propio pensamiento, de manera que, se pueda pensar mejor, de forma autorreflexiva, lo que implica pensar sobre cómo estamos pensando, cómo estamos trabajando, y si las estrategias seleccionadas se aplican de forma positiva o adecuada. Todo ello con el fin de hacer los ajustes necesari-

rios en el caso de que se incurra en errores o se descubran mejores formas de llevar a cabo la tarea. En síntesis, lo que se busca es alcanzar un nivel eficaz de desempeño en las tareas o aprendizajes que se asuman.

Según Salazar, Batista y Delmastro (2009), la psicología dio su origen al término metacognición en los años setenta, como respuesta a la necesidad e inquietud de comprender y conocer mejor acerca de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del conocimiento. Desde entonces, dicha terminología se ha hecho notar en el campo educativo con el único fin de aprovechar al máximo la capacidad del individuo en su proceso de aprendizaje.

La metacognición es descrita, entonces, como el conjunto de procesos mentales que se encuentran a un nivel más abstracto y más elevado que los procesos cognitivos. Este término ha sido aludido por Brown (2001) como el control, tanto consciente como deliberado de la actividad cognoscitiva. Para Soto (2002), se trata de la toma de conciencia por parte de los individuos, sobre sus propios procesos de pensamiento y conocimiento, y sobre las formas de calificarlos y delimitarlos. Por su parte, Anderson (2002) asevera que, es el proceso en el cual el individuo activa su propio pensamiento teniendo como único objetivo un aprendizaje mucho más profundo que dé como resultado un óptimo desenvolvimiento del aprendiz en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Salazar y Batista (2006) consideran que, la metacognición se percibe como una de los ejes temáticos centrales en las investigaciones que tienen como objetivo optimizar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Esto se origina del hecho de que los docentes e investigadores en el área de la lingüística aplicada se encuentran en una búsqueda constante de medios alternativos que incrementen la efectividad de las prácticas instruccionales. De modo que, el estudio de la metacognición hace posible establecer procedimientos y estrategias de enseñanza mediante los cuales los aprendices apliquen eficientemente sus recursos cognitivos a través del control metacognitivo.

En los párrafos precedentes, se han destacado algunas de las ventajas que tiene la actividad metacognitiva para el aprendizaje en general, así como para el de LE. En lo que respecta al procesamiento del discurso escrito, Cromley (2003) asevera que, los lectores de distintas edades que aplican pocas estrategias de monitoreo al procesar textos tienen dificultad para lograr la comprensión de los mismos. Según esta misma autora, esos bajos niveles de monitoreo metacognitivo pueden ser el resultado de uno, o varios, de los siguientes factores: lentitud en las destrezas de decodificación, poca experiencia previa y escaso vocabulario relacionado con el tópico del texto, poco conocimiento acerca de estrategias de comprensión, falta de habilidad para saber cómo y cuándo usar una determinada estrategia. Otras de las causas citadas son: capacidad limitada para el uso de la memoria de trabajo, preconcepciones negativas sobre el proceso de lectura y barreras motivacionales.

En consecuencia, aquellos docentes preocupados por las deficiencias lectoras manifestadas por sus estudiantes que deseen contribuir a que estos últimos se tornen más metacognitivos, deberán conocer acerca de los tipos de estrategias comúnmente empleadas por los lectores eficientes y las metodologías de enseñanza de estrategias de lectura que han demostrado ser efectivas a lo largo del tiempo. Asimismo, deberán estar conscientes de que la enseñanza de vocabulario, el entrenamiento para aumentar la fluidez y el aprovechamiento de las experiencias previas también son determinantes en el incremento de la comprensión lectora (Cromley, 2003).

En este sentido, resulta pertinente tomar en cuenta los lineamientos sugeridos por Cromley (2003) para optimizar la instrucción en estrategias metacognitivas. Es de hacer notar que una instrucción de este tipo puede impactar en gran manera el aprendizaje del estudiante; sin embargo, toma mucho tiempo para enseñarse y asegurar la suficiente práctica en los estudiantes. A continuación se presenta una secuencia sugerida para estrategias de enseñanza efectivas, basada en hallazgos provenientes de estudios sobre educación de los últimos veinte años. Nótese que las estrategias sugeridas involucran un enfoque interactivo para el procesamiento del discurso escrito.

- Explicar a los estudiantes el uso de la estrategia seleccionada, la cual mejorará el aprendizaje.
- Demostrar cómo y cuándo utilizar la estrategia a través del pensamiento en voz alta y aplicando estrategias de modelaje.
- Hacer que los estudiantes practiquen empleando la estrategia seleccionada.
- Apoyar a los estudiantes mientras aprenden la estrategia.
- Pedir a los alumnos que verbalicen lo entendido de la lectura.
- Solicitar a los estudiantes que reporten cuán útil fue la estrategia para ellos.

Para la puesta en práctica de todos estos lineamientos, Cromley (2003) sugiere que, es necesario el entrenamiento, el tiempo de planificación y, tal vez, más materiales instruccionales para los profesores. La instrucción en estrategias metacognitivas requiere de mucho tiempo y práctica por parte de los estudiantes para que sea exitosa; sin embargo, es el único método específico de enseñanza de la comprensión lectora soportado por evidencia sólida.

Con la intención de brindar herramientas para incrementar los niveles de comprensión lectora, Pinzás (2006) propone una serie de estrategias para enseñar el control metacognitivo durante la actividad lectora. Si bien, la propuesta de Pinzás fue concebida para la enseñanza de la lectura en español como L1, se considera que dicha propuesta bien podría utilizarse en las situaciones de enseñanza de comprensión lectora en una lengua extranjera. Tal consideración se apoya en la noción de la bidireccionalidad de los procesos de transferencia lingüística, ampliamente aludida en la literatura especializada (Odlin, 2008; Brown, 2001; Salazar, 2008).

Las estrategias propuestas por Pinzás (2006) se clasifican en estrategia enseñanza directiva y no directiva. Las estrategias directivas requieren que se explique al alumnado y se haga modelamiento de la estrategia que se desea que este aprenda. Estas, a su vez, se subdividen en tres grupos: estrategias dirigidas a lectores inexpertos, a lectores ya iniciados y a lectores que ya saben trabajar la lectura como proceso. Por otro lado, en las estrategias no di-

rectivas el alumno se convierte en el eje de todo el proceso, pues es quien interactúa directamente con las actividades y los materiales, o textos de lectura, mientras que, el docente asume un papel secundario actuando como facilitador de los procesos cognitivos y metacognitivos de sus estudiantes. La Figura 1 ilustra la clasificación general de estrategias para la enseñanza del control metacognitivo durante la lectura según Pinzás (2006).

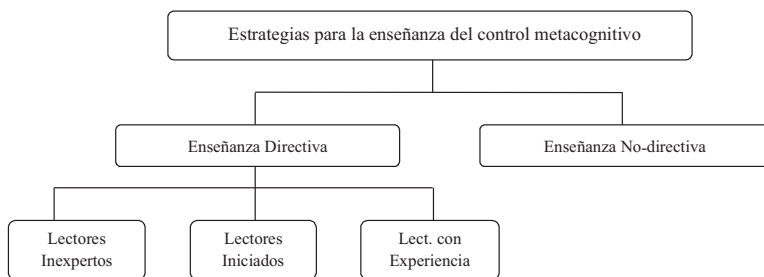


Figura 1. Clasificación general de estrategias para la enseñanza del control metacognitivo durante la lectura.

Fuente: Pinzás (2006).

En lo que respecta a cada uno de los subgrupos de estrategias directivas ya mencionados, Pinzás (2006) sugiere ocho pasos los cuales se enuncian a continuación:

- a) Para lectores inexpertos: visión general, beneficios, vocabulario, procedimiento, actuar de ejemplo, leer usando la estrategia, re-enseñar y autoevaluación.
- b) Para lectores ya iniciados: visión general, beneficios, activación, anticipación, actuar como modelo, practicar, alejarse y autoevaluación.
- c) Para lectores con experiencia: visión general, beneficios, activación, anticipación, trabajo independiente, autoevaluación y supervisión.

En la Figura 2 se observan los pasos que corresponden a las tres categorías de lectores.

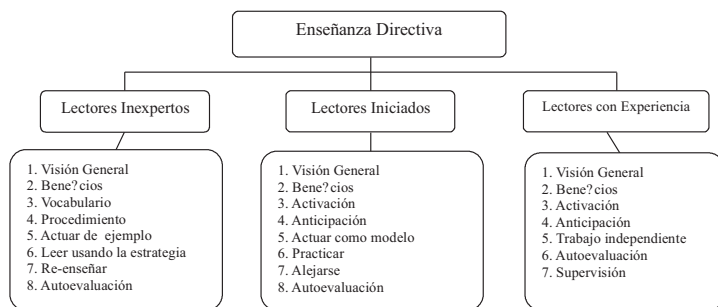


Figura 2. Subgrupos y pasos de estrategias directivas

Fuente: Pinzás (2006).

En relación con la enseñanza no directiva, dado que, se trata de un trabajo que se realiza con lectores ya familiarizados con la enseñanza directiva, Pinzás (2006) establece las principales características de este tipo de enseñanza; a saber: el alumno se convierte en el eje de todo el proceso, pues es quien interactúa directamente con las actividades y los materiales o textos de lectura, mientras que, el docente asume un papel secundario actuando como facilitador de los procesos cognitivos y metacognitivos de sus estudiantes. Con el fin de desempeñar su rol a cabalidad, el docente ha de asumir la responsabilidad de planificar su actuación, lo cual comprende, entre otras, la lectura de instrucciones precisas, la explicación de pasos concretos y la asignación de actividades que involucren el trabajo colaborativo (en pareja y en grupos pequeños). La representación esquemática de esta caracterización se expone en la Figura 3.

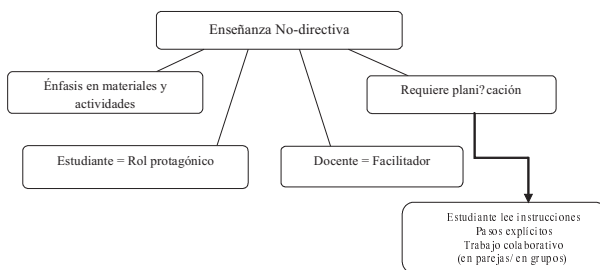


Figura 3. Características de la enseñanza no-directiva

Fuente: Pinzás (2006).

4. Orientaciones procedimentales para propiciar la comprensión del discurso escrito en inglés desde una perspectiva cognitiva

Tomando en cuenta las discusiones relativas a los tipos de estrategias para enseñar el control metacognitivo durante la lectura, para efectos de la presente investigación se consideraron algunos de los lineamientos de Cromley (2003) relativos a las acciones que han de emprender los docentes, así como los pasos establecidos por Pinzás (2006) correspondientes a la categoría de lectores ya iniciados. Esta decisión obedece al hecho de que los beneficiarios directos de tales acciones son estudiantes universitarios de lenguas extranjeras que han alcanzado un nivel de suficiencia intermedio alto en el idioma inglés, en virtud de que han dedicado aproximadamente 300 horas al estudio de la lengua meta. De allí que, se trata de estudiantes-lectores que ya tienen cierta experiencia en el uso de algunas estrategias lectoras. Asimismo, se consideraron los planteamientos de Díaz (2011) relativos al proceso natural para la regulación y dirección del propio aprendizaje, lo que abarca la discriminación de estrategias, la planificación de su uso, la aplicación, así como el control y evaluación de las mismas.

Cabe destacar que, las orientaciones procedimentales que aquí se plasman han sido elaboradas desde la perspectiva del docente, es decir, comprende la secuencia de pasos que debería emprender el docente a objeto de promover en los aprendices la comprensión del discurso escrito en inglés desde una perspectiva metacognitiva. La secuencia de pasos propuesta se expone a continuación.

1. Informar el propósito y las razones de la actividad lectora. Explicar claramente a los lectores el por qué y para qué procederán a leer el texto seleccionado. Todo lector debe tener un propósito claro y definido antes de abordar el texto por primera vez. La identificación de tal propósito ayudará a los estudiantes a enfocarse en las estrategias que contribuirán a alcanzar dicho propósito y, sobretudo, a hacer de la lectura un proceso significativo al poder establecer conexiones posteriores o vínculos entre ese propósito,

la información contenida en el material de lectura y los saberes previos almacenados en los esquemas o estructuras mentales.

2. Vincular el contenido del texto a procesar con los esquemas, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

Conectar conscientemente el texto a conocimientos preexistentes y experiencias anteriores vividas por el lector facilitará la contextualización de la información. Este paso bien podría desarrollarse mediante actividades de pre-lectura que involucren la activación de conocimientos previos, la generación de expectativas, la predicción de información y la formulación de hipótesis. Con estas estrategias se le da cabida a uno de los componentes de la perspectiva interactiva, a saber, el procesamiento deductivo-predictor, lo cual, conjuntamente con la aplicación posterior del procesamiento inductivo-decodificador, se traducirá en la re-construcción dinámica del texto y su correcta interpretación. La vinculación consciente e intencional de los contenidos textuales con los esquemas individuales también son importantes durante las siguientes etapas del proceso lector, por lo que, es conveniente establecer tales vínculos o puentes cognitivos con el texto antes, durante y después de leer.

3. Abordar el texto de forma global. Solicitar a los estudiantes que realicen una lectura rápida de todo el texto a objeto de que puedan captar aspectos generales del mismo y hacerse una idea global basada en esas primeras impresiones. A través de la formulación de preguntas capciosas, procurar que los alumnos establezcan comparaciones entre las expectativas, e hipótesis iniciales, y las ideas generales surgidas de esta lectura, para que logren detectar semejanzas y diferencias. De esta manera, serán capaces de confirmar o rechazar las hipótesis planteadas antes de leer y tener claro algunos indicios que posteriormente guiarán el procesamiento del contenido textual.

4. Propiciar la discriminación de las destrezas lectoras pertinentes al texto. Generar discusiones que ayuden a los estudiantes a discriminar las estrategias de lectura que convengan para procesar el texto de manera eficiente. Una vez abordado el texto de manera general, e identificado claramente el propósito de la lectu-

ra, es conveniente que los alumnos expongan sus ideas en relación al posible repertorio de estrategias que podrían implementar con miras a alcanzar el propósito establecido. Dado que, se trata de estudiantes ya iniciados en el proceso lector, se asume que estos están familiarizados con un conjunto de estrategias de lectura aplicadas en situaciones anteriores, por lo que, el docente deberá tomar ventaja de tales conocimientos y dirigir las discusiones hacia la identificación de las estrategias que resulten pertinentes. Este paso amerita la activación de la actividad metacognitiva y el pensamiento crítico, pues involucra la reflexión consciente, el auto-cuestionamiento y la formulación de juicios, lo que, en definitiva, ayudará a los lectores a reconocer el valor y la pertinencia de las estrategias analizadas y su futura aplicación.

5. Dirigir la planificación del uso de estrategias. Mediante discusiones grupales, coordinar y dirigir a los estudiantes, para que decidan y organicen la manera en la cual emplearán las estrategias previamente seleccionadas por ser pertinentes al material a leer. Dentro de la planificación deberá considerarse el orden en el que se aplicarán las estrategias, el cual estará determinado por el grado de complejidad de las mismas. En este sentido, se partirá de aquellas estrategias que involucren una aproximación general del texto para moverse gradualmente hacia estrategias que impliquen mayores detalles.

6. Modelar las estrategias. Ejecutar la estrategia en presencia de los estudiantes, de manera que, la actuación del docente sirva como modelo y permita a los estudiantes hacer aplicaciones sucesivas de la misma estrategia, basada en ese modelaje del profesor. Es muy provechoso para los estudiantes que conjuntamente con el modelaje el profesor verbalice cada una de las acciones que está ejecutando; de esta forma se pondrán en evidencia las operaciones mentales que se están llevando a cabo en cada una de las instancias del proceso lector.

7. Apoyar la aplicación de las estrategias. Acompañar a los lectores durante la aplicación y puesta en práctica de las estrategias seleccionadas. A estas alturas del proceso los estudiantes deben te-

ner claro el modo en el cual ejecutarán cada actividad, dado que, ya han sido testigos del modelaje previo proporcionado por el docente. Así pues, será responsabilidad del docente guiarlos a lo largo de la actividad lectora, la cual, podrán realizar de manera cooperativa con sus pares o de forma individual con miras a lograr una práctica lectora independiente.

8. Monitorear. Hacer un seguimiento constante a los estudiantes para asegurarse de que estos últimos estén aplicando las estrategias de forma adecuada y coherente. Para ello, es necesario que el docente esté atento al trabajo realizado por los estudiantes de forma individual o colectiva, a fin de que pueda constatar la correcta aplicación de las estrategias o las deficiencias en su aplicación y tomar acciones para re-orientar el proceso de lectura.

9. Inferir conclusiones a partir de las estrategias aplicadas. Incentivar a los lectores para que utilicen la información textual que les conduzca a la generación de conexiones, inferencias y así dar forma a sus propias conclusiones y plantearse nuevas interrogantes y predicciones.

10. Enseñar al estudiante a evaluar el uso de la estrategia. El énfasis de la evaluación debe recaer tanto en la habilidad del lector para reconstruir el texto e inferir significados a partir de la conjunción de sus conocimientos o esquemas previos y los signos impresos en el papel (o en formatos digitales), como en la determinación de la efectividad de las estrategias empleadas. Para lograr este cometido, el docente puede hacer uso nuevamente del modelaje, pero esta vez modelar el proceso de evaluación acompañado de la verbalización de los pasos que lo componen, para que los alumnos, por su parte, logren de forma progresiva aplicar estos procesos de evaluación de forma autónoma.

11. Retroalimentar. Una vez cumplida la serie de pasos propuestos es crucial proporcionar la retroalimentación relativa al desempeño de los lectores. En este sentido, el docente habrá de manifestar sus opiniones desde una perspectiva crítica y constructiva, y, sobre todo, exponer los argumentos que sustenten dichas críticas. Todo esto deberá hacerse de manera clara y coherente a objeto de

que los lectores puedan reflexionar, autoevaluarse y juzgar su propia actuación. La retroalimentación también puede ser proporcionada por los mismos, quienes podrán aportar sus propias apreciaciones y enriquecer todo el proceso.

Conclusiones

La extensa gama de investigaciones desarrolladas a partir de los años setenta, con la incursión del enfoque comunicativo en la subdisciplina lingüística de adquisición de segundas lenguas, ha demostrado que la didáctica basada en la adquisición de vocabulario y en la formulación explícita de las reglas ha sido inefectiva desde el punto de vista comunicacional, pues no contribuye a que el aprendiz logre usar la lengua meta de manera correcta y fluida. De allí que, se le ha dado cabida a metodologías propias de otros enfoques, con el fin de potenciar las capacidades individuales de los estudiantes, entre ellas la perspectiva cognitiva.

Dentro del enfoque comunicativo, destaca la premisa de que la adopción de una postura ecléctica de base comunicativa hace posible el aprovechamiento máximo de metodologías y estrategias de enseñanza de diversos orígenes. En consecuencia, una aproximación cognitiva ha demostrado ser, desde el punto de vista teórico, efectivo para el procesamiento del discurso escrito en lengua extranjera.

Sobre la base de estas consideraciones se generó un repertorio de orientaciones procedimentales dirigidas a los docentes que buscan promover entre sus estudiantes la comprensión del discurso escrito en una lengua extranjera desde una perspectiva cognitiva, al incluir procedimientos didácticos impregnados de acciones que propician la autorreflexión y el autocuestionamiento como elementos esenciales de la actividad metacognitiva. Este repertorio de orientaciones comprende la descripción de una secuencia de pasos en los cuales se conjugan constructos teóricos derivados de la teoría cognitiva, la instrucción para el control metacognitivo, la perspectiva interactiva para el procesamiento de textos, así como la didáctica para la interpretación y la comprensión lectora.

En razón de lo anterior, se concluye que las orientaciones propuestas se encuentran sólidamente fundamentadas y constituyen una herramienta didáctica valiosa que puede contribuir en gran medida a que los estudiantes-lectores avancen gradualmente hacia su autonomía e independencia en el procesamiento de textos, con el fin último de estar en capacidad de tomar decisiones y resolver problemas de índole lingüístico, y procedimental, que redundarán en la construcción de significados y la comprensión del contenido.

La aplicación recurrente de las orientaciones procedimentales por parte del docente apunta hacia el aprendizaje consciente y autorregulado de la actividad lectora. Ello en virtud de que el salón de clase se convierta en un escenario de interacción permanente, donde el docente proporciona asistencia pedagógica oportuna y promueve la construcción compartida de significados de forma consciente, a partir del procesamiento del discurso escrito en la lengua meta por parte de sus estudiantes.

En síntesis, las orientaciones propuestas contribuirán a que los estudiantes satisfagan las necesidades comunicativas de comprensión e interpretación en el medio escrito, desarrollen su competencia general en la lengua meta y, por ende, amplíen las posibilidades de éxito en su desempeño académico.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- ANDERSON, N. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Eric Digest. Obtenida en Febrero, 04, 2010, de http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0110_Anderson.pdf.
- ARBELÁEZ, M. (2000). La cognición: perspectivas teóricas. *Ciencias Humanas*, 22. Obtenida en Mayo, 25, 2011, de www.utp.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev22/index.htm.
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, USA: Longman.

- CAÑAS, A.; GONZÁLEZ, F. & NOVAK, J. D. (Septiembre, 2004). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Memorias de la I Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. Pamplona, España.
- CHADWICK, C. (1996). Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras. En B. Fainholc. (Comp.), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- CHERRY, K. (2010). *The everything psychology book. An introductory guide to the science of human behavior*. Second edition. Avon, USA: Adams Media.
- CONDEMARÍN, M. (1995). *Taller de Lenguaje*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- CONTRERAS, A. (2004). *Mediación de Procesos Cognitivos y Aprendizaje de la Lectura*. San Cristobal, Venezuela: UPEL.
- CROMLEY, J. (2003). *Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy*. Obtenida en Noviembre, 23, 2012, de http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf.
- CUENCA, M. & HILDERTY, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- DELMASTRO, A. L. (2007). Consideraciones para el desarrollo de la lectura en una lengua extranjera: una mirada constructivista. En J. Batista. (Comp.), *Desarrollo de las destrezas lectoras en lenguas extranjeras* (pp. 41-74). Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- DÍAZ, R. (2011). Obtenida de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion>.
- DÍAZ, F., & HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- ESCORIZA NIETO, J. (2003). *Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora*. Barcelona, España: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- GARCÍA DE DÍAZ, M. (2008). *La Comprensión Inferencial del Discurso Académico*. Trabajo mimeografiado presentado en el Doctorado en Estudios del Discurso. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

- GOVEA, L. (2011). Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Docencia Universitaria*, XII (2), 30-69.
- GREG, J. (2012). *El enfoque cognitivo y la psicología cognitiva*. Obtenida en Agosto, 08, 2013, de www.scribd.com/doc/93050652/elenfoquecognitivoyla-psicologiacognitiva.
- LIVINGSTON, J. (1997). *Metacognition: An Overview*. Obtenida en Mayo, 06, 2010, de <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>.
- LUCCI, M. A. (2006). La Propuesta de Vygotsky: La Psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). Obtenida de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>.
- ODLIN, T. (2008). Conceptual Transfer and Meaning Extensions. En P. Robinson & N. Ellis. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.306-340). New York, USA: Routledge.
- PARODI, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro de lingüistas e informática. En G. Parodi. (Comp.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp.15-40). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40 (63), 147-178. Obtenida en Julio, 05, 2008, de http://www.Scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342007000100008.
- PINZÁS, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Obtenida en Noviembre, 22, 2012, de <http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/guiacomprendionlectora.pdf>.
- ROBERTS, M. J. & ERDOS, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.
- SALAZAR, L. (2007). Transferencia de destrezas lingüísticas en el proceso de lectura en lenguas extranjeras. En J. Batista. (Comp.), *Desarrollo de destrezas lectoras en lenguas extranjeras*. (pp.91-120). Maracaibo, Venezuela: Colección de textos universitarios. Universidad del Zulia.
- SALAZAR, L. (2008). *Transferencia de destrezas lingüísticas en el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante estrategias instruccionales constructivistas*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado

- en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- SALAZAR, L. & BATISTA, J. (2006). Procesos Metacognitivos, Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Encuentro Educativo*, 13 (1), 49-69.
- SALAZAR, L.; BATISTA, J. & DELMASTRO, A. L. (2009). Procesos metacognitivos en la transferencia positiva de destrezas lingüísticas. *Lingua Americana*, XIII (24), 67-88. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- SMITH, M. K. (2002). *Jerome S. Bruner and the process of education*. The encyclopedia of informal education. Obtenida de <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>.
- SOTO LOMBANA, C. (2002). *Metacognición. Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- VÁZQUEZ, G. & BÁRCENA, F. (2002). *Pedagogía Cognitiva: La educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información*. Obtenida de www.campus.usal.es/teroriaeducacion/rev_numero_01/articulo.
- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. (M. Rotger, Trad.). Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.



Competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental

BRICEÑO GARCÍA, Henry Enrique¹

ROMERO PARRA, Bethania¹

ROMERO PARRA, Nelson²

ROMERO PARRA, Rosario Mireya¹

Universidad Nacional Experimental «Rafael María Baralt»¹

Unidad Educativa Nacional «Lisandro Faria»²

hbriceno5@hotmail.com; rbetha3@hotmail.com;

nelsonromerop@hotmail.com; rosarioromero5@hotmail.com

Maracaibo, Venezuela

Resumen

El propósito principal de la investigación fue analizar las competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en instituciones de educación universitaria del Estado Zulia. La investigación fue de tipo descriptiva. La muestra estuvo constituida por 244 estudiantes y 84 docentes de las universidades Rafael María Baralt, Dr. José Gregorio Hernández y la Universidad del Zulia. La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario reorientado. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva inferencial, pudiéndose concluir que existe baja presencia de las competencias personales en los docentes sobre gestión ambiental.

Palabras clave: Competencias personales, gestión educación ambiental.

Personal Competencies of Environmental Management College Teachers

Abstract

The main purpose of this study was to analyze the personal competencies of university teachers in the management of environmental education in several universities in Zulia state. The research was descriptive. The sample consisted of 244 students and 84 teachers of universities Rafael Maria Baralt, Dr. Jose Gregorio Hernandez and the University of Zulia. The information was obtained by applying a questionnaire. For data analysis the study used descriptive inferential statistics, concluding that there is a low presence of personal skills in environmental management teachers.

Key words: Personal competencies, environmental management education.

Introducción

La tendencia actual sobre *competencias*, muestran que el docente debe establecer estándares de competencias definidas para el nivel universitario, constituyéndose en la totalidad e integración de conductas, habilidades, destrezas, conocimientos, nivel de eficiencia del individuo, para desarrollar un proceso productivo que conlleven al logro exitoso de objetivos en las instituciones como es el caso de la gestión ambiental.

El principal desafío para los docentes y las instituciones de educación universitaria será, entonces, generar los ámbitos específicos de gestión ambiental para conducir la complejidad de los procesos en una sociedad cambiante y dependiente del medio ambiente, por lo cual, el docente universitario debe poseer las competencias necesarias para evaluar el impacto que el hombre realiza sobre este.

Por consiguiente, habrá que instaurar niveles de mayor participación y consenso no solo para la puesta en marcha de las transformaciones, sino también para la formación de los verdaderos protagonistas. Solo así se construirán estándares de evaluación para asegurar la institucionalización de los cambios en este mundo deteriorado ambientalmente.

En este sentido, el objetivo principal de la investigación fue analizar las competencias académicas del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en instituciones de educación universitaria del estado Zulia; teniendo como líneas de acción a: la coordinación de la acción andragógica, la adecuación de ambientes intratégicos, las estrategias de enseñanza, la evaluación de las actitudes y la intervención comunitaria.

1. Competencias del docente

En la literatura curricular se vienen exponiendo dos tendencias en cuanto a perfiles se refiere, por un lado, el perfil profesional (el más utilizado) y, por el otro, el perfil académico. Al respecto, el perfil profesional, en décadas anteriores, autores como Arnaz lo definían como la descripción de características, las cuales, se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. De la misma forma, el autor referido opina que el perfil profesional se considera como la determinación de las acciones generales y específicas a ser desarrolladas por un profesional en las áreas, o campos de trabajo, todo ello en función de las características de la sociedad previamente estudiada (citado en Díaz, 2004).

En la actualidad, se deben recordar las apreciaciones efectuadas por Peñalosa (2003) en cuanto a los perfiles, cuando manifiesta que estos no son solo profesionales, sino también académicos, se espera que las titulaciones satisfagan los requisitos de la comunidad académica tanto a nivel nacional como internacional. Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser perfiles profesionales de competencias múltiples y complejas, que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo con funciones de igual envergadura.

Otra visión sobre el concepto de perfiles académicos-profesionales de egreso, lo realiza Tobón (2006) cuando plantea un esquema básico para entender dichos perfiles. El proceso expuesto por el autor, implica describir cuáles son las competencias genéricas, las específicas y sus subcompetencias, todo en función del diagnóstico hecho a partir de la realidad de los problemas sociales

que debería resolver el egresado, enmarcado, por supuesto, en una filosofía de estado, institución y en línea a un proyecto político educativo del país.

El consecuencia, el perfil académico-profesional es un resumen de los conocimientos y competencias que debe adquirir a lo largo de los estudios un futuro profesional, en cuanto a los conocimientos y competencias que deben proporcionar al alumno una formación básica sólida, tanto teórica como práctica, permitiendo su aplicación a distintos entornos. El perfil debe ser único, pero en función de las actividades curriculares optativas de cada plan de estudio y de lo que determine el alumno, para reforzar algunos de los conocimientos y capacidades.

Por otra parte, el concepto de competencias, según Álvarez y otros (2002), comenzó a ser usado en el ámbito empresarial por McClelland, para demostrar que el éxito profesional no se puede predecir únicamente con pruebas de inteligencia. En su enfoque conductista, este estudioso del comportamiento, conceptualiza las competencias en términos de características en el empleado, las cuales guardan relación causal con el desempeño superior.

Dichas competencias se indagan, al mismo tiempo que se seleccionan mediante el condicionamiento de los empleados, para así establecer una cultura organizacional. Se construyen apoyándose en la observación, evaluación y reconocimiento con estímulos, pretendiendo aumentar la posibilidad de aparición futura de las competencias seleccionadas.

Por otro lado, según Boyatzis (citado en Dalziel y otros, 2002:28) «la competencia puede definirse como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo». Para estos autores, las competencias están condicionadas por motivaciones personales, rasgos de carácter y la imagen que la persona tiene de sí misma. Ellos coinciden con el citado autor, las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos, actitudes, valores, contenido de conocimientos, capacidades cognoscitivas o de conducta. Cualquier característica individual que pueda medirse

de modo fiable y pueda demostrar qué diferencia significativa existe entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente, adecuado, eficaz o ineficiente.

Al considerar el término *competencia*, puede observarse cómo ha proliferado su uso en la mayoría de la literatura sobre gestión empresarial, que por definición es un concepto que se ajusta, para referirse a habilidades, capacidades, características individuales; de hecho, el uso de este concepto ha puesto de manifiesto la necesidad de diferenciarlo de otros conceptos como personalidad, actitud y conocimientos.

1.1. Competencias personales

La *calidad personal* es una revolución en el sentido tradicional de *calidad*. Esta revolución en la conciencia de la calidad, es primero y, principalmente, una nueva forma de pensar acerca de la misma. En lugar de concentrarse solo en la calidad de los productos, la nueva conciencia de la calidad también abarca los esfuerzos individuales de las personas (Garza, 2005).

Desde este punto de vista, en estos nuevos tiempos, se considera que para ser un buen profesional se requiere tener unas cualidades mínimas como persona, sobre todo cuando se refiere a una profesión tan importante como lo es ser docente. Al respecto, Segura (2003) señala que, innumerables estudios acerca del rol y el perfil del docente han llegado a conclusiones muy parecidas sobre el perfil ideal; sin embargo, es poco lo que se ha profundizado acerca de la deseada personalidad del mismo, los alumnos desean un docente con características personales muy definidas como: manejo situacional, creatividad, capacidad de realización, dominio personal, valía personal.

En ese sentido, para la realización personal, es necesario buscar las experiencias que invitan a crecer (aceptación, confianza, autoestima, retos) y evitar lo que limita el crecimiento (ignorancia, egoísmo, indecisión). Convertirse en persona es conquistar el autodomínio, autoconfianza y autocontrol. Autodomínio es ser dueño de sí mismo, autoconfianza es creer en sí mismo, autocontrol es decidir por sí mismo. La calidad personal es fundamental para ser competitivo (Garza, 2005).

Es por ello que, de nada sirve adquirir nuevos y excelentes conocimientos, doctorarse o lograr esa meta deseada en las mejoras académicas (hacer), sino reconstruirse como persona buscando a través de ella crecer, ser, actuar y convivir cada día mejor. Al construirse en este sentido se llega a ser la persona que la educación y la sociedad requiere.

Además, una de las funciones con mayor exigencia, por su alto compromiso con las nuevas generaciones y con los destinos de un país, es la del educador. Educar va más allá de la entrega de información, engloba patrones y conductas que en gran medida, no pueden medirse a corto plazo, sino que, se valoran solamente con el pasar del tiempo. Por ello, debe ser una persona con unas cualidades personales bien específicas.

Bajo esta óptica, Rugarcía (2001) toma como punto de inflexión la misión del docente, la cual, debe promover en el participante la captación de conceptos sobre la profesión y la cultura, a la par del desarrollo de habilidades y el reforzamiento de determinadas actitudes que lo impulsen a ejercer su vocación profesional y humana de cierta manera. Por ello, quien ejecute la labor docente, debe tener como centro el crecimiento del estudiante, no solo en el tema que se imparte, sino en su desarrollo como individuo.

Los cambios educativos parten de la necesidad de tener verdaderos educadores dentro de la universidad, que vayan más allá de la entrega de información, es decir, que eduquen. Los métodos y técnicas de enseñanza se aprenden; sin embargo, otros aspectos como la vocación del docente, para que siembre en sus estudiantes la semilla del amor y el cariño por lo que hacen, no se aprende, esta es propia del individuo y parte desde su génesis. Esto significa que cualquiera no es educador.

Llega a serlo verdaderamente aquel que tiene el don, la vocación, el gusto y el interés por enseñar, por cultivar. Llega a ser maestro quien sigue el modelo de aquellos grandes que marcaron la historia de la educación venezolana: Andrés Bello y Simón Rodríguez, entre otros.

1.1.1. Trabajo en equipo

Puentes concibe a un equipo como:

Un grupo humano que tienen una visión de lo que quiere conseguir, que puede lograr más de lo que lograría la suma de los individuos que lo integra, que se propone metas claras de aprendizaje y las evalúa en el proceso, pero sobre todo, cuyos miembros tienen una capacidad de relacionarse entre sí, dialogando con mucha claridad y por ello saben que cuando alcanzan una meta, se debe a que han permitido a otros alcanzarla también (2001:48).

De acuerdo a este planteamiento, se establece que los miembros de un equipo de trabajo poseen la visión organizacional internalizada que les permite asumir las responsabilidades asignadas con apoyo cooperativo para lograr las metas planificadas en un ambiente armónico.

No obstante, Robbins plantea que, el reto de todo profesional es aprender a cómo volverse líderes eficaces de equipos y precisa que «tienen que aprender habilidades como la paciencia para compartir información, confiar en los demás, delegar autoridad y saber cuándo intervenir. Los líderes eficaces han dominado el difícil acto de equilibrio de saber cuándo dejar solos a sus equipos y cuando intervenir» (2006:379).

El autor antes mencionado presenta las habilidades que todo profesional debe cultivar en su praxis en las instituciones educativas, comenzando con la comunicación eficaz y precisa con su personal, de manera que, le brinden confiabilidad, recurriendo a la delegación de responsabilidad, así como de funciones a los equipos de trabajos, que deberán ser asumidas de forma equitativa sin atropellos para lograr, de forma participativa, la cohesión y empatía tan necesaria en los equipos de trabajos.

Siguiendo este orden de ideas, se pudiera definir el trabajo en equipo como la confirmación de varios miembros de una organización formal para establecer relaciones recíprocas de responsabilidad, compromiso, integración, coordinación y negociación en el logro de objetivos comunes.

En ese sentido, las organizaciones educativas ameritan la formación de grupos de trabajo inteligentes que reúnan todas las características señaladas; pero le corresponde al equipo gerencial, como líderes, fomentarlos y consolidarlos. Al respecto Valecillos, señala que para conformar equipos de trabajo inteligente:

El proceso pasa por una experiencia gestáltica en donde los integrantes invierten un tiempo para formarse como equipo, crecer y desarrollarse. El equipo aprende a ser competente en la medida en que los individuos perciben satisfacciones psicológicas por sus actuaciones, aprender a desarrollar valores centrados en «nosotros» se trabaja a nivel de sus comunicaciones, colaboración, empatía, cooperación y liderazgo (2004:82).

En síntesis, el autor desarrolló ampliamente dicha contextualización, pues introdujo la categoría de tiempo en su conformación, como también la idea de «nosotros» que envuelve a todos sus integrantes como un todo y derrumba definitivamente el individualismo tan arraigado en las organizaciones universitarias actuales, lo cual, ha ocasionado toda una serie de aislamiento, poca participación, confrontaciones, desviaciones, apatía y otros, que en definitiva debilitan la relaciones interpersonales y, por ende, una deficiente productividad laboral.

1.1.2. Valores de conservación

La Comisión interuniversitaria de Educación Ambiental de CONARE (2000), realiza una interesante indagación al respecto de los valores de conservación, tomando como base la definición del valor, al decir que es una preferencia fuerte y duradera que un individuo o un grupo tiene con un objeto, conducta o modo de vida. Una acción puede ser correcta o incorrecta según la consecuencia provocada y se sabe que las acciones dependen de los valores que se tengan. Las creencias y actitudes que se posean van a influir en los valores que las personas tienen, y los valores afectan nuestra forma de vida, el entorno, la naturaleza, es decir, el ambiente en general. Asimismo, hace una propuesta en términos de *valores instrumentales* y *valores terminales*. Los primeros, son

aquellos con los cuales se demuestra una preferencia para modos específicos de conducta, los segundos, se refieren a una orientación hacia estadios finales.

Para la Comisión interuniversitaria de Educación Ambiental, el sistema de valores que pueden incorporar los profesores universitarios permitirá que ellos discernan entre causa y efecto de los problemas ambientales para que puedan prevenirlos o mitigarlos. Según los valores propuestos, para dicha comisión, los esfuerzos en las universidades deben ir dirigidos más hacia la formación de valores, tanto instrumentales como terminales, aunque la adquisición de los instrumentales se da mucho en las instituciones educativas y en los hogares.

Debe valorarse más el apoyo a la comunidad, no como un requisito de graduación como se hace actualmente, sino como una acción que debe realizarse toda la vida. Las universidades tienen fortalezas a las cuales se les debe sacar más provecho en lo que representa tener la dimensión ambiental como eje.

La formación de valores debe estar en todos los planes de estudio y para esto se debe brindar la capacitación necesaria para que los docentes puedan formarse y luego ayudar a que se formen sus estudiantes. Para Charpantier (2003:134), la formación de valores es principalmente un proceso social y está determinado por la influencia de la sociedad en el individuo. Entre los grupos o instancias que contribuyen a que el individuo pueda formar sus propios valores están: padres y hogar, profesores, administradores y la escuela, autoridades religiosas, compañeros, gobierno, el entorno de trabajo, medios de comunicación, la literatura y las leyes, así como también las universidades.

Esta formación busca ayudar a la gente a madurar hacia una moralidad que fusione el amor con la justicia, que se preocupe por los demás y el ambiente. En este proceso formativo, se debe respetar al ser humano que se preocupa por la mejora personal y del ambiente, satisfaciendo ciertas necesidades fisiológicas propias como: comida, agua, ropa y vivienda.

1.1.3. Conciencia crítica

En investigaciones recientes sobre el pensamiento crítico, Halpern (2004:449) ha puesto de manifiesto la complejidad de esta competencia, ya que, además de incluir capacidades cognitivas, presenta aspectos importantes relacionados con la motivación.

El compromiso con la búsqueda de soluciones y razones que van a la raíz de los problemas requiere, a su vez, una actitud de control que permite suprimir la impulsividad y desarrollar tolerancia a la incertidumbre, y a la ambigüedad, con el fin de evitar la aceptación de explicaciones o de razonamientos rápidos, pero precipitados y, en última instancia, erróneos.

La tolerancia a la incertidumbre es sumamente importante, para evitar la aceptación de un razonamiento o de una solución por el mero hecho de tenerlo o por necesidad de ser o mostrarse asertivo. El control de la impulsividad y la tolerancia a la incertidumbre, y a la ambigüedad, según Halpern (2004), son condiciones necesarias para lograr la apertura mental y el antidogmatismo que caracteriza al pensamiento crítico.

La apertura mental conlleva la capacidad para ver un problema desde múltiples perspectivas. El antidogmatismo implica, a su vez, la aceptación de que el punto de vista preferido por otros no tenga que coincidir con el que nosotros elegimos. Con todo, la apertura mental y el antidogmatismo requieren una disposición para valorar la argumentación objetivamente con mayor peso, con el fin de saber distinguir un razonamiento genuino de una racionalización, que consiste en la aceptación de una argumentación por razones de interés y no por razones objetivas.

Las implicaciones educativas de este componente motivacional del pensamiento crítico son enormes. Se puede decir que, es el fundamento de una educación basada en valores democráticos de libertad y tolerancia que hacen posible la convivencia. En el aula, el conjunto de actitudes que constituyen el pensamiento crítico determinan la relación entre alumno y profesor. Un profesor que cultiva el pensamiento crítico de verdad es, en primer lugar, autocrítico, trata de exponer las razones de sus opciones, pero es capaz de

apreciar sus limitaciones y manifestarlas. La exposición y valoración de otras opiniones o teorías también dependen, en gran parte, de las actitudes que hemos comentado.

1.1.4. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales se presentan como una serie de intercambios que crean condiciones para el trabajo en equipo, apoyado en la comunicación y en el esfuerzo comprometido para lograr los objetivos institucionales. Chiavenato plantea que la práctica de las relaciones interpersonales consiste en:

Establecer o mantener contactos con otros individuos. Significa estar condicionado en nuestras relaciones por una actitud, un estado de espíritu, o una manera de ver las cosas, que nos permita comprender a las otras personas y respetar su personalidad, cuya estructura es, sin duda, diferente de la nuestra (2003:197).

En las organizaciones educativas, ningún docente puede ser el único responsable de los estudiantes, necesariamente, todo esfuerzo es esfuerzo de equipo, y todo resultado es producto del resultado de equipo. Las relaciones interpersonales en las organizaciones generan habilidades interpersonales mediante el uso de la asertividad, las dinámicas de grupos, las reuniones, el trabajo en equipo y la comunicación, las cuales, generan un efecto coordinador en la organización.

No obstante, Hernández describe que «las armonías y la unión del personal constituyen una gran fuerza para ella. En consecuencia, es indispensable realizar los esfuerzos tendentes a establecerlas» (2006:131). Las relaciones interpersonales en las organizaciones educativas, deben estar apoyadas en una adecuada comunicación y en coordinación con los esfuerzos de los docentes que la conforman para lograr y mantener un clima positivo, y favorable, que permita un sustancial aumento de las relaciones sociales.

Es importante destacar que, para el desarrollo de esta competencia, se tomó en cuenta la escuela del comportamiento humano, presentada por Münch y García (2002), la cual indica que, los factores psicológicos y sociales son los que contribuyen en el creci-

miento de la organización, mejorando así, las relaciones humanas; definiendo el trabajo como actividad importante en el hombre y la importancia que tiene también el reconocimiento de las relaciones sociales, e individuales, tomando en cuenta los aspectos afectivos y sociales como son: el ser escuchado por el gerente, el formar parte del grupo de trabajo, entre otros.

Para Fernández (2002), la formación de las relaciones se considera como un hecho dado, por la misma naturaleza del hombre, pero, que son las personas quienes eligen ciertas opciones de relaciones e ignoran otras, tomando en cuenta ciertos factores para esta determinación. Tales como:

- La proximidad física: esta juega un papel muy importante en el establecimiento de las relaciones, debido a que, se ejerce más relación entre las personas que están más próximas.
- Los miembros de status inferior, buscan tener contacto con los de status mayor, para tener relaciones duraderas entre las personas.
- Las personas encuentran atractivos a otros que compartan su mismo punto de vista, por consiguiente logran con mayor facilidad las relaciones entre las personas.
- Para complementar sus necesidades, ya que, ciertas necesidades de una persona se complementan con ciertas necesidades de otra persona, lo que conlleva a las relaciones entre estas personas.

Para Peretti (2003:13) «la relación es la concatenación que se da en la estructura de una comunicación entre personas». En esta la relación de los individuos puede ser muy variada, llamadas también relaciones humanas, pueden revestir características de tipo objetivo, cuando los individuos se realicen plenamente. Por el contrario, pueden entablar lazos excesivos y perjudiciales que atrofian la personalidad.

1.1.5. Promoción del desarrollo humano

Según Desiato (2001), para comprender una acción humana auténticamente significativa, es necesario, estudiar la relación que

existe entre la promoción del desarrollo humano y su contexto inmediato del cual ella surge como respuesta, de allí enfatiza el autor que la promoción del desarrollo humano es una de las maneras de modificar el entorno del que dispone el individuo, el hombre no solo es producto de su entorno, sino producto creado a partir del propio hombre en el seno de una constitución social.

En atención a esta afirmación, la promoción del desarrollo humano, significa la capacidad de influenciar y modificar al otro, por consiguiente el docente y el estudiante pueden mejorar, canalizar, instruir e informar con visión humana. Desde otra perspectiva, se entiende la promoción del desarrollo humano como el proceso que vitaliza los sentimientos, ideas y acciones del individuo en beneficio del desarrollo personal hacia la búsqueda de una organización de calidad a la cual pertenecen.

Dentro de esta configuración la constitución de la promoción del desarrollo humano se edifica, producto de la confluencia entre la sociedad, el individuo y la realidad, en un mismo proceso que advierte la sociabilidad del hombre no reducido a un pasivo, sino que, toma iniciativas para la acción significativas en todos aquellos escenarios de orden político, cultural, económico religioso, educativo, comunal que merecen en su proceso de vida.

Esta acción significativa debe estar presente como una característica fundamental, de las competencias personales en el proceso de gestión ambiental, puesto que, adquiere significación al definir su propio espacio para actuar, pero, a su vez, requiere desarrollarse a través de la interacción y la retroalimentación de manera mancomunada expresada en la capacidad de razonar, para discutir o decidir sobre aquellos aspectos de beneficios colectivos, para plantear soluciones que faciliten la sustentabilidad en unión de las organizaciones que buscan mejorar la calidad de sus servicios.

Estos servicios, según Herrero y otros (2004), representan la acción de fuerzas activas e impulsoras de las capacidades humanas, apoyadas en la formación profesional que representa asumir responsabilidades ante la sociedad. Es evidente, que la promoción del desarrollo humano asume en el trascurso de la interacción so-

ciocultural la predisposición hacia la sociedad y sustentabilidad, para que, docentes junto a los estudiantes, estén dispuestos a participar en el medio circundante y buscar espacios para ser actores de su propio proceso de desarrollo.

1. Metodología

La investigación es de tipo descriptiva de campo, con diseño no experimental-transversal. La población a considerar en el presente estudio, estuvo conformada por dos unidades de análisis a saber: estudiantes de los tres últimos semestres de la carrera y personal docente pertenecientes al programa o facultad de educación, específicamente a la mención Básica Integral de diferentes universidades entre públicas y privadas del estado Zulia.

Entre las que se tiene la Universidad Nacional Experimental «Rafael María Baralt», sede los Puertos de Altigracia, con 269 estudiantes y 95 docentes, Universidad Dr. José Gregorio Hernández con 194 estudiantes y 143 docentes, Universidad del Zulia sede Maracaibo con 285 estudiantes y 156 docentes y Universidad Católica «Cecilio Acosta» con 105 estudiantes y 71 docentes, para un subtotal de 1.344 estudiantes de los tres últimos semestres y 465 docentes, lo que hace un total de 1.809 sujetos.

El muestreo fue aleatorio simple, probabilístico y estratificado. Para estratificar la muestra de docentes se consideró la fórmula de Schiffer, citado por Chávez (2007). Al aplicar la fórmula se tiene que la muestra de 328 sujetos quedó estratificada de la siguiente manera:

Cuadro 1. Distribución de la muestra

Universidades	Estudiantes	Docentes	Total
Rafael María Baralt	$269 \cdot 328 / 1809 = 49$	$95 \cdot 328 / 1809 = 17$	66
Dr. José Gregorio Hernández	$512 \cdot 328 / 1809 = 93$	$143 \cdot 328 / 1809 = 26$	119
LUZ	$458 \cdot 328 / 1809 = 83$	$156 \cdot 328 / 1809 = 28$	111
Cecilio Acosta	$105 \cdot 328 / 1809 = 19$	$71 \cdot 328 / 1809 = 13$	32
Total	244	84	328

Fuente: Romero y otros (2011).

En cuanto al instrumento, se elaboró un cuestionario, el cual, se aplicó a los docentes universitarios y se reorientó para los estudiantes. Este permitió identificar las características que posee el docente universitario en cuanto al manejo de competencias. Todo ello, con el propósito de determinar las competencias instrumentales desarrolladas por el docente universitario, en la gestión de educación ambiental en las universidades del estado Zulia. El mismo abarcó 12 reactivos o ítemes referidos a la variable con 5 alternativas de respuestas con escala de medición tipo Likert. A saber «Siempre», «Casi siempre», «Con regularidad», «Casi nunca» y «Nunca». La confiabilidad del instrumento se determinó tomando en cuenta los mismos puntajes obtenidos por los quince (15) sujetos en la prueba.

Para procesar los datos se aplicó la estadística descriptiva calculando medias aritméticas, frecuencias, porcentajes, desviaciones estándar, variaciones. Para el análisis de los datos, se procedió de la siguiente manera: se diseñó una tabla o matriz de doble entrada, donde se asentaron los datos suministrados por los sujetos, después se aplicaron los cálculos referidos a la estadística para luego presentarlos en tablas por indicadores. Las medias aritméticas resultantes de cada indicador se ubicaron en el baremo, para categorizarlos y compararlos con los señalamientos de los diferentes autores que sustentan la investigación.

Cuadro 2. Baremo

Rango	Categoría
$4,20 \leq X \leq 5,00$	Elevada presencia de competencias en la gestión ambiental
$3,40 \leq X < 4,20$	Alta presencia de competencias en la gestión ambiental
$2,60 \leq X < 3,40$	Moderada presencia de competencias en la gestión ambiental
$1,80 \leq X < 2,60$	Baja presencia de competencias en la gestión ambiental
$1,00 \leq X < 1,80$	Muy baja presencia de competencias en la gestión ambiental

Fuente: Romero y otros (2011).

2. Análisis y discusión de los resultados

En la Tabla 1, se presenta el estadístico descriptivo del indicador trabajo en equipo. Según los docentes, el mismo se ubica en la categoría de medianamente adecuado con una media de $x=2.66$, observándose que el 51.2% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas de las respuestas «Con regularidad y casi siempre» con una moderada dispersión de $s=1.12$, lo cual, señala una baja coherencia entre sus respuestas, como consecuencia se espera que la media poblacional esté entre $x=2.42$ y 2.90 , con una dispersión muestral de $S(x)=0.122$.

En relación a los estudiantes, el 50% se inclinó hacia las alternativas «1» y «2», mientras el 47% a las alternativas «Con regularidad y Casi siempre» con una moderada concordancia pues la dispersión fue baja de $s=1.11$, promediando un puntaje de $x=2.55$, lo que conlleva a inferir que la media poblacional de estudiantes estaría entre $x=2.41$ y 2.68 con una dispersión muestral de $S(x)=0.071$.

Sobre la base de los datos anteriores, se obtuvo una media general para el indicador de $x=2.60$ ubicada en la categoría de moderada presencia de competencia para el trabajo en equipo, deduciéndose que los docentes universitarios con regularidad establecen relaciones recíprocas de compromiso en la organización para el logro de objetivos comunes, fomentan grupos de trabajo para coordinar la gestión ambiental en beneficio del entorno ambiental y logran la participación de todos los integrantes de la organización como un todo para derrumbar el individualismo en pro de mejorar la efectividad de la gestión ambiental.

Estos resultados son medianamente coincidentes con Puentes (2001: 48), quien concibe a un equipo de trabajo como un grupo humano que tiene una visión de lo que quiere conseguir, que puede lograr más de lo que lograría la suma de los individuos que lo integra, que se proponen metas claras de aprendizaje y las evalúa en el proceso.

Tabla 1. Estadístico descriptivo del indicador trabajo en equipo

Dimensión		COMPETENCIAS PERSONALES												Inferencia en la población	
		TRABAJO EN EQUIPO													
Indicador	Ítemes	25		26		27		TOTAL %	Indicador	Media poblacional					
		fr	%	fr	%	fr	%								
Docentes 84	N	17	20,2	15	17,9	13	15,5	17,9	Moda	2,66		S(x)=	0,122		
	CN	9	10,7	19	22,6	35	41,7	25,0	3						
	CR	39	46,4	30	35,7	22	26,2	36,1							
	CS	14	16,7	16	19	8	9,52	15,1	Desv						
	S	5	5,95	4	4,76	6	7,14	6,0	1,12						
Estudiantes 244	N	54	22,1	49	20,1	50	20,5	20,9	Moda	2,55		S(x)=	0,071		
	CN	52	21,3	61	25	100	41	29,1	2						
	CR	101	41,4	65	26,6	36	14,8	27,6							
	CS	30	12,3	60	24,6	52	21,3	19,4	Desv						
	S	7	2,87	9	3,69	6	2,46	3,0	1,11						
Media muestra												2,60		Categoría	

Fuente: Romero y otros (2011).

Posteriormente, el estadístico descriptivo del indicador valores de conservación, se presenta en la Tabla 2, donde se observa una media por parte de los docentes de $x=2.91$, con una dispersión de $s=1.2$ lo que significa que existe una baja coincidencia entre sus respuestas, pues el 62.3% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas de las respuestas «Con regularidad y Casi siempre», infiriéndose que la media poblacional estaría entre $x=2.66$ y 3.17 con una dispersión muestral de $S(x)=0.131$. Por otra parte, en el estadístico, se aprecia que el 60.2% de los estudiantes se inclinó hacia las mismas alternativas con una baja dispersión de $s=1.22$, es decir, una baja concordancia de opiniones, obteniendo una media de $x=2.81$, de lo que se presume que la media poblacional estaría entre $x=2.65$ y 2.96 .

Se observa claramente, que la media se ubica en la categoría de moderada presencia de competencias de valores de conservación con un valor de $x=2.86$, se concluye que, los docentes universitarios con regularidad discernen en cuanto a la causa-efecto de los problemas ambientales para que puedan ser prevenidos mediante la gestión ambiental, valoran el apoyo a la comunidad, como una acción que debe realizarse toda la vida y ayudan a los estudiantes a madurar hacia una moralidad para que se preocupen por el ambiente.

Luego de lo antes expuesto, se considera que los resultados fueron medianamente satisfactorios por cuanto Charpantier (2003), considera que la formación de valores es principalmente un proceso social y está determinado por la influencia de la sociedad en el individuo.

Tabla 2. Estadístico descriptivo del indicador valores de conservación

		COMPETENCIAS PERSONALES											
Indicador		VALORES DE CONSERVACIÓN											
Ítemes		28		29		30		TOTAL		Indicador		Inferencia en la población	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%			S(x)=	
Docentes 84	N	16	19	15	17,9	18	21,4	19,4	19,4	Moda	2,91	0,131	Media poblacional
	CN	18	21,4	5	5,95	9	10,7	12,7	12,7	4			
	CR	34	40,5	19	22,6	24	28,6	30,6	30,6	Desv			
	CS	10	11,9	40	47,6	30	35,7	31,7	31,7	1,2			
	S	6	7,14	5	5,95	3	3,57	5,6	5,6	2,66			
Estudiantes 244	N	56	23	57	23,4	57	23,4	23,2	23,2	Moda	2,81	0,078	Media poblacional
	CN	45	18,4	17	6,97	30	12,3	12,6	12,6	3			
	CR	103	42,2	51	20,9	54	22,1	28,4	28,4	Desv			
	CS	36	14,8	107	43,9	90	36,9	31,8	31,8	1,22			
	S	4	1,64	12	4,92	13	5,33	4,0	4,0	2,65			
Media muestra		Categoría											
		2,86											

Fuente: Romero y otros (2011).

En la Tabla 3, se presenta el estadístico descriptivo del indicador conciencia crítica, donde se aprecia una media para los docentes de $x=2.81$, con una dispersión de $s=1.15$ lo que significa que existe una baja afinidad entre sus respuestas pues el 57.9% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas de respuestas «Con regularidad y Casi siempre», infiriéndose que la media poblacional estaría entre $x=2.56$ y 3.05 con una dispersión muestral de $S(x)=0.126$. Por su parte, el 64.9% de los estudiantes respondió a los ítems 31,32 y 33 con las alternativas «Con regularidad y Casi nunca» con una baja dispersión de $s=1.01$ alcanzando una media de $x=2.45$, y que al proyectarlo a la población representa una media entre $x=2.32$ y 2.58 .

De acuerdo con los cálculos que se han realizado, la media del indicador se ubica en categoría de moderada presencia de competencia, conciencia crítica con $x=2.63$, de lo que se infiere que los docentes universitarios con regularidad manifiestan una actitud de control que permite desarrollar tolerancia a la incertidumbre, exponen las razones en las cuales se basan sus iniciativas al mismo tiempo que es capaz de apreciar sus limitaciones y controlan la ambigüedad con el fin de evitar la aceptación de explicaciones.

Los resultados expuestos son medianamente correspondientes con Halpern (2004) cuando señala que, para poseer una conciencia crítica se necesita una actitud de control, que permita suprimir la impulsividad y desarrollar tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad con el fin de evitar la aceptación de explicaciones o de razonamientos rápidos pero precipitados y, en última instancia, erróneos.

Tabla 3. Estadístico descriptivo del indicador conciencia crítica

		COMPETENCIAS PERSONALES												
Indicador		CONCIENCIA CRÍTICA												
Dimensión	Indicador	Ítems	31		32		33		TOTAL		Indicador	Inferencia en la población		
			fr	%	fr	%	fr	%	%	%		S(x)=	y	
Docentes 84		N	13	15,5	15	17,9	16	19	17,5	17,5	Moda	2,81	0,126	
		CN	11	13,1	16	19	19	22,6	18,3	18,3	3			
		CR	26	31	31	36,9	36	42,9	36,9	36,9			Media poblacional	
		CS	27	32,1	19	22,6	7	8,33	21,0	21,0	Desv			
		S	7	8,33	3	3,57	6	7,14	6,3	6,3	1,15			2,56
Estudiantes 244		N	42	17,2	48	19,7	52	21,3	19,4	19,4	Moda	2,45	0,065	
		CN	58	23,8	94	38,5	94	38,5	33,6	33,6	2			
		CR	86	35,2	52	21,3	91	37,3	31,3	31,3			Media poblacional	
		CS	51	20,9	46	18,9	6	2,46	14,1	14,1	Desv			
		S	7	2,87	4	1,64	1	0,41	1,6	1,6	1,01			2,32
Media muestra			2,63										Categoría	

Fuente: Romero y otros (2011).

Seguidamente, se presenta la Tabla 4, con el estadístico descriptivo del indicador relaciones interpersonales. Se observa que 59.5% de los docentes considera tener un moderado dominio de esta competencia al promediar un puntaje de $x=2.90$, con una moderada dispersión de $s=1.2$, lo cual señala una baja concordancia entre sus respuestas, y como consecuencia se espera que la media poblacional esté entre $x=2.64$ y 3.15 con una dispersión muestral de $S(x)=0.131$.

Por su parte, los estudiantes, apoyaron las afirmaciones de los docentes en un 52.5% con una moderada concordancia de $s=1.17$, lo que produjo una media de $x=2.71$, haciendo la salvedad que el 44.1% no opinó de forma positiva ante los reactivos del indicador, lo que conlleva a inferir que la media poblacional de estudiantes estaría entre $x=2.56$ y 2.85 con una dispersión muestral de $S(x)=0.075$.

De ahí, que la media general haya tenido un valor de $x=2.80$ ubicada en la categoría de moderada presencia de competencias para las relaciones interpersonales, esto quiere decir, que los profesionales de la educación universitaria con regularidad generan las relaciones interpersonales, mediante las dinámicas de grupos buscando un efecto coordinado en organización, a su vez, toman en cuenta los aspectos sociales para formar parte del grupo de trabajo y establecen contactos con otros individuos respetando su personalidad.

Estos resultados son medianamente satisfactorios, puesto que, Chiavenato (2003) plantea que, la práctica de las relaciones interpersonales consiste en establecer o mantener contactos con otros individuos. Significa estar condicionado en nuestras relaciones por una actitud, un estado de espíritu, o una manera de ver las cosas, que nos permita comprender a las otras personas y respetar su personalidad, cuya estructura es, sin duda, diferente de la nuestra.

Tabla 4. Estadístico descriptivo del indicador relaciones interpersonales

		COMPETENCIAS PERSONALES											
		RELACIONES INTERPERSONALES											
Dimensión	Indicador	34		35		36		TOTAL		Indicador	Inferencia en la población		
		fr	%	fr	%	fr	%	%	%		S(x)=		
Docentes 84	N	13	15,5	15	17,9	18	21,4	18,3	18,3	Moda	0,131		
	CN	15	17,9	20	23,8	8	9,52	17,1	17,1	4			
	CR	23	27,4	24	28,6	20	23,8	26,6	26,6	2,90	Media poblacional		
	CS	27	32,1	21	25	35	41,7	32,9	32,9	Desv			
	S	6	7,14	4	4,76	3	3,57	5,2	5,2	1,2	2,64	y	3,15
Estudiantes 244	N	43	17,6	53	21,7	50	20,5	19,9	19,9	Moda	0,075		
	CN	64	26,2	69	28,3	44	18	24,2	24,2	4			
	CR	81	33,2	62	25,4	37	15,2	24,6	24,6	2,71	Media poblacional		
	CS	50	20,5	52	21,3	102	41,8	27,9	27,9	Desv			
	S	6	2,46	8	3,28	11	4,51	3,4	3,4	1,17	2,56	y	2,85
Media muestra		2,80										Categoría	

Fuente: Romero y otros (2011).

Por su parte, el indicador, promoción del desarrollo humano, según la opinión de los docentes se ubica en la categoría de medianamente adecuado con una media de $x=2.85$, observándose en la Tabla 5 que, el 58% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas de las respuestas «3 y 4» con una moderada dispersión de $s=1.19$ traducido en una baja concordancia entre sus respuestas, prediciendo que la media poblacional estaría entre $x=2.59$ y 3.10 con una dispersión muestral de $S(x)=0.13$.

A su vez, el 56.9% de los estudiantes se inclinó hacia las mismas alternativas, mientras el 40.4% se expresó a través de las alternativas «1» y «2», generando así una baja dispersión de $s=1.16$, es decir, una baja afinidad entre sus opiniones, obteniendo una media de $x=2.71$, de ahí que se espera una media poblacional de los estudiantes entre $x=2.56$ y 2.85 con una dispersión muestral de $S(x)=0.074$.

En consecuencia, el indicador alcanzó una media general de $x=2.78$ ubicada en la categoría de moderada presencia de competencias para la promoción del desarrollo humano, de lo que se infiere que los docentes universitarios con regularidad propician la promoción del desarrollo humano, como competencia que garantiza la formación en valores éticos-ambientales, ejecutan acciones para el desarrollo de las personas hacia la búsqueda de la toma de conciencia hacia el ambiente y consideran que la organización propicia, la promoción del desarrollo humano en la búsqueda de dar solución a los problemas ambientales. Al respecto, Herrero y otros (2004), señalan que la promoción del desarrollo humano, representa la acción de fuerzas activas e impulsoras de las capacidades humanas apoyadas en la formación profesional que representa asumir responsabilidades ante la sociedad.

Tabla 5. Estadístico descriptivo del indicador promoción del desarrollo humano

		COMPETENCIAS PERSONALES									
		PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO									
Dimensión	Indicador	37		38		39		TOTAL %	Indicador	Inferencia en la población	
Ítems		fr	%	fr	%	fr	%	%			
Docentes 84	N	15	17,9	13	15,5	19	22,6	18,7	Moda	S(x)= 0,13	
	CN	13	15,5	10	11,9	20	23,8	17,1	3		
	CR	31	36,9	24	28,6	24	28,6	31,3	2,85	Media poblacional	
	CS	20	23,8	30	35,7	17	20,2	26,6	Desv		
	S	5	5,95	7	8,33	4	4,76	6,3	1,19	2,59	y 3,10
Estudiantes 244	N	50	20,5	50	20,5	59	24,2	21,7	Moda	S(x)= 0,074	
	CN	41	16,8	39	16	57	23,4	18,7	3		
	CR	89	36,5	70	28,7	55	22,5	29,2	2,71	Media poblacional	
	CS	58	23,8	76	31,1	69	28,3	27,7	Desv		
	S	6	2,46	9	3,69	4	1,64	2,6	1,16	2,56	y 2,85
Media muestra		2,78								Categoría	

Fuente: Romero y otros (2011).

Conclusiones

Al identificar las competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en las instituciones de educación universitaria del estado Zulia, se concluye que estas se encuentran moderadamente presentes, ya que regularmente sincronizan y armonizan grupos estudiantiles para conducir acciones que concentren esfuerzos para una verdadera gestión ambiental, así como también, vinculan a su organización con los procedimientos y estrategias que permitan activar los conocimientos, con el fin de preservar el ambiente transfiriendo estos a la sociedad, con el propósito de que haya una coherencia entre el discurso y las acciones que se llevan a cabo en pro de la gestión ambiental.

Al describir los procesos de gestión universitaria desarrollados por los docentes, para la promoción de la educación ambiental en las instituciones de educación universitaria del estado Zulia, los resultados fueron medianamente inadecuados, es decir, escasamente se ofrecen respuestas óptimas que permitan dar soluciones a los problemas que obstaculizan la calidad de vida de las comunidades, promueven la revisión de la gestión ambiental que lleva a cabo la institución para fusionar las funciones de docencia, investigación y extensión con el propósito de incrementar su participación en la solución de problemas ambientales.

En general, al analizar las competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental, en las instituciones de educación universitaria del estado Zulia, se concluye que estos poseen moderadas competencias académicas, aun cuando los resultados revelaron que presentan debilidades en la intervención ambiental.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, C., y otros (2002). *Paradigma de Liderazgo: Claves de la dirección de las personas*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España SL.
- CHARPENTIER, C. (2003). La Dimensión Ambiental como un eje transversal, un reto para las universidades estatales costarricenses: el caso de la formación de docentes de primaria. *Revista Educación*, 24 (Especial), 161-170. San José, Costa Rica.
- CHÁVEZ, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Cuarta edición. Maracaibo, Venezuela: Gráficas González.
- CHIAVENATO, I. (2003). *Administración de Recursos Humanos*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- CONARE (2000). *Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior Área de Investigación*. Subcomisión Interuniversitaria de Educación Ambiental (CIEA). Estación Científica la Selva.
- DALZIEL, M., CUBEIRO, J. C., & FERNÁNDEZ, G. (2002). *Las Competencias Claves para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. Segunda Edición. Bilbao, España: Deusto.
- DESIATO, M. (2001). *Administración y dirección*. Madrid, España: McGraw-Hill/ Interamericana de España SL.
- DÍAZ, D. (2004). *Hacia La Formación De Un Nuevo Docente*. Táchira, Venezuela: ULA.
- FERNÁNDEZ, C. (2002). *La comunicación Humana*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- GARZA, J. G. (2005). *Valores para el ejercicio profesional*. Guías Didácticas. Distrito Federal, México: McGraw-Hill/Interamericana S.A. C.V.
- HALPERN, D. (2004). *La Enseñanza del Pensamiento Crítico para la transferencia de dominios a través de disposiciones, formación y supervisión metacognitiva*. Psicólogos Americanos.
- HERNÁNDEZ, M. (2006). *Programa de Educación Ambiental para el rescate y mantenimiento de áreas verdes en las Instituciones Educativas*. Trabajo Doctoral. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

- HERRERO, C.; SOLER, A. & VILLAR, A. (2004). *Capital Humano y Desarrollo Humano en España, sus Comunidades Autónomas y Provincias. 1980-2000*. BANCAJA. Obtenida de <http://www.ivie.es/downloads/2004/06/notasprensa.pdf>.
- MÜNCH, G. & GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2002). *Fundamentos de Administración*. Novena Edición. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- PEÑALOZA, G. (2003). *El Algoritmo de la Ejecución del Curriculum*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- PERETTI, A. (2003). *Libertad y Relaciones Humanas*. Madrid, España: Gráfica Malar.
- PUNTES, Y. (2001). *Organizaciones escolares inteligentes*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- ROBBINS, S. (2006). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. Séptima Edición. Distrito Federal, México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- RUGARCÍA, A. (2001). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- SEGURA, M. (2003). *Perspectivas Teóricas para transformar la Gestión Docente en la Universidad*. Material Mimeografiado. Caracas, Venezuela.
- TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- VALECILLOS, C. (2004). *Organizaciones inteligentes. Complementando nuestro primeros pasos*. Maracaibo, Venezuela: Ediluz.



La fotografía de guerra: la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión en la prensa ilustrada

LUGO LOREZO, Carlos Enrique

*University of Puerto Rico, Mayaguez Campus
cell.lu@hotmail.com
Mayaguez, Puerto Rico*

Resumen

El presente trabajo explora la guerra a través de la mirada de la fotografía y la fotografía de prensa. Presentamos algunos datos que sirven para contextualizar el tema de la fotografía periodística. Abordamos la manera en que la fotografía y la fotografía impresa, sirvieron para representar dos guerras acaecidas durante el siglo XIX: la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión. Concluimos que la fotografía impresa durante la Guerra de Crimea, contribuyó al sentido visual de la época. Además, continuó mostrando la imagen tradicional de la guerra. La Guerra de Secesión aparece representada como un acontecimiento en que se explicita la barbarie humana, a la vez, que impulsa la fotografía como actividad comercial. La representación fotográfica de ambas guerras impuso el elemento realista que caracteriza a la fotografía.

Palabras clave: Guerra de Crimea, Guerra de Secesión, fotografía de prensa, revistas ilustradas.

War photography: the crimean war and the war of secession in the illustrated press

Abstract

The present article explores wars by examining photography and more specifically press photography. We present information that contextualizes the topic of press photography and we address the ways in

which photography and press photography serve to depict wars. The photographic representation of two wars is explored: the Crimean War and the American Civil War. The findings will show that the Crimean War photography contributed to the visual heritage of the time. The American Civil War was depicted as an event in which human barbarity was unleashed, at the same time it boosted the commercial activity of photography. The photographic representation of both wars imposed a realistic element that characterizes photography.

Key words: Crimean War, American Civil War, war photography, illustrated press.

Introducción

Desde su invención, la fotografía ha captado todo tipo de situaciones y eventos. Uno de esos eventos ha sido la guerra. Durante el desarrollo del siglo XIX, la fotografía se incorporó con éxito a las revistas ilustradas por medio de distintas técnicas de grabado. Estas técnicas de impresión posibilitaron observar las imágenes fotográficas en las revistas ilustradas de la época. El presente artículo tiene como principal objetivo explorar la representación de la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión en la fotografía, y fotografía de la prensa decimonónica. Dentro de este enfoque se observará la labor de corresponsales y fotógrafos como agentes integrales de las ideas y políticas institucionales de la época.

1. Prensa y fotografía

Dentro del contexto europeo, Rafael Gómez Alonso (2010) aborda cómo se configura la iconografía en las publicaciones periódicas del siglo XIX. En torno al papel de la interrelación entre el texto escrito y la imagen, el autor señala que el texto escrito no solo sirve como acompañante, sino como uno de los anzuelos para atraer al lector. El autor recurre a la propuesta de Christian Doelker, quien señala tres niveles de análisis que intervienen en los procesos de percepción del mensaje con apoyo iconográfico. Estos son: ajuste, tipificación y alienación (Gómez Alonso: 153). El primero, ajuste, corresponde al tipo de producción gráfica, por ejemplo, la fotografía que representa

acontecimientos reales, y, por tanto, se asocia con la verdad válida por sí misma. El segundo, tipificación, hace referencia a la representación de la realidad por medio de dibujos y caricaturas que aparecen en revistas satíricas y en cómics. Por último, la alienación, que busca el distanciamiento de la realidad mediante objetos o casos reales, por ejemplo, representar una imagen con otra imagen, interviniendo fundamentalmente las capacidades simbólicas y connotativas que puede ofrecer dicha iconografía (Gómez Alonso: 152-153). La primera categoría, ajuste, señala el elemento de realidad atribuido a la fotografía en los medios.

Gómez Alonso, señala el peligro que supone una representación, que tradicionalmente se ha asociado con la evidencia o lo verdadero, y duda atribuir a la imagen fotográfica la representación de la realidad. Señala que, una fotografía es una determinada realidad «por ser el medio que con mayor facilidad se asemeja a la realidad, es también el arma más poderosa para su manipulación y distanciamiento de lo que acontece» (2010:154); sin embargo, desde sus comienzos y a través del siglo XX, la fotografía y la fotografía periodística no se desprenderán del atributo de constituir evidencia.

La fotografía, una invención que se le adjudica a Daguerre, pasó a la imprenta de papel a través de los grabados (Ramírez, 1976:73). Los procedimientos de grabado y sus eventuales adelantos técnicos contribuyeron a calar profundo en la cultura visual del siglo XIX y principios de siglo XX.

La fotografía fue reproducida en la prensa a través de procedimientos de grabados, permitiendo que productos culturales como libros, periódicos y revistas tuviesen ilustraciones fotográficas. Al hablar de la incorporación de la fotografía en la prensa ilustrada señala que «el uso de la fotografía en la prensa supone una liberalización frente a otras artes gráfico-narrativas (pintura, grabado, dibujo, información escrita, etc.), que, a su vez, va a configurar que se adopten nuevas técnicas para la impresión de imágenes en periódicos y revistas: fotograbados, grabados basados en fotografías» (Gómez Alonso, 2010:164). La fotografía, a partir de su fuerza acogida, pareció desplazar otras formas icónicas. La idea de la

búsqueda de la verosimilitud y la perfección de las cosas, que una vez se persiguió a través de la pintura pareció ser sustituido por un invento tecnológico, que por medio de un proceso mecánico, involucraba un soporte sensible al impacto de la luz y ciertos componentes químicos, servía como un medio eficaz de representación de la realidad. Este nuevo medio supuso otra manera para los receptores acercarse a los acontecimientos nacionales e internacionales. Las fotografías impresas en las revistas ilustradas fueron vistas como evidencia palpable de los hechos:

La introducción de la foto en la prensa es un fenómeno de capital importancia. Cambia la visión de las masas. Hasta entonces, el hombre común solo podía visualizar los acontecimientos que ocurrían a su vera, en su calle, en su pueblo. Con la fotografía se abre una ventana al mundo. Los rostros de los personajes públicos que tienen lugar en el mismo país y allende las fronteras se vuelven familiares. Al abarcar más la mirada, el mundo se encoge. La palabra escrita es abstracta, pero la imagen es el reflejo concreto del mundo donde cada uno vive. La fotografía inaugura los medios visuales cuando el retrato individual se ve substituido por el retrato colectivo. Al mismo tiempo se convierte en un poderoso medio de propaganda y manipulación. El mundo de imágenes funciona de acuerdo con los intereses de quienes son los propietarios de la prensa: la industria, las finanzas, los gobiernos (Freund, 1986: 96).

Es importante mencionar que durante los siglos XIX y XX la prensa, por lo general, respondía a unos intereses económicos y políticos de las élites burguesas de la sociedad. De ahí que, las imágenes fueron fundamentales para representar la vida y las actividades de una clase social que gozaba de reconocimiento y prestigio. La fotografía periodística pretendía moldear la percepción popular ofreciendo, por medio de una producción organizada, un vehículo para establecer correspondencia entre las significaciones aprendidas y naturalizadas de la cultura, que determinan algunas formas de ver lo cotidiano y los acontecimientos sociales, locales e internacionales. El historiador Tomas Pérez Vejo estudió las imágenes de la prensa ilustrada en España durante el siglo XIX, y considera

que la misma fue una herramienta eficaz para la reconstrucción del imaginario colectivo de la clase media decimonónica, y que la lucha por el control de estos imaginarios fue una de las claves de la vida política de la modernidad. En su texto, *Imágenes de México en las revistas ilustradas españolas del siglo XIX: 1834-1874* el historiador expresa:

El mundo que hoy conocemos ha sido construido, inventado, dotado de imágenes hasta convertirse en real. La invención es también una forma de conocimiento. En este proceso las revistas ilustradas decimonónicas tuvieron un lugar central al difundir entre un público amplio, el de las clases medias europeas, una imagen del mundo, de la que todavía somos en parte herederos. La representación del mundo no es neutra, determina una forma de ver, de imaginar los diferentes espacios geográficos y de las relaciones que se deben tener con los pueblos que los habitan. Mediante grabados y litografías las élites europeas del siglo XIX crearon y difundieron una visión del mundo, que permitía identificar y reconocer intereses nacionales de ámbito planetario. Sin duda tiene razón Brubaker (Mitos y equívocos en el estudio del nacionalismo), cuando afirma, en otro contexto, que la «identificación y la constitución de los intereses (...) es un proceso complejo que no puede reducirse a la manipulación de la élite, pero no parece demasiado arriesgado afirmar que, en este caso concreto, la identificación y reconocimiento de intereses nacionales por la prensa ilustrada estaban claramente mediatizados por las élites de cada país». Las imágenes difundidas por ella representaban una visión y división del mundo, a grandes rangos la de la élite gobernante, que servía para justificar, explicar y legitimar las políticas exteriores que esta misma élite estaba llevando a cabo (Pérez, 2002:2).

En el siguiente apartado se tocan, de manera breve, aspectos que enfatizan en la iconografía de la guerra. Se utiliza la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión para explorar cómo se vieron ambas guerras a través de la fotografía y la fotografía impresa. Ambas guerras acaecidas en el siglo XIX fueron ampliamente difundidas a través del medio visual de la fotografía.

2. Guerra y prensa

Diversas culturas antiguas y modernas han representado los conflictos bélicos a través de distintas formas icónicas. Las imágenes han registrado el combate de los guerreros en el campo de batalla, marcando el símbolo del heroísmo y la gloria de la guerra. Su narración textual parece ser enriquecida por atractivas y elaboradas pinturas, dibujos o grabados de artistas. Estas representaciones de la guerra en plena batalla solían tener el signo de gloria; sin embargo, esa idea no siempre fue la más preponderante. En España, por ejemplo, en el siglo XIX las obras de Goya y otros artistas gráficos resignifican las imágenes de la guerra expresando la crueldad y el horror en sus pinturas y grabados (Rodríguez Porcel, 2009:2). La obra de Goya *Los desastres de la guerra*, es una serie de grabados que representan las atrocidades que los soldados de Napoleón cometieron contra los insurrectos al invadir España en 1808. Goya concentra los horrores de la guerra y la vileza enloquecida de los soldados a comienzos del siglo XIX (Sontag, 2010:44).

La Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión de los Estados Unidos, fueron conflictos que acapararon el espacio de la opinión pública del siglo XIX, por medio de la fotografía y los grabados, basados en fotografías que aparecían en la prensa de la época. Las representaciones gráficas de ambas guerras cambiaron la manera de percibir y de opinar acerca de los conflictos bélicos. El discurso realista de mediados y finales del siglo XIX, hizo que se generara interés en la documentación realista que proveía la fotografía de distintos acontecimientos.

El inglés Roger Fenton, sirvió como corresponsal de la Guerra de Crimea¹ por encargo de la firma Agnes & Sons, de Manchester (Ramírez, 1976:95). Fenton utilizó la técnica fotográfica del colodión

1 La Guerra de Crimea, 1853-1856, fue un conflicto bélico entre Rusia y fuerzas comandadas por Inglaterra por el control de los territorios del Imperio Otomano, en plena etapa de descomposición. Algunos historiadores la consideran la primera guerra moderna.

húmedo que permitía tiempos de exposición más reducidos en relación a la técnica del daguerrotipo. Para tomar una foto, Fenton necesitaba iluminación del sol y que los objetos y personas estuvieran quietos. Las personas tenían que mantener sus cuerpos estacionarios para que la foto no resultara borrosa. El fotógrafo necesitaba de un medio móvil para transportar su pesado equipo fotográfico. Una persona lo ayudaba a cargar el equipo y preparar las placas durante su travesía. Estas desventajas imposibilitaban tomar fotografías en el espacio hostil en que se desarrollaba la batalla. La incapacidad de la cámara para tomar imágenes nítidas durante la acción y el movimiento dificultaba fotografiar la acción bélica. Marco Antonio Rodríguez compara los usos técnicos de la fotografía y la expresión manual durante la guerra. «De ilustrar este tipo de escenas [en movimiento] se encargarán dibujantes y grabadores, que podían estar incluso más envueltos en una batalla que los propios fotógrafos» (Rodríguez, 2009:16). Además, siempre estaba presente el peligro de perder la vida en el escenario de guerra.

El gobierno británico, al igual que lo medios de comunicación impresos como, por ejemplo, *The Illustrated London News*, enviaron corresponsales a la Guerra de Crimea con el propósito de mostrar a los lectores una imagen que no reflejara la carnicería humana típica de las guerras. El gobierno entendía que las noticias que comunicaban las muertes de soldados británicos, laceraban el ánimo y la voluntad de continuar peleando. El gobierno británico le otorgó a Roger Fenton un contrato para publicar fotografías que promovieran una imagen benévola de la guerra para publicarlas en el semanario gráfico *The Illustrated London News* (Sontag, 2010:47-48). Sontag (2010:24) expresa que, Fenton fue enviado a la Guerra de Crimea como el primer fotógrafo oficial de guerra por insistencia del príncipe Alberto. Thierry Gervais (2010:372) señala que, la expedición de Fenton tomó fotografías en sus momentos libres y sus imágenes no presentaban un cambio radical, en la práctica de la fotografía en el escenario bélico de aquellos años. Los encuadres de Fenton se fijaban en personajes militares de alto rango posando frente a la cámara, paisajes y otros escenarios en que la acción de combate no era la protagonista. Sus fotos repre-

sentaban la guerra como una solemne excursión solo de hombres (Sontag, 2010:48).

A diferencia de la fotografía de Fenton, Thierry Gervais hace mención de los dibujos realizados por el francés Constantin Guys, considerado por Baudelaire *el pintor de la vida moderna*, que contradice la versión oficial de la guerra gloriosa con sus representaciones de soldados heridos en los hospitales de campaña (Gervais, 2011: 375). Guys fue un delineante francés que gustaba representar, por medio del dibujo, la vida cotidiana de la gente. En el año 1855 fue enviado a cubrir las batallas de la guerra de Crimea por las autoridades inglesas. Viajó por distintos países desde donde enviaba bocetos a revistas ilustradas.

Thierry Gervais expresa varios elementos importantes en cuanto al uso de la fotografía y las distintas formas iconográficas en la prensa ilustrada durante la guerra. Dado el apoyo de la fotografía en artículos periodísticos de la prensa ilustrada, el autor expresa que, la meta de los primeros usos de la fotografía de la prensa no fue confrontar al lector con una imagen auténtica, más bien, como todas las otras imágenes, presentarles una representación visual del sujeto en el artículo periodístico (v. Gervais, 2010:375). Añade que, las distintas formas de imágenes formaron un género cohesivo que apeló a los sentidos visuales y se creyó más rica que la escritura tradicional (v. Gervais, 2010: 375).

A diferencia de la Guerra de Crimea, que fue censurada por los gobiernos implicados, la Guerra de Secesión de los Estados Unidos² no estuvo sujeta a la censura. Fotógrafos y empleados de los gobiernos de la Unión y la Confederación, tomaron fotografías de distintos escenarios y situaciones de la guerra. Además, si en el caso de la Guerra de Crimea el público solo tuvo acceso a las foto-

2 La Guerra de Secesión, 1861-1865, fue una guerra civil norteamericana entre las fuerzas de los estados del Norte (la Unión) contra las fuerzas de los Estados Confederados de América de los estados del sur que proclamaron su independencia. En esta guerra, en términos de la destrucción humana no hubo censura de la prensa de parte de las instituciones gubernamentales y la alta oficialidad del ejército.

grafías a través de la prensa ilustrada, las fotografías de la guerra de Secesión fueron vistas por un amplio público por medio de exposiciones públicas (Rodríguez Porcel, 2009:4).

La fotografía de la guerra civil de los Estados Unidos se caracterizó por la crudeza de las imágenes. La idea de la guerra gloriosa y benévola se desvaneció cuando la opinión pública se topó con las imágenes de cadáveres de soldados de ambos bandos. Eso no quiso decir que los fotógrafos no siguieron la tradición de tomar fotos a soldados y generales posando erguidos y serios. La Guerra de Secesión de los Estados Unidos supuso, como sintetiza Marco Antonio Rodríguez Porcel (2009:1), «un punto de inflexión en el uso de la fotografía, porque le dio un papel protagonista al hecho bélico en sí, mostró al gran público los horrores de la guerra y se convirtió en un elemento de propaganda». Rodríguez Porcel para constatar la Guerra de Secesión como el conflicto del siglo XIX, mejor cubierto por la fotografía, menciona que, las imágenes abarcaron múltiples escenarios y situaciones (2010:7-8).

La historiadora Mary Warner Marien (2006) estudia el interés de los fotógrafos del norte y del sur por los usos de la fotografía durante la guerra. Los fotógrafos de la época consideraron la guerra civil como una oportunidad de mercado en la fotografía. Instalados en los campamentos militares, podían proveerles a los soldados el servicio de fotografía (Warner Marien, 2006:105). Hubo muchos fotógrafos que se interesaron por tomar fotos de los escenarios bélicos. Dos de ellos fueron Matthew B. Brady y Alexander Gardner Brady, considerado padre del fotoperiodismo y fotógrafo del presidente Abraham Lincoln, llevó su estudio hasta los campos de batalla, a pesar de las dificultades técnicas y riesgos personales que podía enfrentar. Aunque la fotografía de guerra de Brady fue principalmente de individuos y grupos de soldados, se le consideró como el fotógrafo del escenario de guerra (Warner Marien, 2006:106). Su exposición *Los Muertos de Antietam*, causó mucha conmoción porque los públicos en los Estados Unidos nunca habían visto fotos explícitas de cadáveres de soldados (Rodríguez, 2009:11).

Susan Sontag (2010) en la obra, *Ante el dolor de los demás*, realizó un estudio sincrónico de la representación visual de la guerra y la violencia. Inferimos de la autora que la fotografía de la Guerra de Secesión con su representación de hechos crudos y desagradables, estaba vinculada a la noción realista que se introdujo durante el siglo XIX (Sontag, 2010:50). Alexander Gardner era un fotógrafo de la empresa de fotografía de Mathew Brady, conocido por sus fotografías del presidente Abraham Lincoln y varias batallas de la guerra civil, como la *Batalla de Antietam*. La intención de fotógrafos como Alexander Gardner y otros, fue mostrar a los espectadores la realidad del horror de la guerra. Álbumes y exposiciones como *Gardner Photographic Sketch Book of the War* mostraban lo que nadie quería ver. Esto no quiere decir que la crudeza fotográfica hizo que la representación gráfica de la Guerra de Secesión fuera totalmente transparente. Warner Marien, al hablar de los usos de la fotografía en torno a la figura de los soldados, señala que el tema de la esclavitud fue restringido y omitido, a la vez, que la composición de los encuadres era cuidadosamente equilibrada probablemente a partir de la noción prevaleciente de considerar que la fotografía durante la guerra era un tipo de historia escrita dedicada al registro de eventos, sin la necesidad de profundizar en las enredadas causas que dieron comienzo al conflicto (v. Warner Marien, 2006:108). También se supo posteriormente que una de las fotos más populares de Gardner titulada: *El hogar de un tirador rebelde*, era una fotografía trucada. La representación escénica de actores tendidos en el pavimento simulando cadáveres se convirtió en una práctica común de los fotógrafos cuando no quedaban cadáveres en el escenario de la batalla. De acuerdo a Warner Marien, esta técnica de reconstrucción del escenario respondió a la necesidad de recurrir al impacto emocional que provoca la fotografía de guerra en los espectadores (2006:110). A su vez, contribuyó a incrementar las ventas de las fotos. La Guerra de Secesión, cuyas imágenes de la guerra fueron ampliamente difundidas en periódicos y revistas (Warner Marien, 2006:108), buscaba presentar ante el espectador la amplitud de los escenarios de la guerra, no obstante, no estuvo exenta de valores, preferencias y gustos de la corriente mediática del momento.

Conclusión

La Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión fueron eventos mediáticos producto de los avances tecnológicos de la fotografía que cambió la forma de acercarse a la guerra. La representación de ambas guerras se identificaría con ciertos mensajes de acuerdo a quienes manejaban la información y los soportes mediáticos. La Guerra de Crimea, mantuvo la mirada tradicional aceptada por la oficialidad del ejército y los gobiernos monárquicos de la época. Se construyó el escenario de la confrontación mediante la representación de las conductas moralizantes, las actitudes y los valores propios de los sectores privilegiados de la sociedad. Las fotografías impresas de la Guerra de Crimea presentaron y reprodujeron la idea romántica, a través de los retratos del soldado heroico, en escenarios de apacible paisaje, omitiendo de este modo el sufrimiento de la guerra. La fotografía impresa a través de los grabados se tornó en un ejercicio recurrente con el propósito de acompañar el artículo periodístico. La fotografía contribuyó junto a otras formas visuales, la riqueza visual que introdujo la prensa ilustrada.

Por su parte, la producción fotográfica en la Guerra de Secesión cambió la mirada tradicional. Aunque la práctica de la foto tradicional no cesó, se vio cómo la fotografía tenía la capacidad de convertirse en registro de la destrucción bélica. La fotografía se convirtió en un mercado, dedicado a desarrollar la necesidad en los públicos de obtener fragmentos de la realidad a través de la fotografía impresa, reproducida en cuadernos y presentada en exposiciones públicas. La labor de los corresponsales y fotógrafos en el escenario bélico, y la crudeza que recogía la imagen, constituyeron elementos recurrentes en la construcción del realismo estético de la fotografía durante la guerra civil. Aunque la Guerra de Secesión, por vez primera, presenta una imagen cruda de la destrucción que provoca la guerra, no estuvo ajena de la faena ideológica de los sujetos dedicados a la producción y difusión de las imágenes.

Estudiosos de la fotografía impresa como Thierry Gervais y Mary Warner Marien, coinciden en que la fotografía del escenario bélico, está cargada de representaciones, de valores y nociones que conforman el sentido común de las sociedades a las que se dirigen.

Referencias bibliográficas

- FREUND, G. (1986). *La fotografía como documento social*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- GERVAI, T. (2010). Witness to War: The Uses of Photography in the Illustrated. Press 1855-1904. *Journal of Visual Culture*, 9 (3), 370-384. Doi: 10.1177/1470412910380343
- GÓMEZ ALONSO, R. (2010). El apoyo iconográfico en la prensa española del siglo XIX. *ICONO14*, 1 (1), pp.150-168. Obtenida de <http://www.icono14.net/revista/rn1/articulos/rga.pdf>.
- RAMÍREZ, J. A. (1976). *Medios de masa e historia del arte*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- PÉREZ VIEJO, T. (2002). *Imágenes de Méjico en las revistas ilustradas españolas del siglo XIX: 1834-1874*. XIIIth. Congress of the International Economic History Association (IEHA). Buenos Aires, Argentina.
- RODRÍGUEZ PORCEL, M. A. (2009). La fotografía durante la Guerra de Secesión (1861-1865). *Clio*, 35, 1-16. Obtenida de <http://clio.re-diris.es>.
- SONTAG, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona, España: Santillana Editores Generales, S. L.
- WARNER MARIEN, M. (2006). *Photography a Cultural History*. Segunda Edición. Londres, England: Laurence King Publishing Ltd.



El proceso de comunicación en la arquitectura. Un modelo gráfico a partir de la semiótica

GONZÁLEZ, Rosalinda

*Universidad del Zulia, Facultad de Arquitectura y Diseño, Escuela de Arquitectura
rosalindag2002@yahoo.es
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

En el estudio de la arquitectura a través de la semiótica se manejan dos posiciones: los que consideran la arquitectura como acto de comunicación y los que la consideran como acto de significación o interpretación. El objetivo de este trabajo, es desarrollar un modelo gráfico del proceso de comunicación de la arquitectura, a partir de la semiótica. La investigación es de tipo documental referida al área de semiótica y arquitectura. Como resultado, se presenta un modelo gráfico que considera 5 etapas: 1) Necesidades / Idea Conceptual. 2) Pre-anteproyecto / Ante-proyecto. 3) Proyecto / Construcción. 4) Promoción / Venta. 5) La obra construida.

Palabras clave: Semiótica y arquitectura, proceso de comunicación en la arquitectura, modelo gráfico, semiótica.

*The communication process in architecture:
a graphic model from semiotics*

Abstract

In the study of architecture through semiotics two positions exist: those who consider architecture as an act of communication and those who consider as an act of meaning or interpretation. The goal of this study is the development of a graphical model of the communication process in architecture, from semiotics. It is a documentary research addressing both semiotics and architecture. As a result we present a

graphical model that considers five stages: 1) Needs / Conceptual Idea. 2) Pre-preliminary / Preliminary Draft. 3) Project / Construction. 4) Promotion / Sale. 5) Built work.

Key words: Semiotics and architecture, communication process in architecture, graphical model, semiotics.

Introducción

El fenómeno de la comunicación se encuentra relacionado con diversas ciencias sociales, especialmente aquellas que se ocupan de los valores, formas de vida, posiciones ideológicas y estructurales de la humanidad, entre las cuales se encuentran: la psicología, la antropología, la sociología, la filosofía, y la semiología (Zermeño y Hernández, 1995:9). Es interés de este trabajo, lo relacionado con las formas o maneras de expresión a través del lenguaje para la transmisión de mensajes, que permitan intercambiar ideas, conocimientos, experiencias y sentimientos; por lo que, el área de estudio a considerar es la Semiología o Semiótica.

Según refiere Rojas (2007:17) los términos *Semiología* y *Semiótica* corresponden a un mismo saber, con distintas tradiciones y nominaciones. Desde el punto de vista etimológico, se remonta al verbo griego «SEMAINO» que significa mostrar, dar la señal, indicar, significar. De allí se deriva SEMIOSIS que quiere decir la acción de indicar, señalar, y SEMEIOTIKÉ, técnica o arte de señalar. Semiología proviene de SEMEION = signo, señal y LOGOS = tratado, pensamiento. Desde el punto de vista de sus orígenes, se remonta a la antigüedad griega, cuando el hombre se interrogaba acerca del sentido del mundo, de cómo interpretarlo y comunicarlo mediante algún medio; asociando sus comienzos principalmente a Hipócrates y Galeno en la medicina, donde las enfermedades eran reveladas a través de la observación y el estudio de los síntomas; con Aristóteles y la significación en el lenguaje, y con Platón en sus estudios acerca de la naturaleza de las palabras. Posteriormente, en la edad media y el renacimiento se consideró el estudio del signo como uno de los objetos de la semiótica, siendo interés de

San Agustín, Robert Bacon, Santo Tomás, entre otros; no fue sino hasta la segunda postguerra cuando los estudios de la semiótica pasaron de ser esencialmente una relación del lenguaje con el pensamiento (énfasis lingüístico), y al estudio de los signos asociados con aspectos de la vida cotidiana; es decir, pasó de ser principalmente un problema de interpretación a ser un problema de análisis en las áreas con las cuales se vinculaba (Ver anexo 1).

Ahora bien, la semiología como tal, fue concebida en el siglo XX por Ferdinand de Saussure como «*Una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social*» (Barthes *et al.*, 1972:11); siendo su objeto:

Todo sistema de signos, cualquiera sea su sustancia, cualesquiera sean sus límites: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los complejos de sustancias que se encuentran en los ritos, los protocolos o los espectáculos constituyen, si no verdaderos «lenguajes», por lo menos sistemas de significación (Barthes y col., 1972:11).

Entre los principales exponentes se encuentran Guiraud, Mounin, Prieto y Barthes, todos de tradición europea.

Por otra parte, Charles Sanders Peirce concibe la *Semiótica* como una ciencia de los signos, que al mismo tiempo que permitía establecer su funcionamiento formal, explicaba cómo eran usados en un contexto social determinado. Para él, el objeto de la *Semiótica* es la SEMIOSIS, entendida esta como la acción o influencia implicada a la cooperación de tres elementos, el signo, su objeto y su interpretante. La semiosis, implica no solo la constitución de los signos, sino la producción de la comunicación, en que estos funcionan. Al respecto, la semiótica y su objeto se definen así:

De una manera informal podemos definir la semiótica como una ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación. Es decir, la semiótica está vinculada a la comunicación y a la significación y, en última instancia, de forma que las incluye a las dos, a la acción humana (Serrano, citado por Rojas, 2007:19).

Como se observa, el objeto de la semiótica se extiende al estudio de los signos, los sistemas de significación y comunicación, siendo posible la referencia de una semiótica de la producción de mensajes o una semiótica de la interpretación, según se mire desde quien produce los signos en la comunicación o desde el intérprete de los mismos. Entre los principales seguidores de la teoría de Peirce se encuentran: Frege, Russell, Ogden y Richards, Morris, Quine, Wittgenstein y Sebeok, todos de tradición anglosajona, así como también el italiano Umberto Eco (Ver anexo 2).

Es importante señalar que, de una u otra forma, tanto Saussure como Peirce, sentaron bases teóricas para la constitución y desarrollo de lo que, a partir de 1969, se denomina «**SEMIÓTICA**» por recomendación del primer Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica (Rojas, 2007:18).

Ahora bien, Zermeño y Hernández (1995:1) refieren que, la palabra **COMUNICAR** proviene del latín *COMUNICARE* que significa «poner en común»; siendo el propósito de la comunicación poner en común conocimientos y sentimientos a través de signos y símbolos tales como, la palabra hablada, la señal, el gesto y la imagen. Al respecto, todo acto de comunicación puede describirse como una relación constituida por un **SIGNO** producido por un **EMISOR** e interpretado luego por un **RECEPTOR**; razón por la cual, en su estudio se combinan dos procesos: el proceso de **PRODUCCIÓN** y el proceso de **INTERPRETACIÓN**.

En la producción, el emisor es dueño del objeto que elige para comunicar su mensaje (elección de palabras, de grafismos, de gestos, etc.), siendo el intérprete el obligado a efectuar un trabajo de reconstrucción de ese objeto (una semiosis inferencial) que no tiene por qué llegar a coincidir necesariamente con el mensaje original; en la producción, el emisor es un intérprete más, ya que, es un proceso de incorporación de un pensamiento en una configuración, que se ubica bajo la dependencia de una interpretación anticipada basada en el modelo de Peirce. Es por ello, se considera que en todo fenómeno semiótico hay una transferencia a través de un signo, de una cierta forma de relaciones que están en la mente de

un emisor hacia la mente de un intérprete, donde el signo se transforma en un medio para la comunicación de una situación y donde la comunicación solo se concreta solamente cuando el emisor y el intérprete coinciden en la imagen del objeto del que hablan.

Ahora bien, la semiótica entró por primera vez en el debate arquitectónico en Italia (Jencks, 1984: 16), durante el inicio de una «crisis general del significado» a finales de los años cincuenta, producto del cuestionamiento al estilo internacional, que buscaba estandarizar las soluciones arquitectónicas, sin considerar la adaptación a las condiciones culturales de cada lugar, surgiendo la necesidad de plantear la búsqueda de alternativas locales, regionales o históricas aplicadas a la arquitectura. A finales de los años sesenta, en Francia, Alemania e Inglaterra se discutían las implicaciones arquitectónicas de la semiótica, pasando a ser en los años setenta en Norteamérica, una especie de moda, sufriendo toda la pérdida del pensar y de la precisión que esto implicaba, pero ganando al mismo tiempo en amplitud y aplicación.

Geoffrey Broadbent, Richard Bunt, Charles Jencks, Morris, Barthes, Prieto, Gillo Dorfles, Umberto Eco, Emilio Garroni, han sido entre otros, los principales exponentes en este campo. Siendo sus bases teóricas utilizadas por arquitectos, críticos e historiadores: De Fusco, Marina Waissman, Joao Stroeter, Roberto Segre, Bonta, entre otros.

En el estudio de la semiótica en arquitectura como acto de comunicación, se considera a la realidad significativa como un proceso de comunicación entre un emisor y un receptor, donde debe existir una intención comunicativa del emisor y una utilización expresada de los signos adecuados para materializar y explicitar, ante el receptor, la intención aludida (González Montes, 1989). Al respecto, Bonta (1977:40) refiere que existen muchos procesos de comunicación en los que los mensajes van y vienen continuamente, de manera que el emisor y el intérprete intercambian sus roles con frecuencia, existiendo una retroalimentación que convalida sus interpretaciones.

En el estudio de la arquitectura como acto de significación o interpretación, se considera a la realidad significativa como un proceso de significación al margen de toda eventual función comuni-

cativa, en este caso «*la intención de comunicar*» no es aspecto pertinente del proceso (González Montes, 1989). La significación se produce más allá o más acá de la intención del emisor; no resultando posible tal como refiere Bonta (1977:40) la comunicación bidireccional, siendo este el caso de la interpretación de obras de arte o arquitectura del pasado, donde la interpretación podría convalidarse, apelando a testimonios registrados del artista o de intérpretes contemporáneos de la obra.

1. El proceso de la comunicación

Berlo (1988:21) define «*proceso*» como «cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo», o también como «cualquier operación o tratamiento continuo». Según el autor, si aceptamos este concepto de proceso, estamos considerando los acontecimientos y las relaciones como dinámicas, en un constante devenir, cambiantes y continuas, donde los componentes denominados también elementos o ingredientes «interaccionan», es decir, cada uno de ellos influye sobre los demás, pudiendo preceder a otros; sin que este orden de precedencia sea fijo, ya que, puede variar de una situación a otra; sin influir en el establecimiento de un orden en el desarrollo de los acontecimientos.

Ahora bien, en este caso se analizará el «*proceso de la comunicación*», para identificar los principales componentes y relaciones que conducirán al planteamiento de un modelo de la comunicación en la arquitectura. Al respecto, Rojas (2007:36) refiere que, la comunicación es resultado del ejercicio de la naturaleza social del hombre, la cual, exige una comunidad de seres humanos -mínimo dos- con la posibilidad de compartir, en condiciones y contextos reales de la vida; implicando por sí misma una acción, es por ello que, es considerada un proceso, el cual, es indispensable para sentir, pensar, actuar, vivir, en fin, para el desarrollo personal y social.

El modelo elemental de la comunicación está basado en la transmisión de un mensaje por el emisor (E) al receptor (R), a través de unos códigos, donde la eficacia del proceso de comunicación va a depender del dominio de los mismos, es decir, de la codi-

ficación (emisor) y de la decodificación (receptor), tal como lo refiere María Palau (2002:116):

EMISOR → MENSAJE → RECEPTOR
Códigos Códigos

A través del tiempo se han planteado varios modelos para explicar el proceso de la comunicación, entre ellos los modelos de Harold D. Lasswell, modelo matemático de Shannon y Weaver, de Hennings, de Schramm, de Katz y Lazarsfeld, de Jacobson, de Maletzke, de Berlo, de Rojas, los cuales, presentan ciertas similitudes, y en ocasiones, ciertas diferencias en relación a la terminología o a la adición, o sustracción de elementos (emisor, receptor, referente, canal, código).

R. Jacobson refiere que, para transmitir una idea es preciso producir una o varias señales que configuren un mensaje significativo, el *emisor* será el encargado de confeccionarla y el *receptor* el afectado por él mismo. El mensaje versará sobre uno o más conceptos indicativos de la temática, esto será el *referente* del acto comunicativo. Para ser posible este acto es necesario un medio portador de la señal emitida, un contacto que se denominará *canal*. Finalmente para que las acciones anteriores adquieran significación deben existir ciertas reglas en dominio tanto del emisor como del receptor, que configuran el *código*; normas determinantes del sistema de lenguaje.

David Berlo (1988:28) propone un modelo que comprende: la fuente, el codificador, el mensaje, el decodificador y el receptor. Este autor incluye el código en el mensaje, aspectos que pocos consideran de forma separada como componentes del proceso total. Refiere que toda comunicación humana tiene alguna *fuerza*, es decir, alguna persona o grupo de personas con un objetivo y una razón para ponerse en comunicación. Una vez dada la fuente, con sus ideas, necesidades, intenciones, información y un propósito por el cual comunicarse, se hace necesario un segundo componente. El propósito de la fuente tiene que ser expresado en forma de *mensaje*, el cual, en la comunicación humana puede ser considerado como

conducta física, traducción de ideas, propósito e intenciones en un código, en un conjunto sistemático de símbolos. Este proceso requiere un tercer componente, un **encodificador**, el cual, es el encargado de tomar las ideas de la fuente y disponerlas en un código, expresando así el objetivo de la fuente en forma de mensaje. El cuarto elemento es el **canal**, el cual, es un medio, un portador de mensajes, o sea un conducto. La persona o las personas situadas en el otro extremo del canal pueden ser llamadas **el receptor de la comunicación**. Las fuentes y los receptores de la comunicación deben ser sistemas similares. Si no lo son, la comunicación es imposible. Al receptor le hace falta un **decodificador** para retraducir, decodificar el mensaje y darle la forma que sea utilizable por el receptor.

Rojas (2007:42) considera que, en un acto comunicativo se distinguen unos componentes internos o formales, y unos componentes o factores externos determinantes del proceso. Entre los componentes internos o formales de un acto comunicativo distingue: una fase de producción y una fase de comprensión, dos actores, agentes o interlocutores (el emisor y el destinatario), el mensaje como unidad portadora de la información, las modalidades de producción-comprensión, y la retroalimentación. **El subproceso producción**, implica la participación de un primer actor, el emisor (un primer interlocutor), y subprocesos como el conocimiento del mundo, la simbolización, la codificación, y la emisión de un mensaje; **el subproceso comprensión**, implica a un segundo actor, el destinatario, y subprocesos como la recepción, descodificación e interpretación del mensaje, de acuerdo con el conocimiento del mundo, del código y del contexto. **Los factores externos** son aquellos elementos que no forman parte propiamente del proceso comunicativo, pero que se constituyen en factores del mismo por su estrecha relación, muchas veces de carácter determinante, los principales son el referente y el contexto. **El referente**, está constituido por los objetos, seres o fenómenos de la realidad de que se habla en la comunicación, los cuales pueden estar presentes o ausentes, es decir, los referentes hacen parte de un mundo objetivamente existente (físico, cultural, social) o de un mundo posible o imaginario. Alrededor de estos mundos se constituyen los mencionados «Mar-

co de conocimiento» (Concepciones generales del mundo) y «Marco de referencia» (concepción particular del aspecto del mundo que se constituye en referente); *el contexto*, hace referencia a la red de situaciones o circunstancias que rodean el ejercicio de un acto comunicativo. Estas circunstancias involucran las condiciones reales en que los componentes formales de la comunicación tienen existencia, como por ejemplo: tipo de código, canal, la participación de los sujetos (su atención, su voz, tono, mirada, distancia, etc.) y también los factores de tiempo y espacio.

2. Modalidades en la comunicación

La comunicación puede darse de dos formas: como transmisión de información o como intercambio. No deben confundirse los términos, ya que, el segundo incluye al primero. En el caso de la información, se considera como el proceso de recolección, acumulación y registro de los datos provenientes del mundo considerado como algo objetivo, los cuales, propician en el sujeto la apropiación y conocimiento de dicho mundo; a pesar de la presencia de un segundo sujeto, la comunicación puede convertirse en un simple medio de información, si la participación del segundo sujeto no va más allá de recibir la señal e informarse, sin entrar a un intercambio (Rojas, 2007:37) (Ver Figura 1).

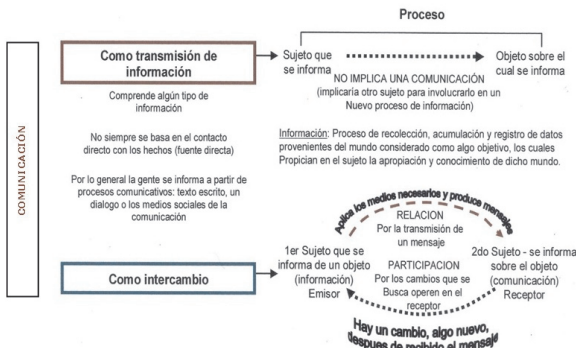


Figura 1. Modalidades en la comunicación según Rojas (2007).

Fuente: Elaboración propia (2009).

a) Comunicación como transmisión de información: desde un punto de vista general, y unidireccional, la comunicación podría entenderse como la transferencia de una información de un punto (A) a otro (B), de manera que, el segundo (B) pase del estado de desinformado a informado, pero sin que por este hecho, el primero deje su estado inicial de «informado». En este caso, la información se toma como una transmisión de estados asociados o necesidades (información empírica) y no como conocimiento elaborado y representado conceptualmente.

b) La comunicación como intercambio, bidireccional o bilateral: busca propiciar el diálogo para compartir experiencias, en un proceso de ida y vuelta, a un mismo nivel de los comunicantes.

Según refiere Zermeño y Hernández (1995:2), para algunos autores comunicación e información son sinónimos; no obstante, existe un elemento distintivo que las hace diferentes: *la retroalimentación*. Cuando se recibe un mensaje, lo decodificamos o desciframos. Si al comprender su significado únicamente obtenemos datos, estamos frente a una información (unilateral); si cambiamos de actitud y damos al emisor la respuesta correspondiente al mensaje que recibimos, estamos frente a un caso de comunicación (bilateral).

Otro aspecto importante de mencionar en este trabajo, es lo relacionado con las formas y tipos de comunicación humana existentes: la comunicación privada y la comunicación pública. Ambas están diferenciadas básicamente por sus alcances y limitaciones, e incluyen ciertos elementos que permiten establecer un análisis para conocer mejor el propósito y características de los mensajes, así como también la medida en que se da la interacción entre el emisor y el receptor. Según refiere Zermeño y Hernández (1995:63), ambos tipos de comunicación integran una serie de actos comunicativos que por su forma pueden ser particulares, ejecutándose a la vista de pocas personas, o bien, a través de un manifiesto contemplado por todos, además de la relación o influencia que en un momento dado tiene la comunicación privada con la pública o viceversa.

Los diferentes tipos de comunicación se pueden diferenciar fácilmente, según las características que establecen, permitiendo

comprender la naturaleza de los diversos actos comunicativos, considerando la cantidad de personas que intervienen en él y la manera de relacionarse entre sí.

3. Propuesta ^a«Modelo gráfico del proceso de comunicación en la arquitectura»

Para el desarrollo del modelo gráfico se consideraron los elementos y relaciones básicas del proceso de comunicación, así como también la identificación de los tipos y formas de comunicación, desde la fase de conceptualización de la idea hasta la puesta en uso de la obra arquitectónica. El esquema propuesto presenta cinco etapas:

1. Necesidades, requerimientos / Idea Conceptual.
2. Pre-anteproyecto / Ante-proyecto.
3. Proyecto / Construcción.
4. Promoción / Venta.
5. La obra construida.

1. Necesidades, requerimientos / Idea Conceptual. En esta parte del modelo se establece una relación interpersonal entre el cliente «emisor» y el arquitecto «receptor», el «mensaje» se centra en el planteamiento de unas necesidades o requerimientos de espacios y la obtención de información para la elaboración de un esquema preliminar producto del procesamiento de la misma por parte del arquitecto (comunicación intrapersonal). En esta etapa, el arquitecto establece un análisis entre la «*situación actual*» y el «*debería ser*» que le permite la generación de la idea conceptual considerando las variables de forma, función y técnica, al tiempo que realiza el planteamiento de los objetivos que guiarán la evaluación de las distintas alternativas (Ver Figura 2).

2. Pre-anteproyecto / Anteproyecto. Una vez aceptado por parte del cliente el esquema preliminar (pre- anteproyecto), el arquitecto «emisor» establece una comunicación del tipo grupal con otros profesionales y entes reguladores «receptores». El «mensaje» ahora se centra en el análisis de la alternativa para llegar a cier-

tos acuerdos que permitan la viabilidad de lo planteado. En este caso, es importante señalar la utilización de códigos especializados en el lenguaje, lo que Barthes denomina «*Logotecnia*», según lo referido por Marina Waissman en su libro «el interior de la historia» (1988:87) (Ver Figura 2).

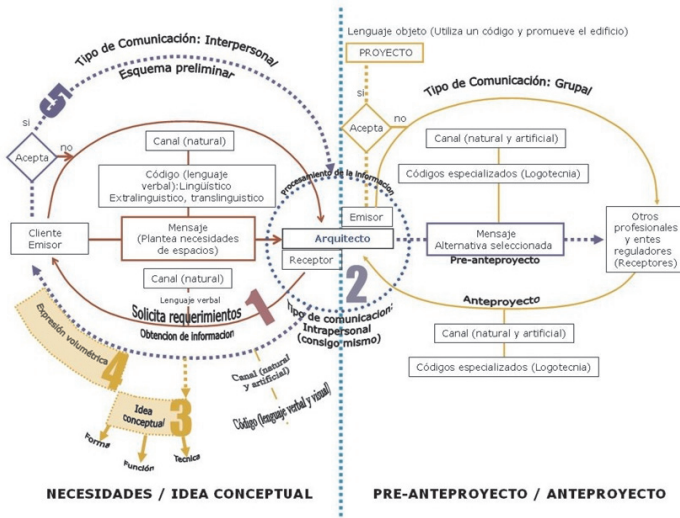


Figura 2. Modelo de comunicación en la Arquitectura – Etapas 1 y 2.

Fuente: Elaboración propia (2009).

3. Proyecto / Construcción. Una vez elaborado el proyecto, el arquitecto «emisor» establece una relación interpersonal con el constructor o representante de la empresa constructora «receptor»; quien, a su vez, establece una comunicación de tipo grupal, en la cual, se convierte en «emisor» al relacionarse con su equipo de trabajo «receptores»; el mensaje, se centra en la explicación del proyecto, en las modificaciones que puedan presentarse en el proceso o en las evaluaciones que guían el desarrollo del mismo (Ver Figura 3).

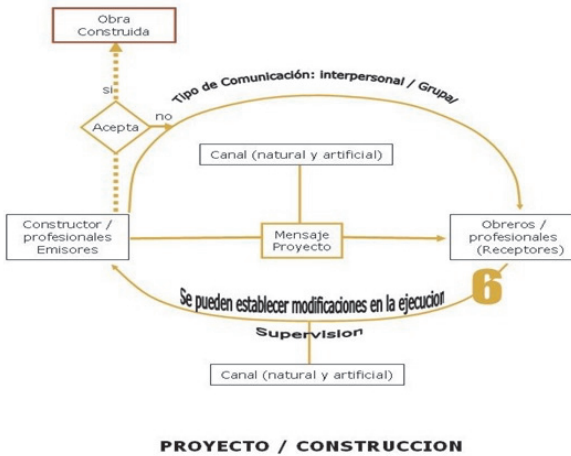


Figura 3. Modelo de comunicación en la Arquitectura – Etapa 3.

Fuente: Elaboración propia (2009).

4. Promoción / Venta. Una vez finalizada la obra o en pre-venta, se establece una relación entre el promotor de venta «emisor» y las personas interesadas en la obra o proyecto «receptores». En esta etapa, se dan las dos modalidades de la comunicación: como intercambio o como información, ya sea, que se trate de personas interesadas o no en adquirir la edificación. El «mensaje» está centrado en la promoción de la obra y la comunicación que se establece es de tipo interpersonal y masiva; esta última, porque se involucran los distintos medios de comunicación para promocionar y captar el interés de las personas (Ver Figura 4).

5. La obra Construida. En esta última parte del modelo se presentan dos situaciones (Ver anexo 3):

5.1. El análisis de la obra construida en el «eje de las simultaneidades», como objeto constituido por elementos, sin consideraciones históricas, es decir, como un objeto presente sin consideración de su pasado (estudio sincrónico).

5.2. El análisis de la obra construida en el «eje de las sucesiones en el tiempo», es decir, en su evolución histórica (estudio diacrónico).

EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN LA ARQUITECTURA.
UN MODELO GRÁFICO A PARTIR DE LA SEMIÓTICA

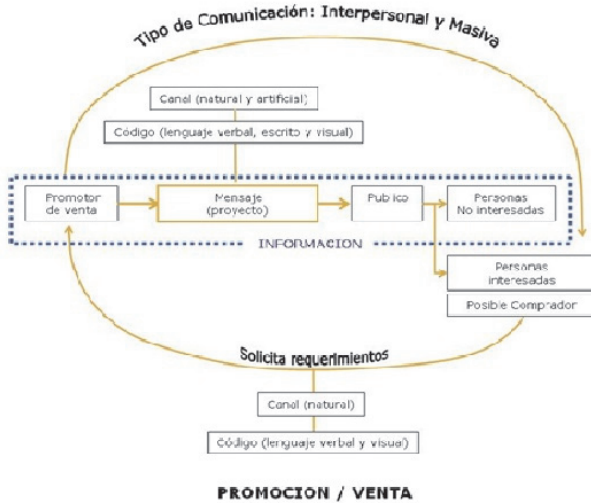


Figura 4. Modelo de Comunicación en la Arquitectura – Etapa 4.

Fuente: Elaboración propia (2009).

En el primer caso, es posible establecer una comunicación interpersonal entre las personas involucradas en el diseño y ejecución de la obra «emisores», y el usuario de la misma «receptor», en lo que se refiere a la etapa de habitabilidad. Al respecto, se presentan dos situaciones: la primera, donde el usuario resulta ser la persona para quien se diseñó, en cuyo caso el grado de satisfacción de lo obtenido es alto, como producto de una retroalimentación constante. En la segunda situación, la obra es resultado del diseño arquitectónico para un colectivo anónimo, en donde las modificaciones podrían ser tomadas como un índice de la falta de comunicación en el proceso, lo que para María Teresa Palau (2002:118) es el «Efecto bumerang», y lo que para Marina Waissman es el «fracaso en la comunicación» (1988:125) que ocurre cuando el usuario rechaza o corrige la arquitectura que ha recibido.

En el segundo caso, la obra arquitectónica también denominada por Joao Stroeter (1999:73) como el objeto - edificio es considerada un «**Signo**». En este caso, la obra arquitectónica, a través de su uso en el tiempo, es sometida a sucesivas lecturas por parte de diversos receptores (usuarios, arquitectos, críticos), lo que hace que adquiera nuevas significaciones o se pierdan algunas de ellas; cumpliéndose lo referido por González Montes (1989) y Bonta (1977: 40), acerca de que «la intención de comunicar» no es aspecto pertinente del proceso, ya que, se considera a la realidad significativa como un proceso de significación al margen de toda función comunicativa; en donde la significación se produce más allá o más acá de la intención del emisor; no resultando posible la comunicación bidireccional. En este caso, se trabaja con la interpretación de la obra arquitectónica del pasado, la cual, se convalida, apelando a testimonios registrados del artista o de intérpretes contemporáneos de la obra.

Conclusión

La semiótica tiene por objeto el estudio de los procesos de comunicación y significación; Saussure y Peirce han sido sus principales exponentes, constituyéndose sus ideas como puntos de partida para los estudiosos del área de «Semiótica y Arquitectura». Para Saussure el proceso de comunicación supone un locutor (emisor), un oyente (destinatario), una cosa que el locutor quiere comunicar (ideas) al oyente, y signos lingüísticos mediante los cuales se comunica; para Peirce el objeto es un signo que va a transmitir algo a través de la utilización de códigos a un receptor, los cuales, están cargados de significaciones con referencia al mismo código, donde no necesariamente está presente un emisor. En las partes «1», «2», «3» y «4» del esquema propuesto se observa la vinculación con las ideas de Saussure, ya que, se pueden identificar claramente emisor, receptor, y mensaje (conformado por códigos comunes); se puede decir al respecto, que el arquitecto como emisor, crea un código, que se materializa en un objeto o signo, que llega a un receptor quien es el que da un sentido, o interpretación, de lo que ve y percibe; la parte «5» se relaciona con las ideas de Peirce, en este caso, la obra arquitectónica

es vista como un objeto o signo cargado de significaciones, donde no necesariamente está presente el emisor, aquí la obra arquitectónica por el solo hecho de existir y estar ahí transmite un mensaje independientemente si se conoce a su autor; dicho mensaje podrá estar relacionado con las diferentes variables (contextuales, estéticas, funcionales, ambientales, tecnológicas e inclusive vinculadas a la forma de vivir de los usuarios); donde el uso de las mismas dependerá de las actitudes o intenciones que tenga el arquitecto para transmitir un mensaje a través de ella y lograr a posteriori la presunción de dicha intencionalidad por parte de quien observa o vive la obra, así él ya no se encuentre; en tal sentido, **LA ARQUITECTURA COMUNICA** para quien la vive, su función primera «*utilitaria*» y para quien la disfruta su función segunda «*simbólica*» al estar expuesta a las diferentes interpretaciones que se dan a través del tiempo, las cuales, se pueden mantener o cambiar. De los arquitectos y diseñadores queda el manejo claro de los códigos utilizados en la obra, si nuestra intención es **COMUNICAR**.

Referencias bibliográficas

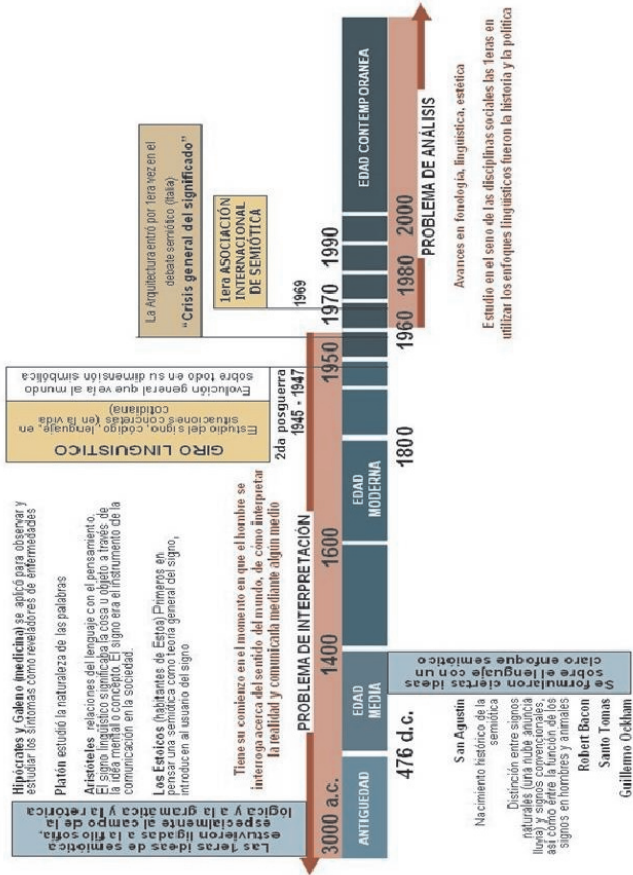
- BARTHES ROLAND, B. C. & TODOROV TZVENTAN, M. C. (1972). *La semiología*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- BERLO, D. K. (2000). *El proceso de la comunicación – introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- BONTA, J. P. (1977). *Sistemas de Significación en Arquitectura*. Barcelona, España: Gustavo Gili, S. A.
- DE LA TORRE ZERMEÑO, F., & DE LA TORRE HERNANDEZ, F. (1995). *Taller de Análisis de la Comunicación I y II*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill/Interamericana de México, S.A.
- GONZÁLEZ M., A. (1989). *Semiótica - introducción*. Lima, Perú: Wari. Obtenida en Marzo. 2009, de <http://www.gonzalezmontes.com/semiotica.html>.
- JENCKS, C. (1984). *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Tercera Edición ampliada. Barcelona, España: Gustavo Gili, S.A.
- PALAU, M. T. (2002). *Introducción a la Semiótica de la arquitectura*. San Luis Potosí, México: Facultad de Hábitat. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

GONZÁLEZ, Rosalinda

- ROJAS NIÑO, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones Ltda.
- STROETER, J. R. (1999). *Teorías sobre Arquitectura*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- WAISSMAN, M. (1988). *El interior de la historia – historiografía arquitectónica para uso de Latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Escala Ltda.

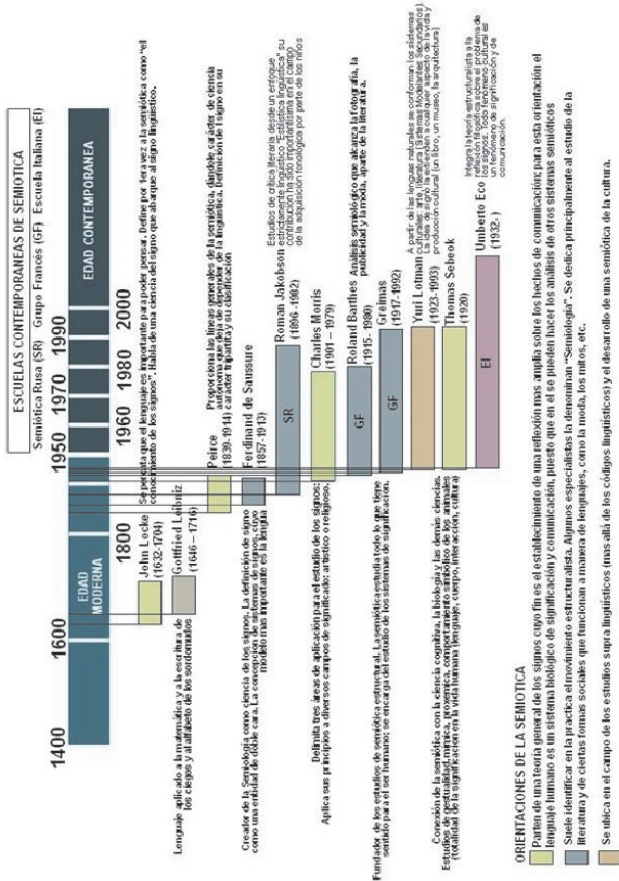
EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN LA ARQUITECTURA.
UN MODELO GRÁFICO A PARTIR DE LA SEMIÓTICA

ANEXOS



Anexo 1. Orígenes de la Semiótica

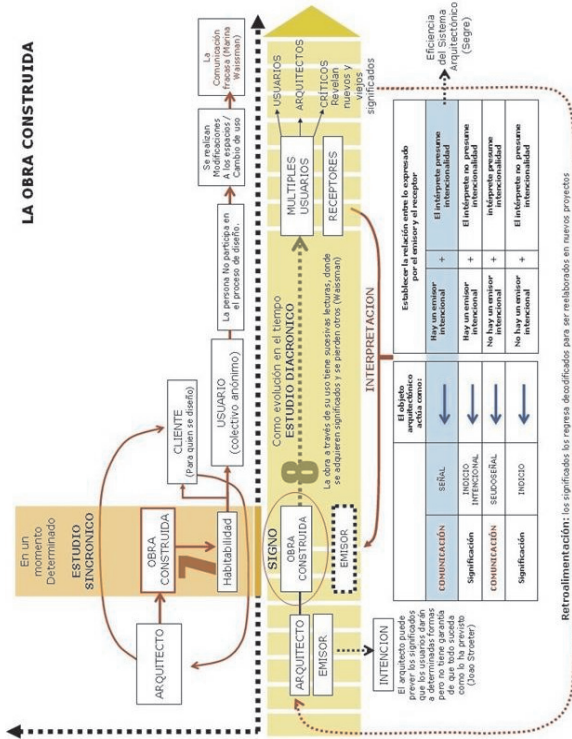
Fuente: Elaboración propia (2009).



Anexo 2. Principales exponentes de la Semiótica

Fuente: Elaboración propia (2009).

EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN LA ARQUITECTURA.
UN MODELO GRÁFICO A PARTIR DE LA SEMIÓTICA



Anexo 3. La obra construida

Fuente: Elaboración propia (2009).



La interpretación como estrategia de puesta en valor Ruinas de San Pedro

GONZÁLEZ, Odris
FARÍAS CASTRO, Carolina
REYES, Verónica

*Universidad del Zulia, Facultad de Arquitectura y Diseño, Escuela de Arquitectura
fariacarolina1@gmail.com; odgonzal@hotmail.com; verrey63@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

El presente artículo se orientó sobre la base de dos dimensiones: por un lado explorar algunos estudios sobre interpretación patrimonial y su aplicación al turismo; y por otro, analizar e interpretar la Ruina de la Iglesia de San Pedro, localizada en la costa sur del Lago de Maracaibo, municipio Sucre del estado Zulia, Venezuela. Se realiza una investigación documental y de campo, la información recopilada fue analizada a través de la cadena interpretativa que integra el significado y los valores que posee la Ruina, como potencial para convertirse en un atractivo turístico, inserto en un contexto natural. Se determinó que la cadena interpretativa debe estar integrada por tres elementos o dimensiones como son: el sujeto, el objeto y el contexto; permitiendo desglosar los significados del patrimonio tanto para la comunidad como para el turista, como parte de la memoria histórica-social y ambiental de la región.

Palabras clave: Interpretación, turismo, puesta en valor, patrimonio.

*Interpretation as value enhancement strategy
in San Pedro ruins*

Abstract

The present article was based off two dimensions: on one side, exploring some patrimonial interpretation studies and their application to tourism; and analyzing and interpreting the Ruin of San Pedro Church, located on the South coast of Lake of Maracaibo in the Sucre Municipality of Zulia state, Venezuela. A documentary and field research was made, and the compiled information was analyzed through an interpretation chain for turning it into a touristic attraction inserted in a natural context. It was determined that the interpretation chain must rely on three elements or dimensions: subject, object, and context; thus allowing the break-down of the patrimony, both for the community and tourists as a part of the historical, social, and environmental memory of the region.

Key words: Interpretation, tourism, value Enhancement, patrimony.

Introducción

A continuación se describe el proceso metodológico llevado a cabo por la Universidad del Zulia a través de la Facultad de Arquitectura y Diseño, y financiado por la Corporación para el Desarrollo de la Región Zuliana (Corpozulia), para lograr la puesta en valor y uso turístico de las Ruinas de San Pedro, constituidas por los vestigios arqueológicos de la iglesia de San Pedro, construida a finales del siglo XVIII, en la costa sur del Lago de Maracaibo, municipio Sucre del estado Zulia, Venezuela. Este proceso metodológico es de carácter multidisciplinario, dado que, se llevaron a cabo investigaciones históricas, arquitectónicas, arqueológicas y turísticas, lo que sirvió como base para que algunos expertos interesados en una visión integral del turismo establecieran la interpretación en el abordaje de esta investigación, permitiendo la vinculación de las diferentes disciplinas mencionadas anteriormente.

Es importante expresar el objetivo de este artículo que apunta en dos direcciones: en primer lugar, explorar algunos estudios sobre interpretación patrimonial, con el objeto de diseñar una meto-

dología de interpretación aplicada al turismo; y, en segundo lugar, situar la atención en el caso concreto de las Ruinas de la Iglesia de San Pedro, para establecer una estrategia de puesta en valor para uso turístico a través de la interpretación patrimonial.

En consecuencia, la interpretación de las Ruinas de San Pedro tiene como objetivo integrar el significado y los valores históricos que lo convierten en un bien cultural dentro de un contexto natural, haciendo uso de los significados del pasado, en el presente y para el futuro que este pueda representar para la comunidad donde se ubica y para los visitantes del lugar. Asimismo, se considera el marco territorial como una suma de los recursos potenciales que pueden ser integrados en un mismo espacio.

1. La interpretación del patrimonio

La *interpretación*, es un concepto que ha sido manejado por algunos especialistas del área ambiental desde finales del siglo XIX, estructurado a partir de la preservación y difusión del patrimonio natural, y evidenciado en las declaraciones de los primeros parques naturales estadounidenses y en los parques de vida tradicional de los países escandinavos, muy ligados a la etnología regional europea (Aldridge, 1975); (Tilden, 2006).

En las definiciones presentadas a continuación se ha observado una amplia gama de pautas y directrices, pero todas coinciden en dar por supuesto que la *interpretación* ayuda a la comunidad local, junto con los visitantes a relacionarse con el recurso de un lugar, haciendo que sus experiencias sean personalmente relevantes y significativas. Tilden (2006), especialista ambiental define la interpretación como: «una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos» (Tilden, 2006:8).

De esta definición trascendental para la comprensión de la *interpretación* se han entrelazado contenidos de otros autores como Aldridge (1975), que la concibe como el arte de explicar el lugar del ser humano y su gente; Edwards (1976), es el vínculo

afectivo entre visitante y el recurso interpretado; Sharpe (1976), es un servicio a los visitantes de parques, bosques, refugios y áreas de recreación, para enseñarles sobre sus recursos; Morales (1992), es una herramienta educativa para el cambio de actitud y manejo del recurso que se va a interpretar.

Para comprender un poco más, se particulariza en la definición de la *interpretación del patrimonio*, entendida como: «...el «arte» de revelar in situ el significado del legado natural o cultural, al público que visita esos lugares en su tiempo libre» (AIP, 2001:1).

Según la *Heritage International Interpretation*:

...el arte de explicar el significado y el sentido de un lugar que se puede visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio. Se encuentran presentes en ella cuatro finalidades -social, cultural, educativa y turística- y el objetivo de provocar en la comunidad su reconocimiento y uso social (Citado por Castells, 2004:8).

Más recientemente, se creó una carta para la Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural, donde está referida a:

...todas las actividades potenciales realizadas para incrementar la concienciación pública y propiciar un mayor conocimiento del sitio de patrimonio cultural. En este sentido se incluyen las publicaciones impresas y electrónicas, las conferencias, las instalaciones sobre el sitio, los programas educativos, las actividades comunitarias, así como la investigación, los programas de formación y los sistemas y métodos de evaluación permanente del proceso de interpretación en sí mismo (ICOMOS, 2008:2).

Desde esta perspectiva, la *interpretación* se ha consolidado y ha tomado parte esencial para dar a conocer contenidos, valores y protección del patrimonio. Particularmente, para este estudio, la *interpretación* constituye una estrategia para poner en relevancia los significados y valores que poseen las Ruinas de San Pedro, dirigido hacia el presente y el futuro, conjugando el desarrollo económico, social, cultural e identitario para desarrollar una actitud posi-

tiva, madura y correcta hacia el patrimonio; permitiéndole a la sociedad su identificación, valoración y salvaguarda, a la vez que incentiva su disfrute. Es así como la *interpretación*, debe considerar la conservación e integración del patrimonio natural y cultural, y la identidad local, la contextualización en el territorio, y por ende, la incidencia en la sostenibilidad.

La interpretación puede dar utilidad al patrimonio, haciéndolo rentable, garantizando su conservación, reinvertiendo sus beneficios en su mantenimiento y en la mejora de la calidad de vida de la comunidad. Además, constituye el mecanismo de información más importante y efectivo para la protección del patrimonio. Siendo imprescindible la incorporación de la comunidad en el proceso y operatividad de la *interpretación* para la conservación del patrimonio, para ser conocido, respetado y valorado como suyo, y así cuidarlo para las generaciones futuras.

De esta manera, la interpretación es considerada como una estrategia para la puesta en valor de un patrimonio, para darlo a conocer, exaltarlo y destacar sus características hasta colocarlo en condiciones de cumplir la nueva función a la que se está destinando: formar parte de la oferta turística y conforme un producto en conjunto con las experiencias y servicios creados en torno a él, con la adopción de medidas reguladoras que impidan su degradación y la desnaturalización del lugar. De la misma manera, que provoque diversión; genere emoción, pasión y se establezca un vínculo afectivo que motive al visitante a conocer y conservar el patrimonio.

2. La sostenibilidad del turismo basada en la interpretación

Al igual que sucede cuando se crean nuevos paradigmas, en materia de medio ambiente y desarrollo, se comenzó a manejar el término de *sostenibilidad*, basado en el derecho al desarrollo que se ejerce, en forma tal, que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales de las generaciones presentes y futuras (Organización de Naciones Unidas, 1992).

Esta definición de la sostenibilidad se debe vincular con la actual concepción del patrimonio, en la cual, los recursos naturales y culturales no solo deben conocerse, sino conservarse, utilizarse y difundirse, para provecho de la sociedad del tercer milenio y de las generaciones futuras. Asimismo, este concepto debe ser aplicable a la actividad turística, ya que, se basa, primordialmente, en los recursos naturales y culturales que puede tener un territorio. La Organización Mundial del Turismo (OMT, 1999) define el turismo sostenible como:

Un modelo de desarrollo económico concebido para mejorar la calidad de vida de la comunidad receptora, facilitar al visitante una experiencia de alta calidad y mantener la calidad del medio ambiente del que tanto la comunidad anfitriona como los visitantes dependen (OMT, citado por Faría, 2002:37).

Al respecto, es importante resaltar lo que dice la Declaración de Calvia sobre Turismo y Desarrollo Sostenible (1997), donde señala que el ir hacia la sostenibilidad demanda transformar la forma de pensar, de actuar, de producir y de consumir. Este cambio de actitud puede ser logrado a través de la implementación de estrategias de *interpretación del patrimonio*, contribuyendo a la sostenibilidad a través del conocimiento de sus valores históricos, arquitectónicos, arqueológicos y ecológicos por parte de las comunidades y de los visitantes.

Según Morales (2009), el objetivo de la *interpretación del patrimonio* es conseguir que, con el entendimiento de los significados por parte del público, este adopte una actitud de respeto y aprecio por el lugar que visita. Comunidad y visitantes, al tener acceso al conocimiento, se apropian creando sentido de pertenencia, valorándolo e incentivando para su conservación. Solo después de apropiarse del patrimonio, la comunidad estará en condiciones de compartirlo u ofrecerlo a visitantes y turistas.

3. Interpretación del patrimonio como metodología

La concepción integral del patrimonio y su complejidad para convertirlo en un atractivo turístico a través de la puesta en valor, requiere de la realización de un análisis temporal y espacial que permita determinar los valores a interpretar. Diversos autores han desarrollado algunas metodologías para la interpretación del patrimonio, respecto a lo cual Moreno (2004), citando el *Modelo de Lipe*, destaca la interpretación fundamentada en los factores económicos y el mercado, además de los gustos estéticos, junto con el imaginario popular y colectivo, asociados a las tradiciones sobre ese lugar, y, por último, la valoración formal del recurso. No obstante, indica que esta visión se encuentra fuertemente ligada a la sociedad de consumo, donde lo importante no es el contenido, sino la imagen que se proyecta.

Ballart (1997) propone, un modelo tridimensional de categorización de los valores del patrimonio como recurso. Esta valoración tiene sus referentes en el valor de uso, el valor formal y el valor simbólico significativo dentro del contexto social y económico.

Criado Boado (citado por Moreno, 2004) propone un análisis denominado Cadena Interpretativa, el cual, es una práctica valorativa desarrollada en cuatro fases: valoración arqueológica, valoración patrimonial, revalorización y mercantilización. Esta valoración puede adquirir nuevos significados con el paso del tiempo, ya que, en el presente se da un nuevo significado por el valor adquirido en el pasado como símbolo de ese momento.

Considerando la visión de estos autores, *la interpretación se propone dentro de un esquema de análisis basado en cinco criterios de valoración: formal, de uso o funcional, simbólica, histórica y de mercantilización. Asimismo esta valoración adquiere diferentes significados a través de un eje temporal: valores del momento en el cual fue creado, valores en el presente y valores para el futuro.*

Considerando el patrimonio como un conjunto de elementos integrados, este análisis debe incluir no solo el objeto patrimonial (sea un bien natural o cultural), sino su interacción con los sujetos

y con el contexto donde se desarrolla, todo esto visto desde una perspectiva espacial y temporal.

En consecuencia se debe ofrecer al visitante tanto un significado (información) como una vivencia (sentimientos y sensaciones): ver, explorar, situar, observar, analizar, comprender, sentir, vivir y revivir el patrimonio. Asimismo, se debe seducir, es decir, utilizar los objetos no para impresionar al visitante, sino para establecer la comunicación y, una vez conseguido esto, transmitir la información. Esta presentación debe ser amena e interesante, ofrecer un significado y a la vez, plantear interrogantes a ser resueltos durante la visita, siempre buscando garantizar la calidad de la experiencia. El visitante no es, por tanto, un sujeto pasivo, sino participativo, generador de respuestas, estimulado intelectualmente y abierto a la experiencia con los cinco sentidos (Castells, 2004).

Es así como se propone el estudio e interpretación del patrimonio a través de la cadena interpretativa en dos dimensiones: la dimensión temporal, en la cual se considera el análisis en tiempo pasado, presente y futuro; y, la dimensión socio-espacial, en la que se considera el análisis del patrimonio a través del sujeto, el objeto y el contexto. El producto de la interpretación de patrimonio será la base del concepto clave de interpretación. El Gráfico 1, presenta esquemáticamente los elementos y dimensiones que estructuran la cadena interpretativa.

3.1. Elementos para la interpretación a través de la cadena interpretativa

Los elementos a interpretar están constituidos por el sujeto, el objeto y el contexto; finalizando con el producto síntesis a interpretar. Desglosando estos elementos de análisis de la cadena interpretativa, se presentan a continuación los criterios para la valoración e interpretación del patrimonio.

El primer elemento a analizar es el **SUJETO**, visto en tres instancias o tiempos:

- **Sujeto en el pasado:** ser social original, poblador usuario en la época a la que pertenece el objeto, producción del pa-

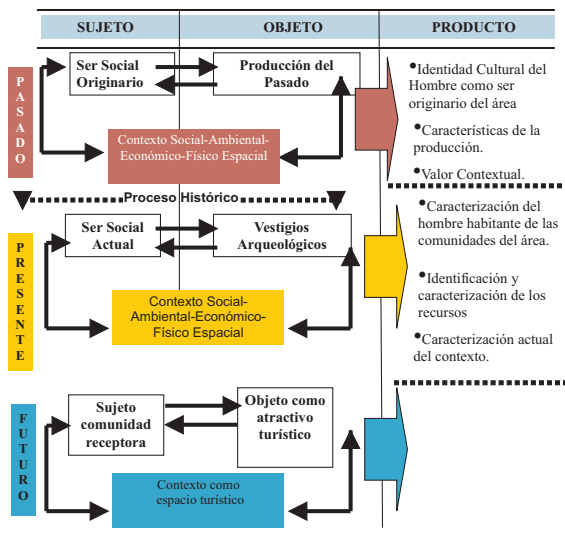


Gráfico 1. Cadena interpretativa para la puesta en valor turístico del patrimonio.

Elaboración: Arq. Carolina Faria M.Sc.

sado. Permitirá acceder a un conocimiento del pasado para obtener los **valores sociales, económicos y culturales originales**.

- **Sujeto en el presente:** ser social actual, incluye la población residente en el territorio analizado y a la población visitante. Su estudio se orienta hacia el conocimiento de los **valores actuales sociales, económicos y culturales**, y la trascendencia de valores pasados en la población actual. Además de las características sociales, psicológicas, geográficas, demográficas y económicas de la población visitante.
- **Sujeto futuro:** ser social futuro; incluye los habitantes de los centros poblados del área de influencia del recurso analizado, transformado en patrimonio y que actúa como anfitrión dentro la comunidad receptora. Asimismo incluye al turista potencial, que viaja motivado por el conocimiento de los valores culturales originales y hace uso del patrimonio.

El segundo elemento a analizar es el **OBJETO**, el cual, también se evalúa en las tres perspectivas históricas o temporales:

- **Objeto en el pasado:** materialización física del patrimonio original. Se trata de acceder al conocimiento de la producción en el pasado, tal y como fue concebido, lo que permitirá conocer sus valores originales. Estos valores originales a conocer son: valor de uso y valor formal.
- **Objeto en el presente:** hecho físico actual, resultante del proceso histórico natural o por acción antrópica. Sus valores: formal-constructivo y simbólico (*significatividad, representatividad, excepcionalidad, diversidad o valor de grupo*).
- **Objeto futuro:** patrimonio convertido en un atractivo turístico, cuyos valores deben abarcar: valor de uso, valor formal-constructivo, valor simbólico y valor de mercantilización.
- El tercer y último elemento a analizar es el **CONTEXTO social-ambiental-económico-físico espacial**. Este es entendido como el entorno donde está emplazado el objeto y el ámbito en el que se desarrolla el sujeto, en una interacción constante con otros objetos y sujetos que lo circundan.
- **El contexto pasado:** el entorno al cual pertenece el producto del objeto originario y sus relaciones formales, sociales, económicas con el sujeto originario, así como el medio natural donde se localizó.
- **El contexto presente:** el entorno actual del patrimonio, desde el punto de vista natural y urbano, actividades actuales económicas, sociales, culturales.
- **El contexto futuro:** entorno propuesto o imagen objetivo, en el cual se establecerá la rentabilidad social, a través de nuevas relaciones entre el objeto y el sujeto futuro, llegándose incluso a proponer su comercialización turística.

Partiendo del análisis y conociendo los valores del objeto como bien patrimonial y el sujeto que lo utiliza enmarcado en un contexto, es posible obtener entonces un **PRODUCTO** a interpretar en el espacio y a través del tiempo.

El producto de este proceso se denomina **Concepto Clave de Interpretación**, el cual, es un conjunto de información y recursos que le da cohesión a la oferta patrimonial, de forma singular y diferente a otros productos patrimoniales, cuyo desarrollo tiene como finalidad recoger en un todo los diversos elementos del patrimonio y ofrecerlos al visitante, de forma coherente, en un conjunto de actividades que se desarrollan a partir de la presentación *in situ*, en el contexto original del bien patrimonial. Debe incluir todos aquellos elementos que tienen significado de identidad, como las tradiciones, las costumbres, las formas de vida, el paisaje, el lenguaje, la artesanía o la gastronomía; ampliando, por lo tanto, el concepto más allá de lo puramente material o tangible.

4. Interpretación de las ruinas de San Pedro para la puesta en valor turístico

Las Ruinas de la iglesia de San Pedro resultan un vestigio de identidad, evidencia de una sociedad enclavada en la denominada «Costa Negra», considerada cuna de la «cultura afrolacustre», relevante en el proceso de consolidación de la sociedad mestiza criolla, así como en la configuración de la economía y sociedad del occidente venezolano. Esta cultura afrolacustre posee valores relevantes y singulares relacionados con su cultura, historia y ambiente (CORPOZULIA – LUZ, 2005).

Esta ruina se encuentra localizada en la costa del Lago de Maracaibo, entre los centros poblados de Santa María y San José, Municipio Sucre, al sur del Estado Zulia, en Venezuela. Ver anexo 1.

En el contexto más cercano a la ruina, se encuentran los centros poblados de Santa María y San José. A unos kilómetros más de distancia se localiza el centro poblado de San Antonio. Estos tres centros poblados se conocen como los pueblos santos, denominación dada por los propios lugareños.

La comunicación entre estos centros poblados se realiza por el medio lacustre, aunque también poseen una vía terrestre local que los comunica y los conecta con la Troncal 001 (carretera Panamericana), directamente vinculada con el resto de las poblaciones

del Municipio Sucre del Zulia y otros municipios de los Estados Mérida y Trujillo. Ver anexo 2.

La interpretación de la Ruina de San Pedro tiene como objetivo integrar el significado y los valores históricos que lo convierten en un bien cultural dentro de un contexto natural, con los significados del pasado, en el presente y para el futuro que este puede representar para la comunidad donde se ubica y para los visitantes del lugar. Asimismo, considera el marco territorial como una suma de los recursos potenciales que pueden ser integrados en un mismo espacio.

La consideración de las Ruinas de San Pedro como objeto, la comunidad y visitantes como sujeto, y los tres pueblos santos como el contexto; en el tiempo pasado, presente y futuro, es la base para establecer la imagen objetivo de su desarrollo turístico. El análisis como potencial atractivo turístico se realizó a través de la metodología de la cadena interpretativa antes descrita, la cual, definirá los elementos que se considerarán para su puesta en valor desde el punto de vista de la significación para la comunidad residente y para los visitantes. Ver Gráfico 2.

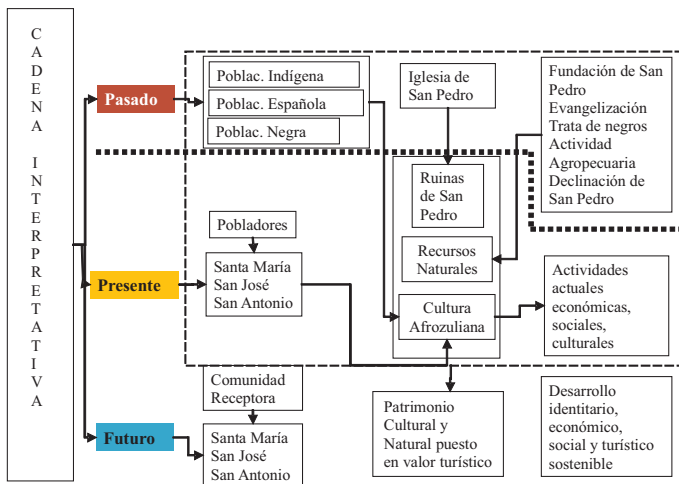


Gráfico 2. Cadena interpretativa de la Ruina de San Pedro

Elaboración: Arq. Carolina Faría M.Sc y Arq. Verónica Reyes M.Sc.

4.1. El sujeto

4.1.1. *El sujeto en el pasado*

El sujeto, en el pasado histórico de San Pedro, está conformado por los distintos pobladores del área entre los siglos XVI y XVIII. Estos pobladores estaban conformados por grupos indígenas que habitaban el sureste del lago de Maracaibo desde una antigüedad de 12.000 años A.C.; además de los conquistadores españoles llegados a finales del siglo XV y la población negra traída desde África cuando se estableció San Pedro como puerto de la región gibraltareña. Esta mezcla fue el origen de la sociedad mestiza criolla republicana de finales del siglo XVIII.

...el tejido social hispánico al sur del Lago de Maracaibo, comenzó a fraguarse a partir de la población indígena originaria. Estuvo constituida mayoritariamente por mano de obra de población negra esclava y libre, mulatos, zambos y una minoría social propietarias de tierras, encomenderos, amos de esclavos, comerciantes y autoridades (Cardozo y otros, 2006:6).

- **Valores a interpretar de la población originaria (indígenas).** Modo de vida y subsistencia vegecultor y semicultor; práctica del trueque con los pueblos vecinos, religión politeísta, ceremonias mágico-religiosas, organización social por relaciones matrilineales y el carácter aguerrido de la población; formas de vida como pueblos de agua. Diferentes tipos de tribus y sus costumbres: indios Bobures, Pemones, Tucanes, Torondoyes, Mucumpúas, Chiruies, Pocóes, Mucujepes; proceso de sometimiento de la población indígena y su diezma por la violencia y epidemias hispánicas durante el siglo XVI. Así se refleja en los escritos de Martínez citado por Cardozo y otros, «...La diversidad del paisaje espacial gibraltareño incidió en la formación de aldeas vegecultoras, semicultoras, cazadoras y/o recolectoras-productoras de maíz, yuca, batata y otras especies. Estas, a su vez, intercambiaban con el resto de las comunidades...» (Cardozo y otros, 2006:8).

- **Valores a interpretar de la población hispánica (siglos XVI-XVII).** Minoría española asentada en la micro región de San Pedro-Santa María y creación de estancias 1. Actividades económicas: producción de exquisito cacao y cría de ganado. Características de la población española: como estancieros propietarios de tierras, encomenderos, amos de esclavos, mercaderes, oficiales reales y personas con cargos públicos vinculadas por relaciones de parentesco que formaron redes de poder, y su contribución económica para la construcción de la iglesia de «cal y canto» de San Pedro en sustitución de la iglesia de «paja y enea» existente desde inicios del proceso de la conquista y el poblamiento hispánico.
- **Valores a interpretar de la población africana.** Proceso de introducción de la población negra durante el siglo XVII. Actividades económicas que realizaban: trabajos pesados en la explotación de las tierras, especialmente la actividad cacaotera. Arraigo y predominio de la cultura de la población africana en los valles de San Pedro y Santa María para el siglo XVIII. Costumbres y cultura de la población africana: gran fe religiosa, traslación de las deidades africanas (Ajé y Dambalá –culebra sagrada) a santos católicos como San Benito y Santa Lucía. Actividades económicas: artesanía, elaboración de instrumentos musicales como los tambores de la orquesta de chimbangueles; música y baile, como entretenimiento y protesta hacia las imposiciones que se les hacían como esclavos.

4.1.2. Sujeto en el presente

Pobladores actuales de los centros poblados de Santa María, San José y San Antonio: herederos de la cultura africana consolidada en el siglo XVIII y heredada por los pobladores actuales, a pesar de haberse dado el mestizaje por el contacto con la cultura indígena y la española.

- **Valores a interpretar del sujeto actual.** Rasgos derivados de los pobladores originales, hispanos y predominio de la población africana. Conservación de rasgos de la cul-

tura africana, tanto físicos, como socioculturales. Baile y música de tambores; artesanía; gastronomía basada en platos elaborados con productos de la zona. Mantenimiento de actividades económicas del pasado, como la agricultura y la ganadería, con excepción del cultivo del cacao, relegado a la zona del piedemonte andino. La pesca como la actividad económica principal. La población actual tiene disposición para la atención de visitantes, y muestra su interés por la preservación de las Ruinas de San Pedro y por su puesta en valor turístico.

4.1.3. Sujeto en el futuro

Habitantes de los centros poblados del área de influencia de la Ruina de San Pedro, transformados en patrimonio cultural y que actúan como anfitriones dentro la comunidad receptora. Además de los visitantes a la Ruina motivados por la autenticidad como patrimonio histórico del lugar.

- **Valores de la comunidad receptora.** Prestador de servicios turísticos como alojamiento, alimentación y bebida, transporte, guías de turismo. Promotor de recursos culturales tangibles e intangibles (música, bailes, artesanía, gastronomía, leyendas, mitos, edificaciones, agricultura). Comunicador del proceso de interpretación. Sujeto principal de la actividad económica generada por la puesta en valor de las ruinas de San Pedro.
- **Valores de los visitantes.** Personas que realizan viajes, provenientes de Alemania, Holanda y del continente americano. América, con consumidores exigentes, expertos y de nivel medio alto en cuanto a capacidad de gasto, compra el viaje con antelación, busca continuamente la experimentación, el trato con los nativos, vivir el viaje (Corpozulia-Luz, 2005).

Población de los estados de Venezuela que viajan dentro del territorio, el motivo principal de viaje es por vacaciones y/o recreación, viaja una vez o dos veces al año, los fines de semana y en las vacaciones escolares, viajan con familiares, les gustaría visitar en sus viajes: las costas, las montañas y los pueblos.

Ambos visitantes internacionales y nacionales con sentido de preservación y responsables de la conservación de los recursos naturales y culturales.

4.2. El objeto

4.2.1. Objeto en el pasado

El objeto de la cadena interpretativa está constituido por la iglesia de San Pedro, llamada antiguamente Iglesia de San Pedro del Curato del Valle de San Pedro y Santa María, tal y como fue construida en el siglo XVIII. Ver anexo 3.

- **Valores de uso a interpretar.** Necesidad de la iglesia de San Pedro para el adoctrinamiento de población indígena, negra, mulata y zamba. La iglesia como espacio público de reunión de todas las clases sociales de la época. Zona de refugio para la población, amenazada por inundaciones, epidemias, entre otros.
- **Valores formales a interpretar.** Ejemplo representativo de la arquitectura religiosa de la colonización española, presentando características arquitectónicas de la etapa pre-barroca:

Volumetría y composición. Volumetría simple, correspondiente con un paralelepípedo de planta rectangular, con cubierta de tres aguas, dos faldones laterales y uno posterior. Planta de tipo basilical, con tres áreas: la sacristía, el presbiterio y el cuerpo de la iglesia, dividido en tres naves separadas por ocho soportes de madera a cada lado. Austeridad formal tanto interna como externa. Dos capillas laterales al altar. Frontispicio conformado a modo de tapa en la fachada principal. Portada tosca, definida por un arco de medio punto encuadrado en ambos extremos por tres medias columnas de sección circular, embutidas y superpuestas, cada una con una faja al centro del fuste, las superiores terminan con un remate piramidal. Moldura de corona y media caña o bocel, a modo de guardapolvos sobre la portada. Otras fachadas sin elementos decorativos, característica común de los templos coloniales venezolanos (CORPOZULIA-LUZ, 2004).

Sistema constructivo. Cubierta de tres aguas con estructura de pares, nudillos y tirantes labrados sobre pilares en la nave central, recubierta con tablas de madera de ceiba sobre la cual se presume se colocó teja española o de canutillo. Muros de la edificación, de aprox. 60 cm. de ancho, permitiendo estabilidad. Posiblemente existan unas bases de fundación de estos muros con una mayor dimensión (CORPOZULIA-LUZ, 2004).

Materiales constructivos. Material mixto, mezcla de «piedra de ojo» (piedra porosa de origen calcáreo y rica en mineral de hierro), piedra de canto rodado o de río, y una argamasa que se presume sea hecha a base de cal. Techo que se presume sea de madera de ceiba roja. Piso de panelas de arcilla. Catorce (14) bases de los soportales interiores, de material de «piedra de ojo» y argamasa; y de tabletillas de arcilla, los cuatro soportales del área del presbiterio. Dinteles de los vanos de puertas y ventanas, de un tipo de madera dura similar a la del techo (CORPOZULIA-LUZ, 2004).

4.2.2. Objeto Actual

Vestigio arqueológico de las ruinas de San Pedro. Conformado por los restos de los paramentos exteriores e interiores, los cuales se encuentran en mal estado de conservación. Existencia de algunos vestigios de las bases y soportes del techo, así como de los marcos de las ventanas, y restos de los materiales con los cuales estaba construido el piso. Estos vestigios permiten reconstruir su forma original e inferir la composición del resto de los elementos arquitectónicos y constructivos de la iglesia.

El objeto actual principal, las ruinas de San Pedro, se complementa con el resto del patrimonio cultural y natural del contexto, como el lago de Maracaibo, la vegetación natural circundante, paisajes y las manifestaciones relacionadas a la cultura afro zuliana como la música, gastronomía, artesanía, mitos, leyendas, entre otros.

Valores a interpretar. Significación histórica de las ruinas de San Pedro en el entorno presente. Los criterios de valoración de este **valor simbólico** son la significatividad, la representatividad, la excepcionalidad y la diversidad.

- **Significatividad.** Se trata de una de las iglesias más importantes en el estado Zulia durante la época colonial. Elemento clave para la dominación y evangelización de la población indígena y negra. Una de las primeras iglesias construidas de cal y canto en el estado Zulia.
- **Representatividad.** Vestigio arqueológico representativo de iglesia con características arquitectónicas de la etapa pre-barroca. Estilo compositivo correspondiente al de los templos coloniales pre-barrocos de Venezuela. Influencia hispano de estilo mudéjar, reflejada en la estructura de la cubierta de armadura de pares y tirantes.
- **Excepcionalidad.** Construida en 1774 como la segunda iglesia más grande de la cuenca del lago de Maracaibo, después de la iglesia parroquial de Maracaibo. Concepción arquitectónica resaltante por su magnitud, solidez y riqueza significativa, comparada con el conjunto de iglesias de la región, construidas con material precedero.
- **Diversidad o Valor de Grupo.** Las ruinas de San Pedro forman parte de un conjunto de recursos culturales potencialmente turísticos del sur del lago de Maracaibo, con el cual pueden diseñarse circuitos turísticos culturales. Expresión arquitectónica del siglo XVII y XVIII, que junto con otros atractivos culturales intangibles como música, gastronomía, baile, mitos, leyendas; y atractivos culturales tangibles como artesanía, pintura y escultura forman parte del patrimonio cultural de la sociedad resultante de la mezcla de la raza india, la negra y la blanca, dando origen a la población que hoy habita en los centros poblados de Santa María, San José y San Antonio.

4.2.3. *Objeto futuro*

Las ruinas de San Pedro, protegidas por una declaratoria de Patrimonio Histórico y puesta en valor como eje del desarrollo turístico de los pueblos de Santa María, San José y San Antonio, complementado con la puesta en valor turístico del resto del patrimonio cultural y natural del área, a través del cual el visitante puede conocer el contex-

to físico natural y cultural pasado, que dio origen al hecho arquitectónico y a la sociedad actual que hoy habita el área.

- **Valores de uso a interpretar.** A través de la puesta en valor se pueden realizar actividades de observación e interpretación guiadas del patrimonio (cultural y natural), en las cuales el visitante puede participar como observador o como participante activo de las mismas.
- **Valor formal-constructivo a interpretar.** Equipamiento turístico recreativo requerido para la puesta en valor, tanto en su lugar de emplazamiento como en los centros poblados del área: centros de interpretación, accesibilidad y transporte.
- **Valor simbólico a interpretar.** Es el conocimiento sobre la arquitectura de la época y la importancia de la Iglesia de San Pedro en la región, y del culto católico como medio para la colonización, ámbito de convergencia social de las razas negra, blanca e india. Jerarquía del centro poblado de San Pedro por la topología de su iglesia.

4.3. El contexto

El contexto está referido a todo el conjunto formado alrededor de la Ruina, lo edificado por el hombre, en el exterior de la misma, así como a todo el espacio que se aleja hacia el horizonte.

4.3.1. *El contexto pasado*

Valores a interpretar: fundación, florecimiento y decadencia de San Pedro. San Pedro, como eje de la economía en la micro región San Pedro-Santa María en los siglos XVI y XVII, por sus excelentes condiciones físico-geográficas debido a la convergencia de rutas terrestres, fluviales y lacustres, poseía un puerto que servía a la región gibraltareña. Los caminos del periodo colonial y rutas indígenas entre los pueblos costeros y pueblos andinos. Evidenciado en el escrito de Civitillo y Henneberg «En este periodo, el pueblo de San Pedro desarrolla una marcada actividad portuaria debido al tráfico comercial desarrollado desde Mérida y las áreas productoras andinas por donde transitaban tanto las exportaciones

como las importaciones, hasta y desde Castilla» (Civitillo y Henneberg, 2004:16).

El tipo de administración y explotación de la tierra: encomiendas, estancia de «pan de coger», estancias productoras de cacao y de cría de ganado. La región como pionera del proceso poblacional en el occidente del país y primera área productora-exportadora de cacao de la época.

Los ataques de piratas, los fenómenos naturales y epidemias que afectaron la economía, e impactaron significativamente el ambiente; dando como resultado la decadencia del puerto de San Pedro a finales del siglo XVIII, y con ello la salida de la población hispánica en busca de mejores condiciones de vida, el deterioro y abandono de la iglesia de San Pedro hasta convertirse en ruina y reactivación del proceso de recolonización de las tierras por parte de la población negra.

4.3.2. El contexto presente

Entorno actual de la ruina, enmarcado en un paisaje natural de bosque húmedo tropical, en relación directa con el lago de Maracaibo, con márgenes costeras cenagosas e insertado en una hacienda característica del modo de uso y producción del suelo actual.

4.3.3. El contexto futuro

Puesta en valor turístico de las Ruinas de San Pedro a través del desarrollo del área de Santa María, San José y San Antonio como centro turístico con énfasis cultural, destinado a la difusión de los valores pasados y actuales de la cultura de esta sociedad. Instalaciones y actividades para la interpretación del patrimonio de la cultura afro-venezolana. Santa María como centro poblado y sede del principal centro de interpretación de las Ruinas; y San José y San Antonio como centros secundarios para la interpretación de otros recursos culturales. Equipamientos para la prestación de servicios destinados a la presentación, comunicación y explotación del patrimonio a través de diversos medios comunicativos: exposición, maquetas, audiovisuales, montajes escenográficos (indumentaria, utensilios, transporte, entre otros); elementos interactivos, luminotécnicos y presentaciones. Servicios de equipamiento

complementario de alojamiento y alimentación y bebidas, transporte (acuático y terrestre), vialidad acondicionada. Interacción con otras actividades relacionadas a la agricultura y cría de ganado, con lo cual se puede recrear las actividades económicas propias del siglo XVII y XVIII a través de centros de interpretación localizados en las fincas y otras actividades económicas de la zona.

4.4. El producto: concepto clave de interpretación

Esta ruina posee significados importantes, no solo desde el punto de vista histórico y arquitectónico, sino también social y económico, que permiten establecer algunas relaciones con los modos de vida de la población donde fue construida la iglesia de San Pedro, tanto en el pasado como en el presente. Estos elementos son los componentes básicos del concepto clave de interpretación de la Ruina de San Pedro, siendo ellos:

- La Ruina de San Pedro como vestigio arqueológico de la época fundacional de Venezuela, especialmente de la región sur del lago de Maracaibo. Los elementos presentes en ella permiten reconstruir e informar al visitante de las características de la arquitectura religiosa pre-barroca venezolana.
- La Ruina de San Pedro como elemento de satisfacción de la necesidad de levantar hitos religiosos que facilitarían la tarea de evangelizar, tanto a indios como a negros, y como espacio social donde se congregaba la comunidad y espacio político, de encuentro y discusiones.
- La fertilidad de las tierras y el uso otorgado. El lago de Maracaibo como un elemento clave del patrimonio del área, por ser el medio de comunicación más importante en la época fundacional y a través del cual se consolidaron los asentamientos poblados del área. En el presente persisten las actividades agrícolas y la utilización del recurso lago, tanto desde el punto de vista económico como de comunicación.

Conclusiones

Con la investigación, se logró analizar a través del método de la interpretación, el valor turístico del patrimonio de las Ruinas de San Pedro y su puesta en valor como un factor económico fundamental para sus pobladores, sensibilizando a su comunidad sobre la importancia que tiene este patrimonio, su conservación y proyección futura hacia los visitantes y posibles turistas extranjeros que visiten la región y el país.

Por ello, la interpretación como metodología en base a la experiencia turística, permitió desglosar los significados del patrimonio, tanto para la comunidad donde se desarrolla, incluyendo autoridades y residentes, como para el turista, haciéndole conocer e interiorizar los valores que la misma encierra como parte de la memoria histórica y ambiental.

Esta forma de «conocer» el patrimonio permitió a los pobladores de la región una mayor identificación con sus valores culturales, propiciando una actitud de conservación y de apego a sus raíces, al tiempo que permitirá a los turistas una experiencia mucho más completa y enriquecedora.

La aplicación de la metodología de interpretación a las Ruinas de San Pedro, propuesta en este artículo, permite identificar sus valores, estrechamente ligados a la historia fundacional de las sociedades existentes antes y después del período de colonización de Venezuela. Su interpretación y la puesta en valor de su contenido, conllevarán a ordenar y recomponer este complejo proceso en el cual se mezclaron distintas culturas, dando como resultado la cultura afro-zuliana presente hoy en la región gibraltareña.

Otro de los hallazgos encontrados con esta metodología es que la misma permitirá conocer a través de su implementación las implicaciones positivas y negativas que el turismo generará a través del tiempo, las cuales deberán estar orientadas bajo un esquema de desarrollo sostenible, en común acuerdo con todos los entes competentes, incluidas las comunidades receptoras, a efectos de minimizar sus posibles amenazas sobre la sociedad y el desgaste

de los recursos turísticos en general. Esta sostenibilidad es factible, entre otras cosas, a partir de un cambio de actitud hacia el aprovechamiento de los recursos naturales y culturales para la actividad turística.

Notas

- «La estancia, la pequeña propiedad..., la expresión de la unidad productiva más generalizada en las áreas agrícolas andino-lacustres, que mejor se adaptó a las características ambientales,... estancia de caballería,...estancia de pan de uso agrícola, estancia de ganado mayor para la cría,...estancia de pan coger...» Cardozo y otros (2006:10-11).
- «En los inicios del poblamiento hispánico se construye una iglesia de paja y enea, la cual es reconstruida en dos oportunidades debido a la destrucción causada por el fuego...» Martí 1969 citado por Civitillo y Henneberg (2006). «Luego, los significativos ingresos obtenidos por el curato de San Pedro debido a la producción y comercio del cacao y otros productos, permitieron la construcción de la iglesia de cal y canto.» Civitillo y Henneberg (2006:16).

Referencias bibliográficas

- AIP (2001). *Boletín de Interpretación*, 4, España. Obtenida en Marzo, 17, 2010, de www.interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/viewFile/55/55.
- ALDRIDGE, D. (1975). *Guide to Countryside Interpretation, Part I: Principles of Countryside Interpretation and Interpretative Planning*. London, England: HMSO.
- BALLART, J. (1997). *El Patrimonio Histórico y Arqueológico: valor y Uso*. Madrid, España: Ariel.
- CARDOZO, G., PARRA, I., & URDANETA, A. (2006). Cacao y Paisaje en la Región Gibraltareña Siglos XVI Y XVII. *PORTAFOLIO*, 13, 4-13. Maracaibo, Venezuela.

- CASTELLS, V. (2004). *Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a Partir de la Interpretación*. Obtenida en Octubre, 22, 2009, de: www.naya.org.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm
- CIVITILLO, F. & HENNEBERG, A. (2006). Estudio técnico-construtivo para el rescate de las ruinas de la Iglesia de San Pedro. *PORTAFOLIO*, 13, 14-23. Maracaibo, Venezuela.
- CORPOZULIA-LUZ. (2004). *Proyecto La Ruina de San Pedro y su Puesta en Valor para Uso Turístico*. Maracaibo, Venezuela.
- CRIADO BOADO, F., & GONZALEZ MENDEZ, M. (1994). La puesta en Valor del patrimonio arqueológico desde la perspectiva de la Arqueología del Paisaje. *Cuadernos del IAPH, III*, 58-74. Sevilla.
- EDWARDS, Y. (1976). *Interpretation: What should it be? Journal of Interpretation*. USA.
- FARÍA, C. (2002). *Metodología de Planificación Integral-Estratégica para un Turismo Sostenible*. Módulo de Aprendizaje. Trabajo de Ascenso. Maracaibo, Venezuela: Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad del Zulia.
- ICOMOS. (2008). *Carta para la interpretación y presentación de sitios de patrimonio cultural*. Obtenida en Marzo, 17, 2010, de http://www.international.icomos.org/charters/interpretation_sp.pdf.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE TURISMO Y DESARROLLO SOSTENNIBLE EN EL MEDITERRÁNEO. (1997). *Declaración de Calvià*. Mallorca, España. Obtenida en Julio, 2009, de http://www.palencia21rural.com/doc/declaracion_calvia.pdf.
- MARTÍN, M. (2004). *Patrimonio y Sociedad. Interpretación y otras cuestiones en la planificación turística de las ciudades monumentales*. Obtenida en Marzo, 17, 2010, de www.gestioncultural.org.
- MORALES, J. (1992). Manual para la Interpretación Ambiental en Áreas Silvestres Protegidas. En *Documento Técnico N° 8*. Proyecto FAO/PNUMA.
- MORALES, J., GUERRA, F., & SERRANTES, A. (2009). *Bases para la Definición de Competencias en Interpretación del Patrimonio - Fundamentos teóricos y metodológicos para definir las Competencias Profesionales de Especialistas en Interpretación del Patrimonio en España*. Seminario Permanente de Interpretación del Patrimonio Centro Nacional de Educación Ambiental – CENEAM. España.

- MORENO, B. (2004). Patrimonio Cultural. Puesta en valor y Uso. Una reflexión. *Vector Plus*, 20. España. Obtenida en Abril, 5, 2010, de www.fulp.ulpgc.es/newweb/publicaciones/vectorplus/articulos/vector20_04.pdf.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Obtenida en octubre, 8, 2007, de www.cinu.org.mx/eventos/conferencias/johannesburgo/documentos/Declaraci%F3n%20de%20Rio.doc.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (OMT, 1999). *Agenda para Planificadores Locales: Turismo Sostenible y Gestión Municipal*. Madrid, España.
- SHARPE, G. (1976). *An Overview of Interpretation. Interpreting the Environment*, John Wiley & Sons, Inc., Toronto, USA.
- TILDEN, F. (2006). *La Interpretación de nuestro patrimonio*. Primera edición en español. Sevilla, España: Editado por Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP).
- UNESCO (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Definiciones del Patrimonio Cultural y Natural. *Artículo 1*. Obtenida en Octubre, 22, 2009, de: www.prodiversitas.bioetica.org/doc22.htm.

GONZÁLEZ, Odris; FARÍAS CASTRO, Carolina y REYES, Verónica



Anexo 3. Ruinas de San Pedro.



Aproximaciones a la idea de Dios en la *Crítica de la razón pura*

ALVARADO QUILIARQUE, José
MACHADO BOSCÁN, Isneida

*Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Filosofía
revifilo@gmail.com, isneidaelsa@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

El problema de la posibilidad del conocimiento de Dios ha sido uno de los grandes temas de interés a lo largo de la historia de la filosofía. En este sentido, las reflexiones críticas de Immanuel Kant no podían pasar por alto un problema de tal envergadura que, envuelto en graves errores dialécticos, tratan de explicar la existencia de Dios como condición sin condición, causa primera y *a priori* del mundo. Por esta razón, el propósito central en estas líneas es dar a conocer las ideas kantianas, así como sus fuertes críticas, al problema cognitivo del ser de todos los seres.

Palabras clave: Idea de Dios, *Crítica de la razón pura*, condición sin condición, Kant.

Approaches to the Idea of God in the Critique of Pure Reason

Abstract

The problem about the possibility of the knowledge of God has been one of the major topics throughout the history of philosophy. In this sense, the critical reflections of Immanuel Kant could not ignore such problem that involved in serious dialectical errors for trying to explain the existence of God as condition without condition, first cause and *a priori* cause of the world. For this reason, the central purpose in this paper is to inform the Kantian ideas as well as their strong criticism, the cognitive problem of the self of all beings.

Key words: Idea of God, *Critique of Pure Reason*, Condition without Condition, Kant.

Introducción

A lo largo de la historia de la filosofía podemos observar cómo la idea o concepto de Dios ha ido evolucionando progresivamente. En los primeros albores de la humanidad, el mito fue parte fundamental para explicar los diversos fenómenos que rodeaban al hombre; todo aquello que fuese ajeno, extraño o quizás considerado superior, se le atribuían cualidades antropomórficas, dando origen a las mitologías y teogonías clásicas. La figura del poeta era representativa, una especie de puente donde los dioses podían comunicar sus proezas a la humanidad. En oriente, desde los mitos babilónicos, hasta los escritos de Homero o Hesíodo, encontramos una pregunta existencial en tono mítico que necesitaba de respuestas con carácter filosófico.

La tradición del pensamiento mítico culmina progresivamente con el paso al *logos*, con la ruptura de las creencias preestablecidas, con la pregunta, con el asombro, con la indagación. Los dioses pierden su lugar de preeminencia y los hechos, fenómenos y principios naturales comienzan a sustituirlos. El *arché* de los primeros filósofos es uno de los más grandes pasos que ha dado la humanidad en su búsqueda de conocimiento, aún con todas sus dificultades e imperfecciones. Sin embargo, el sentimiento de que hay algo divino en el alma (y quizás ese sea el motivo por el cual la humanidad sigue buscando incesantemente respuestas divinas) hace que el tema no muera, sino que en cada período histórico siga floreciendo.

El apóstol Pablo, figura exponencial del cristianismo, ve en Dios y en su hijo Jesucristo la suma de todo bien, perfección o verdad. La vasija donde el amor y gracia de la deidad pueden derramarse, es en el hombre (2º Cor. 4:7 y Rom. 5:8). El proceso de redención y santificación son dados por gracia y no por obras (Ef. 2:9), siendo Dios quien decide redefinir los lineamientos de una nueva relación con el hombre expresado a través de un nuevo pacto. La figura de Dios en el cristianismo primitivo tiene un papel protagónico y activo; determinista, para algunos pensadores, pero es a partir de San Agustín que el cristianismo tomará un tono filosófico en sus reflexiones.

Por otro lado, la afirmación de Dios como sinónimo de la naturaleza, está sustentada en pensadores como Heráclito que afirmaron que lo divino está en todo; por consiguiente, su visión corresponde a la de un cosmos que ha existido y existirá siempre. La pregunta vital es cómo es posible el orden detrás de todos los cambios producidos en el mundo y es en el *logos*, donde la cosmología y teleología heraclitiana encuentran respuesta: un *logos* que como fuego, ordena, unifica y opera en todas las cosas; pero, esta flama está en la disposición de mutar en agua, luego en tierra, para finalmente volver al fuego, concluyendo el orden eterno de los contrarios. Por ello, sea un Dios de libertad o determinista, ajeno o parte del mundo, quizás engañador, para Kant la filosofía ha incurrido en errores dialécticos a la hora de presentar argumentos teóricos que justifiquen la existencia de Dios. Por este motivo, trataremos de señalar la percepción de este autor con respecto a este tema, centrándonos en sus acotaciones hechas en su obra *Crítica de la razón pura*.

1. La idea de Dios, la facultad de conocer y juzgar

En su obra *Crítica de la razón pura*, el filósofo prusiano, Immanuel Kant, instauró el método trascendental como el único válido y apropiado para el análisis, delimitación, objetividad y condiciones de posibilidad del conocimiento. En ella trata de responder a una serie de interrogantes de vital importancia gnoseológica, ontológica y metafísica. La principal es la posibilidad de la metafísica como ciencia y de cómo justificar sus objetos que trascienden los límites de toda experiencia posible. Por ello, al ser crítico del conocimiento humano, Kant no puede dar por sentada la existencia de entes metafísicos sin realizar una exhaustiva evaluación epistemológica de los mismos. Su realidad es cuestionable, y solo una epistemología ingenua podría dar por sentada la existencia de objetos incondicionados. En la *Crítica de la razón pura*, la razón, como jueza y acusada concurren a la evaluación de su campo cognitivo: cuánto y cómo podemos conocer independiente de la experiencia. Para responder esta interrogante de vital importancia, el filósofo de Königsberg asegura que el proceso cognitivo parte

de la sensibilidad, del ejercicio de estimular nuestros sentidos a través de un objeto sensible; aceptando de esta manera que todos nuestros conocimientos parten de la experiencia y todos comienzan en ella (Cf. Kant, 1996a:172).

La estética trascendental se refiere al estudio de la sensibilidad (Sinlichkeit), pero no desde las experiencias, sino desde el método trascendental¹, así la sensibilidad es definida como la capacidad de recibir representaciones de los objetos a través de las intuiciones sensibles, siendo los sentidos impresionados por las sensaciones externas, logrando una representación subjetiva del objeto. Por esta razón, todo lo que carezca de una intuición sensible no puede proporcionarnos ningún conocimiento inmediato. Cuando el proceso cognitivo carece intuiciones es debido a que el objeto al cual hacemos referencia no tiene un vínculo sensible; es decir, no hay un objeto de experiencia al cual podamos atribuirle sus características. Esto sucede con la idea de Dios, desprovista de intuiciones que nos lleven a un conocimiento inmediato de él, eliminando toda posibilidad de tener representaciones del mismo; por lo tanto, todo lo que podamos predicar a su concepto no es algo vivencial que pueda ser verificado en la realidad fenoménica, sino que, todo lo que afirmemos de Dios siempre resultará en conceptos vacíos, pues aseguraremos de él lo que no es; por ejemplo, decir que, Dios es inmortal, es como decir: Dios no es mortal o igualmente: Dios es infinito, es como decir Dios no es finito.

El conocimiento humano viene dado por la articulación del entendimiento y la sensibilidad. La estética trascendental nos presenta las intuiciones puras de la sensibilidad: espacio y tiempo, condiciones sin las cuales ningún fenómeno podría ser cognoscible; pero, para que se dé un genuino conocimiento es necesario incluir la facultad del entendimiento, lo dado y lo pensado generando conocimiento. Para Kant, el entendimiento es la capacidad de pen-

1 Kant llama trascendental a todo conocimiento que se ocupa, no tanto de los objetos, sino de nuestro modo de conocerlos, en cuanto al modo que los hace posible *a priori*.

sar el objeto de la intuición, la facultad de hacer juicios mediante conceptos. Las categorías del entendimiento son síntesis puras, modos distintos en que las impresiones sensibles son subsumidas por el entendimiento, que está facultado para reunir y combinar impresiones, para luego atribuir las a algún objeto, concluyendo, de tal manera que, desde la facultad de conocer es imposible la afirmación de entes metafísicos por carecer de vínculos sensibles con la realidad y desde la facultad de juzgar por no poder ser subsumidos por las categorías.

Por esta razón, para las cosas en sí, para una idea como la de Dios, ni las intuiciones puras de la sensibilidad, ni las categorías del entendimiento representan un límite impositivo, porque la posesión de los conceptos puros del entendimiento no nos permite pensar objetos considerados imposibles o posibles en sí, pero carentes de la experiencia sensible correspondiente, porque, en el enlace que pueda efectuarse, puede suprimirse algo de vital importancia para dicho concepto. Al pensar en los objetos en sí la razón encuentra plena satisfacción, pero primeramente debemos demostrar que estos existen al menos en posibilidad; es decir, podemos pensar de las ideas de la razón todo cuanto queramos, pero dando por sentado que no lograremos otorgarles realidad objetiva por vías de la razón pura, porque, no existe el objeto adecuado para ellas. Para determinar dicha realidad debemos buscar más allá y esa búsqueda puede rebasar los límites de la razón teórica y llevarnos a la razón práctica (Cf. Kant, 1996a: 132, 137).

La metafísica ha pecado ingenuamente al afirmar la existencia de las cosas en sí mismas, todos los que se han adentrado en este camino han fallado en sus argumentaciones. De este modo, no existe, hasta este momento, una afirmación de la existencia de Dios. Se cierra toda puerta desde el plano intuitivo y en la elaboración de los juicios. En la razón, la suprema facultad cognitiva, de los principios y de la unidad de las reglas del entendimiento, encontramos sede para Dios como una idea trascendental. Dios procede a ser definido como un concepto puro que busca la unificación de todos los conocimientos del entendimiento, mediante su remisión a principios primeros y condicionados que constituyen

los límites del conocimiento posible. Todo esto está dado por la constante insatisfacción de la razón consigo misma y con los límites impuestos por el entendimiento, tratando de llegar a lo incondicionado (lo infinito, lo absoluto, lo eterno) hacia experiencias ilimitadas. De esta necesidad surge Dios como un concepto trascendental, como una prescripción de la razón hacia una unidad de la cual el entendimiento no posee ningún concepto.

2. La idea de Dios en su uso regulativo

Dios, como idea de la razón, busca la trascendencia, trata de rebasar todos los límites impuestos por la sensibilidad y tender a un todo absoluto; pero, no podemos encontrar el incondicionado en las experiencias, no es un ente sensible. Afirmar la existencia de algo semejante es realizar un mal uso de las categorías; a razón de que, nunca podremos encontrar un fenómeno y atribuirle cualidades absolutas y mucho menos subsumirlas en la facultad de juzgar. Por ello, la facultad de desear, impulsa al hombre a sobrepasar los límites dados por las intuiciones puras de la sensibilidad, prometiéndole algo que no puede cumplir: el conocimiento de las cosas en sí mismas. Tomando como base esto, el escritor prusiano afirma que debemos adecuar nuestros conocimientos a las cosas tal y como se nos dan, para lograr erradicar el error que surge de aceptar lo incondicionado (Cf. Kant, 1996a: 134). Pero, pese a esto, no podemos pasar por alto que la razón siempre está en requerimiento de lo incondicionado. Esta búsqueda viene por necesidad de la realización del mundo empírico; es decir, por querer explicar objetos trascendentales en el plano de la sensibilidad.

Es menester señalar que, el uso de la idea de Dios y las demás ideas trascendentales (alma y mundo), no poseen en sí mismas un carácter polémico, sino que el uso excesivo de las mismas origina ilusiones engañosas; por ese motivo, debe aceptarse como principios heurísticos que dictaminen al hombre sobre cómo debe actuar y reflexionar. Cuando el uso que realizamos de la idea de Dios no está dado a través de esta norma, podemos incurrir en errores dialécticos tratando de asegurar una existencia real de la misma, lo

cual, implicaría también lo incondicionado y lo absoluto, puesto que, la razón nunca se refiere a los objetos propiamente dichos, sino a la unidad que se puede tener de ellos en el enlace de la serie de condiciones posibles (Cf. Kant, 1996b: 296).

De esta forma, la idea de Dios pretende proporcionar la mayor unidad posible a nuestros conocimientos; es decir, como en la naturaleza humana existe una necesidad intrínseca que nos lleva a conducirnos como que si el alma, el mundo y Dios existieran en una realidad tangible y nuestra meta final fuera llegar a conocerlos, es la función regulativa de esta idea y de las otras ideas de la razón, sistematizar nuestros conocimientos y conducirnos al entendimiento; es decir, a la máxima unidad posible, a la unificación de los conceptos.

Por esta razón, no podemos negar el notorio vínculo entre las ideas regulativas y de su reciprocidad que lleva a la razón pura, del conocimiento a los sistemas; es decir, a un paso cuasi natural que se da de la idea del alma a la idea del mundo, y de esta a la idea de Dios. Esta vía es comparada con una inferencia silogística que va de las premisas a la conclusión, pero este silogismo, no se refiere a intuiciones, sino a conceptos y juicios, ni a objetos, ni a su intuición inmediata, se refiere al entendimiento. Por eso, este uso que se da a la razón y el cual Kant señala como claramente abusivo lleva a desarrollar falsas conclusiones y razonamientos denominados ratiocinios dialécticos, los cuales, consisten en enlazar juicios mediante figuras silogísticas. Con esto la razón busca elaborar juicios más generales, principios y reglas que trasciendan y busquen lo incondicionado (Cf. Kant, 1996b:34).

A cada una de las ideas trascendentales corresponde una inferencia silogística: a la forma categórica del silogismo, la idea del alma; a la forma hipotética, la idea del mundo; y, por último, a la forma disyuntiva, la idea de Dios. Es conocido que los silogismos presentan la siguiente estructura lógica: una premisa mayor o regla general, una premisa menor que se encuentra bajo la condición de la regla y una conclusión que es la aplicación de la regla al caso que es tratado. Un ejemplo de silogismo es el siguiente:

1. Todos los hombres son mortales.
2. Todos los transeúntes son hombres.
3. Todos los transeúntes son mortales.

Tenemos, de esta forma, 1 como premisa mayor, 2 como premisa menor que es subsumida bajo el concepto hombre y 3 la conclusión de aplicar a esta regla el concepto transeúnte. Es un silogismo compuesto de juicios y conceptos, y la razón trata de crear una unidad incluyendo todos los conceptos y juicios que le sean posibles bajo una regla general, es decir, la razón subsume toda premisa mayor bajo una nueva regla, en la cual se siga esa premisa mayor como una conclusión. Esto no forma más que un intento de buscar la condición sin condición, así abriéndose paso a lo trascendental y a principios trascendentales (Cf. Hartnack: 112-113).

En medio de la indagación de esta condición sin condición, la razón entra en un plano metafísico; las tres ideas reguladoras constituyen las tres formas de inferencia. De la idea del alma se puede inferir la absoluta unidad del sujeto pensante, el alma es la idea que unifica todos los fenómenos de la experiencia interna. Es la condición sin condición de todos los fenómenos internos (todos los fenómenos que tienen lugar en mi interior necesariamente han de ser referidos a un *yo*). Con esta idea alcanzamos un razonamiento dialéctico denominado *paralogismo trascendental* y corresponde a la forma silogística categórica. De la idea cosmológica o del mundo unificamos todos los fenómenos de la experiencia; la idea del mundo es la condición sin condición de todos los fenómenos externos de nuestras experiencias. De esta idea conseguimos un raciocinio dialéctico denominada *antinomía de la razón pura*, que corresponde a la figura silogística hipotética. Por último, de la idea de Dios obtenemos la unificación de la totalidad de todos los fenómenos, bien sea internos o externos. Dios es la condición sin condición, por medio de la cual puedan darse los fenómenos del alma y del mundo. De esta idea obtenemos un razonamiento dialéctico denominado *ideal de la razón pura*, este razonamiento corresponde a la forma silogística disyuntiva (Cf. Kant, 1996b: 77).

3. El ideal de la razón pura

Aristóteles en los analíticos se había ocupado de las formas de razonamiento deductivo e inductivo, señalando a los primeros como necesarios para la ciencia; entre ellos distingue los razonamientos categóricos, hipotéticos y disyuntivos. El razonamiento disyuntivo tiene su fundamento en juicios contradictorios, donde se desechan o aceptan partes de la disyunción para llegar a una conclusión, de allí se debe el origen del ideal de la razón pura. Por ello, Kant afirma que, si las ideas trascendentales se encuentran alejadas de la realidad objetiva, aún más que las categorías del entendimiento, por no poseer ningún fenómeno al cual pueda representarseles en la sensibilidad, el ideal de la razón pura está más alejado que las ideas, ya que, este no solo se refiere a la idea en concreto, sino a un individuo que sea determinado por la idea. La razón humana, es contentiva de ideales que sirven como fundamentos para la perfección de las acciones; a estos no se les puede atribuir una realidad objetiva, pero tampoco pueden considerarse ilusiones, ya que, proporcionan un criterio a la razón por medio del cual puede juzgar lo perfecto para poder notar aquello que es imperfecto (Kant, 1996b: 236-237).

El ideal de la razón pura no posee una fuerza creadora al estilo platónico; antes bien es comparado por Kant con el ideal del sabio de los estoicos; un hombre cuya existencia solo es dada en el pensamiento, pero posee una correspondencia plena con la idea de sabiduría. Aunque el ideal de la razón pura no es una falacia, esto no quiere decir que pueda existir en el mundo empírico. Pretender realizar el ideal en la realidad lleva al absurdo, a la ficción, porque sus límites atentan contra la idea, nos encontramos con que es algo impracticable y encierra un absurdo lógico en sí.

Cuando el pensador crítico disertó sobre este tema, tomó en cuenta el problema de la negación en los predicados; al ser explorados los predicados, lógica y trascendentalmente, vamos a obtener de unos la representación del ser, mientras que de su negación obtenemos el no ser. La negación, en el sentido lógico, no nos permite enlazar la relación de un concepto con otro en un juicio y no es suficiente para considerar un concepto y su contenido. El ejem-

plo utilizado para explicar esto es la premisa «*no-mortal*»; por medio de esta expresión se niega al objeto, pero no es negado apropiadamente el contenido del mismo. Más que una negación lógica para negar el *en sí* del objeto, se requiere de una negación trascendental; es decir, el no-ser *en sí* del objeto que representa la eliminación de la cosa y que se opone a la afirmación trascendental que da por sentado la realidad y existencia del objeto, imponiendo que los objetos son cosas hasta donde su afirmación pueda alcanzarlos.

De esta forma, nadie puede pensar en una negación sin referirse directamente a su afirmación; es decir, a lo que es. Todas las cosas deben ser o no ser, nunca pueden poseer ambos predicados simultáneamente, una cosa u objeto no puede ser A y $\sim A$ al mismo tiempo. Para explicar esto, Kant utilizó la analogía del ciego de nacimiento que no puede tener una representación de la oscuridad, porque no tiene una de la luz. La oscuridad, no solo es su opuesto; para entender dicho concepto es necesario tener el conocimiento de la luz. Asimismo, el que haya nacido en ignorancia no puede tener conciencia de su ignorancia, ni el salvaje de su pobreza, porque nunca han conocido el concepto afirmativo de sus circunstancias; es decir, el de bienestar para los salvajes, el de ciencia para el ignorante o el de riqueza para el pobre.

Dicho esto, tenemos que las negaciones proceden de conceptos que hablan de la realidad de las cosas, por lo tanto, tienen el contenido trascendental o materia para la posibilidad, y determinación de las mismas; esto puede nombrarse de la siguiente manera: la realidad (*omnitudo realitatis*). La negación pone limitaciones a las cosas y que podríamos decir si hay que colocar restricciones, sino que existe lo ilimitado. Por ello, bajo el nombre de *ens realissimum*, Kant describió un ente singular, del que todos los predicados opuestos que pueden darse de él es lo que corresponde totalmente al ser; es decir, el *ens realissimum*, que representa el concepto de una *cosa en sí* como completamiento determinado por la realidad, es un ideal de la razón pura, es el fundamento de todo lo que existe; es la suprema condición de lo material, al cual tienen que referirse todo el pensar de los objetos; la mente humana solo es capaz de producir este ideal, es un concepto *en sí* universal de una cosa, representado en un individuo (Kant, 1996b: 240-241).

Desde el momento en que el filósofo crítico concibió el ideal de la razón pura, como un *ens realissimum*, también consideró su objeto de estudio al *ens originarium*, al *ens summum* y al *ens entium*. El *ens originarium*, posee la característica de ser existente en sí mismo. Si bien todas las cosas deben existir en consecuencia de otras, esta cadena tiene un fin en un ente originario que existe en sí y la provee para todas las demás cosas. El *ens summum*, es el ente por encima del cual puede haber otro ente. El *ens entium*, es el *ente de todos los entes*, todo lo condicionado está por debajo de él, ya que, toda la cadena de condiciones debe tener un fin, en el *ente supremo*.

Por esta razón, todos los atributos o predicados que podamos darle al ente que representa el ideal de la razón pura no nos lleva a expresar su realidad, ni su existencia, no nos brinda el enlace del objeto real con otros objetos, sino solo entre ideas y conceptos. Tampoco podemos asegurar que del *ens originarium*, se derive la existencia de otros entes, esto sin limitar su realidad, porque entonces sería un ente derivado igual que otros entes, cosa que es imposible; la realidad suprema debe ser considerada, como fundamento de la posibilidad de las cosas, así la diversidad no descansaría en la limitación del *ens originarium*, si no en su consecuencia. Igualmente, cuando tenemos los predicados de *ens originarium*, *ens summum* y *ens entium*, reunimos sus características de realidad suprema, su omnisciencia, omnisuficiencia, omnipotencia, eternidad, entre otras, alcanzando un concepto de este ente, el cual, podemos denominar: *Dios*, gestado en un sentido trascendental y objeto de una teología trascendental.

Sin embargo, la teología tradicional creyó poder explicar la existencia de Dios como algo incuestionable, basándose en el conocimiento del mismo como un sujeto extramundano, libre de toda imperfección y cognoscible por las vías correspondientes señaladas por cada autor de la historia de la filosofía y la teología. Pero, el concepto de Dios que interesa a Kant, no es el de un ser originario que actúa sin visión alguna, sino el de un ente supremo creador de las cosas que es concebido por el entendimiento y la libertad, y no a través de los infructuosos esfuerzos que se realizan en base a conceptos especulativos de la razón.

4. Negando los argumentos convencionales para demostrar la existencia de Dios

El problema de la existencia de Dios, a lo largo de la historia ha sido evaluado desde varios puntos de vista diferentes; no es el mismo el que representa a la teología y a la religión, como el que es aceptado por la filosofía, la ética o la metafísica. De igual forma, no es el mismo concepto el que se maneja para el hombre de vida cotidiana como para el hombre de ciencia. Pero, pese a todo esto, en el hombre existe una necesidad intrínseca de abordar problemas metafísicos como el de Dios, teniendo una pretensión de elaborar argumentos que justifiquen su existencia y den vías seguras de acceso al conocimiento de este mismo.

Notando esto, Kant asegura que la razón humana tiende a justificar la existencia de Dios a partir de la argumentación de una necesidad causal; es decir, aceptando que algo existe, este algo debe ser necesariamente contingente, se da a condición de otro ser que sea su causa, y este, a su vez, de otro y así hasta llegar a la existencia de un ente originario, haciendo la razón un mal uso del principio de causalidad. Y es que, el concepto que manejamos de Dios, es el de un ente que contiene dentro de sí las características de perfección, el cual, en sí mismo puede servir de condición para todo lo que es posible, no requiriendo de ninguna otra condición. Ahora bien, esta definición que tenemos de Dios no es suficiente para determinar el concepto más elevado de todos, el de la existencia.

Es así que, un ente de realidad suprema es el que más se adecúa a las necesidades de la razón para justificar la existencia. Es ineludible la utilización del mismo, porque no podemos desechar la idea de un ente necesario; pero, debemos señalar que dicho concepto encierra algunas complicaciones. Cuando lo aceptamos nos acercamos a las necesidades de la razón de satisfacerse así misma; sin embargo, deja vacíos en él, porque no culmina su propósito de demostrarnos la posibilidad de la existencia de Dios.

Convenientemente, la razón humana, en su paso natural, nos convence de la existencia de un ente necesario para posteriormente llevarnos a reconocer que su existencia es incondicionada, conclu-

yendo en la separación de este concepto de toda circunstancia, admitiéndolo como la condición suficiente para todas las demás cosas; es decir, es la condición sin condición que fundamenta toda realidad. A este todo, sin un límite definido, podemos denominarlo ente supremo, causa originaria de todas las cosas; por ende, su existencia es absolutamente necesaria.

Es así como la razón, persuadida por la existencia de un ente originario o absolutamente necesario, formula tres tipos de argumentaciones que tratan de dar por sentado la existencia de Dios. Estos argumentos son: el *argumento ontológico*, que hace abstracción de toda experiencia y trata de demostrar totalmente *a priori* la existencia de Dios como causa superior del mundo. El *argumento cosmológico*, que coloca una experiencia cualquiera e indeterminada, y de ella infiere la existencia de Dios. Y, por último, el *argumento fisicoteológico*, que parte de experiencias específicas del mundo empírico, aplicando las leyes de causalidad, hasta llegar a Dios la causa final del mundo. Estos son los tres únicos argumentos posibles que da la razón humana para inferir la existencia de Dios.

La prueba ontológica es la primera a la que Kant se refiere en la *Crítica de la razón pura*, ya que, para él de esta obtenemos las conclusiones de las otras pruebas. Dicha tesis se remonta a San Anselmo de Canterbury, filósofo y teólogo que tuvo la pretensión en su obra *Proslogión* de elaborar una única vía *a priori* que nos llevará a concluir la existencia de un ser por encima del cual nada pueda pensarse; es decir, en Dios, fundamentándose en el hecho de que si podemos pensar en Dios, podemos concluir en una existencia verdadera y real del mismo (Cf. San Anselmo, 1953).

Con el paso del tiempo, el célebre argumento anselmiano fue criticado y reformulado varias veces. Entre los defensores encontramos a Descartes, quien afirma que la idea de Dios posee la más grande perfección y realidad objetiva que podamos tener. Sin su existencia no podría concebirse su idea, la cual, es innata y provista de todas las perfecciones, las cuales, el espíritu no puede llegar a comprender (Cf. Descartes, 1981). Por su parte, Leibniz trata de aportar algunas modificaciones al argumento ontológico y nos

dice que, si Dios es posible, tiene que existir necesariamente, porque, su esencia absoluta lo exige y sin ella no sería posible la existencia de entes contingentes (Cf. Leibniz, 1966).

Observando todo esto, Kant procede a reiterar que el concepto de un ente absolutamente necesario es un concepto proveniente de la razón y no innato en ella, y tal y como hemos afirmado, es una idea trascendental cuya realidad objetiva no puede ser demostrada por vías teóricas, porque la razón humana formula conclusiones de una existencia absolutamente necesaria fundamentándose en una existencia dada, situación que contradice todas las condiciones del entendimiento y la sensibilidad para poder realizar un concepto en esta forma. Para la razón, cuando hacemos referencia al ente absolutamente necesario, ente que posee en sí mismo todas las perfecciones que pueden atribuírsele, considera contradictorio negar la existencia del mismo. La defensa al argumento ontológico, se centra en el hecho de que no podemos separar del concepto o idea de Dios una existencia necesaria e imposible de negar.

Para Kant, todas las argumentaciones que se han referido al tema del argumento ontológico tienen su punto de partida en juicios, pero no en juicios que evalúan las cosas y su existencia propiamente: Que un triángulo tenga tres ángulos es una proposición absolutamente necesaria. ¿Pero, el hecho de que podamos afirmar que esta proposición es verdadera nos permite concluir de ella la existencia real del triángulo o de sus tres ángulos? Esta proposición no nos dice, ni afirma que los tres ángulos existan necesariamente, solo que sí tenemos dado un determinado triángulo, podemos concluir luego en la existencia necesaria de tres ángulos. La necesidad lógica de la existencia de los tres ángulos en un triángulo lleva a una ilusión donde creemos que *a priori* podemos inferir la existencia real de un objeto, puesto que, es conveniente para el objeto, en el caso del triángulo, la existencia de sus tres ángulos; y es que cuando en juicio hacemos abstracción del predicado y dejamos el sujeto, se produce una contradicción lógica porque ambos son convenientes uno al otro, pero cuando eliminamos el sujeto junto con sus predicados la contradicción se desvanece.

De esta misma manera, podemos proceder con el concepto de ente absolutamente necesario; si suprimimos la idea de Dios junto con el predicado de su existencia, entonces, hemos destruido toda la idea al quitarle el predicado de la existencia. *Pero*, si tomamos la idea de Dios y suprimimos tanto el sujeto como el predicado no podemos encontrarnos en presencia de una contradicción, ni externa, porque el concepto de la cosa, en este caso Dios, no puede ser necesario extrínsecamente, ni interna, porque si tomamos la idea de Dios y suprimimos sus predicados no encontramos contradicción alguna. Cuando decimos: Dios es todopoderoso, es un juicio necesario, la omnipotencia no puede ser quitada al concepto de divinidad, puesto que, el predicado es idéntico al mismo sujeto. Pero, ¿qué pasa cuando negamos la proposición de la existencia de Dios, cuando decimos *Dios no es*? En este caso hemos hecho supresión del sujeto tanto como de todos sus otros predicados, no encontrando ninguna contradicción lógica (Kant, 1996b: 251- 252).

Por ello, cuando la razón humana acepta la posibilidad de un ente, puede que tácitamente esté introduciendo el concepto de existencia al mismo sin preguntarse si existe realmente o como posibilidad de existir, si sería como una proposición analítica o sintética. Si aceptamos la existencia de una proposición analítica, nada nuevo podemos añadir a nuestra mente acerca del ente, o bien hemos supuesto la posibilidad de la existencia del ente, lo cual es tratar de inferir la existencia a través de una posibilidad interna; es decir, por medio de tautologías. Las proposiciones sobre la existencia o proposiciones existenciales, deben ser sintéticas, y con esto debemos estar conscientes de que podemos suprimir el predicado de un concepto sin incurrir en contradicción alguna, estas se producen solo en las proposiciones o juicios que sean analíticos.

Sustentado en estos argumentos, Kant procede a afirmar de molesto: «Ser no es un predicado real» (Kant, 1996b:254) como venía aceptándose anteriormente en la metafísica, ya que ser no puede añadir algo nuevo a alguna cosa; es decir, el ser no es un predicamento real, sino una cópula en un juicio. Es decir, cuando tomamos la afirmación Dios es todopoderoso, solo nos encontramos en posesión de dos conceptos: el de Dios y el de omnipoten-

cia, el ser no es un predicado más, no es algo que podamos añadir como característica a la idea de Dios, sencillamente es la unión entre dos conceptos.

Evidentemente, no existe ningún problema lógico cuando suprimimos el sujeto y el predicado en una proposición existencial; por otra parte, cuando tomamos el concepto de Dios como sujeto y decimos Dios es, no estamos añadiendo nada nuevo al concepto del sujeto, los predicados que podamos decir de Dios se encuentran ya implícitos en él, solamente hemos establecido la relación entre sujeto y predicado mediante la cópula es.

Para apoyar los razonamientos anteriores, Kant se sustentó en la analogía de los cien escudos efectivos y los cien escudos posibles. Ciertamente, cien escudos posibles y cien escudos efectivos no tienen una diferencia teórica, la discrepancia se encuentra en la realidad; en el mundo empírico nos resulta de más utilidad cien escudos a la mano de los cuales podamos tener disposición en cualquier momento, que cien escudos que solo existen en posibilidad, en un concepto. Debido al hecho de que, en la realidad no solo nos encontramos manejando proposiciones analíticas, sino que, necesitamos que se añada sintéticamente algo a mi concepto para poder corroborarlo, sin que mediante esa confirmación se produzca ningún cambio entre cien escudos posibles y cien escudos efectivos. Así queda refutada toda posibilidad a priori para demostrar la existencia de Dios, ya que, la existencia requiere corroboración del mundo empírico.

Por otro lado, la prueba cosmológica de la existencia de Dios puede ser resumida de la siguiente manera: «... Si algo existe, tiene que existir también un ente absolutamente necesario. Ahora bien, por lo menos yo existo; por lo tanto existe un ente absolutamente necesario» (Kant, 1996b:257). Dicha prueba se basa en el reconocimiento de que debe hallarse en el cosmos al menos un ser que sea causa de todos los cambios que se producen en este y al mismo tiempo permanezca inmutable; es decir, este ser debe ser la causa sin causa de todos los cambios que ocurren en el mundo físico.

Esto es justificable de la siguiente manera: en el mundo sensible o de la experiencia, todo cuanto acontece debe ser producto de una causa precedente y esto a su vez, derivado por otra causa y así hasta llegar a una causa final que se encuentra en un ser absolutamente necesario; es decir, en un ser que existe sin condición y, al mismo tiempo, es la condición de todas las demás cosas. Es la condición sin condición de todos los fenómenos que existen necesariamente.

A diferencia del argumento ontológico que parte del *a priori* de la existencia de Dios, el argumento cosmológico tiene la pretensión de fundamentarse en él *a posteriori*, de la experiencia y, pues- to que, el objeto de toda experiencia se denomina mundo, de allí que, se denomine a este argumento cosmológico. Sin embargo, dicha prueba, pese a estar apoyada en lo empírico, a la final termina por basarse en puros juicios *a priori*, suponiendo la introducción del concepto de existencia necesaria de un ente realísimo, como la máxima forma de realidad posible; ente que no se encuentra limitado en forma alguna y que es el único concepto por medio del cual se puede afirmar la existencia de un ente necesario y supremo.

Por lo anteriormente comentado, el escritor prusiano, pretende exponer los errores dialécticos de la prueba cosmológica a través de lo que él denomina procedimientos técnicos, los cuales pueden realizarse de la siguiente manera: Si tomamos la proposición todo ente necesario es, al mismo tiempo, el ente realísimo, debemos aceptar como posible invertir *per accidens* esta proposición; es decir, podemos afirmar: algunos entes realísimos son entes absolutamente necesarios y esto vale para cada uno de los entes, por lo que, también se puede afirmar que todo ente realísimo es un ente absolutamente necesario. En esta serie de afirmaciones encontramos una justificación *a priori* en la prueba cosmológica, a saber que el concepto de ente realísimo implica también el concepto de una necesidad absoluta, sustentada en cuatro errores fundamentales:

- El primero: tratar de inferir causalmente la existencia de Dios. El principio de causalidad solo tiene validez e importancia cuando es aplicado en el mundo empírico; un concepto intelectual no puede causar una proposición sintética.

- El segundo: la prueba cosmológica está fundamentada en un silogismo que trata de inferir la existencia de Dios desde una infinita serie de causas dadas que se encuentran sujetas unas a otras en el mundo sensible, buscando llegar a una causa suprema, violando los principios del entendimiento al ir más allá de las condiciones impuestas por él.
- El tercero: es una pseudosatisfacción que tiene la razón por el hecho de eliminar toda condición, pese a que sin estas condiciones no puede formularse un concepto de necesidad, dando una falsa suposición de tener un concepto completo.
- El cuarto: existe un problema de confusión de posibilidad lógica; es decir, no podemos ajustar un concepto de toda realidad con uno trascendental, porque, se necesitaría un principio que se refiera a las experiencias posibles y es sabido que para un concepto como el de Dios no se puede hacer referencia al plano de la experiencia sensible, volviendo a caer en él a priori del argumento ontológico (Kant, 1996b: 259 - 261).

De esta forma, no podemos refutar ni aceptar un ente absolutamente necesario o realísimo que diga de sí mismo que existe en la eternidad, que es causa de todas las cosas, pero que se pregunte sobre su propio origen y tampoco podemos admitir su existencia a través de ciertos fenómenos naturales que lleven a pensar en la existencia por una serie de causas y efectos. El objeto trascendental que sirve de base a todos los fenómenos no puede ser justificado por él a posteriori que pretende la prueba cosmológica. El problema de la existencia de Dios debe encontrar su solución y respuesta en la naturaleza misma de la razón y no en principios sintéticos que traten de justificar erróneamente su existencia.

Finalmente, la prueba fisicoteológica, está basada en la regularidad de la naturaleza que está dada por un ser omnisciente, omnipotente y que existe necesariamente. Este argumento plantea que, la armonía que existe en el mundo solo puede ser producto de una inteligencia superior que existe fuera de la naturaleza. Según Kant, existen cuatro explicaciones fundamentales que tratan de justificar esta prueba:

La primera: el mundo tiene claras señales de un orden establecido, que fue creado con sabiduría, con gran pluralidad de contenido y de una extensión ilimitada. La segunda: existe una ordenación teleológica ajena al mundo y solo se une a él de modo contingente; es decir, por muy diversos que hubieran sido los medios para obtener un mismo fin, la naturaleza por sí sola nunca hubiera podido converger en ellos si no fuese por un principio racional que proveyera ideas que le sirvieran de soporte. La tercera: existe una o varias causas sublimes y sabias del mundo que deben ser la causa, o causas del mundo, no solo como naturaleza suprema, ciega, generadora y fecunda sino como inteligencia y libertad. La cuarta: la unidad del mundo puede inferirse de la unidad de relaciones de las partes del mundo (Kant, 1996b: 270).

Con estos argumentos se trata de demostrar la existencia del mundo en función de la preexistencia de un ente originario que ha sido creador del mismo; un arquitecto que tiene atributos de sabiduría, poder, omnisciencia y omnipotencia. Pero, al no poder la razón especulativa seguir justificándose de esta forma da un salto de las razones empíricas a la contingencia del mundo, lo que nos llevaría a presuponer la prueba cosmológica y esta a su vez a la ontológica, cayendo en una petición de principio que ya ha sido descartada y negada.

Basándonos en lo anterior, reiteramos lo afirmado por Kant que, nunca podríamos ubicar una experiencia adecuada a la idea trascendental de un ente necesario y omnipotente, las pretensiones de la razón especulativa para explicar la existencia de Dios no pueden ser justificadas. Lo que resta, según este filósofo, es buscar en la práctica; es decir, en la moralidad y tratar de encontrar un camino que nos permita acercarnos aún más al conocimiento de Dios.

A manera de conclusión

En los apartados anteriores hemos señalado cómo la razón pura no puede proveernos de una garantía a la hora de abordar problemas metafísicos como la idea de Dios. Para Kant, la *Crítica de la razón pura*, posee una utilidad negativa y una utilidad positiva. En su uso negativo, la crítica nos restringe a la hora de abordar problemas metafísicos; la facultad de conocer no puede servirnos para

ampliar nuestro conocimiento de Dios, sino, para poner límites e impedir errores dialécticos. Pero, en su utilidad positiva mediante la razón pura podemos superar los obstáculos que se nos son puestos por la razón y así encontrar en su uso práctico, la superación la utilidad negativa de la crítica; es decir, ir más allá de las limitaciones que tenemos por la espacio – temporalidad y darle al concepto de Dios una aplicación ético – moral.

Por vías de la razón especulativa es imposible conocer a Dios, ni ninguna de las otras ideas metafísicas y, aún menos, a través de la observación experimental; de igual modo, tampoco podemos conocer la libertad que se atribuye a un ser, porque esto, según el filósofo, nos llevaría a sobrepasar los límites del tiempo y a ir más allá de las intuiciones (Kant, 1996a). A pesar de todas estas restricciones que hay para conceptos como estos la solución que propuso Kant fue determinar dos tipos de representaciones: la sensible y la intelectual. La moral presupone los conceptos como el de libertad y solo necesita que no esté en contradicción consigo misma, así la ciencia de la moral puede ocupar su lugar y pensar cuanto quiera de sus objetos de reflexión, mientras que, las otras ciencias se ocupen de sus objetos sensibles.

El poder distinguir entre las representaciones sensibles y las intelectuales, Kant, lo atribuye al hecho de la distinción que la *Crítica de la razón pura* realizó de los conocimientos en tanto fenómenos y cosas en sí. De esta forma la utilidad positiva de la Crítica nos permite pensar en la existencia de un Dios, siempre que estemos claros en que la realidad objetiva, a base de la razón pura, no podremos otorgársela nunca. Si queremos indagar sobre la objetividad de la idea, debemos ir más allá; es decir, a la ciencia moral, dando un paso de la razón especulativa a la razón práctica pura, de esta forma notamos que el aspecto fundamental y más importante de la razón en su uso teórico es concluir con los errores dialécticos, suprimiendo la fuente de todos ellos en el proceso cognitivo.

Por esta razón, el filósofo de Königsberg introduce el concepto de un ideal del bien supremo; este ideal es la voluntad moral perfecta acompañada de la felicidad máxima, que en combinación

producen toda felicidad en el mundo. El ideal de un bien supremo originario, nos lleva al hecho de aceptar un mundo inteligible, un mundo moral. En este mundo moral debemos presumir la existencia de un mundo futuro y de un Dios que no podemos separar, porque es una imposición que nos da la propia razón.

La felicidad, en unión a la libertad, posibilita la postulación de la idea de Dios como requisito para que sea dado el bien supremo en el mundo; siendo estos requerimientos los que guardan estrecha relación con el deber y con el esperar, características propias de la moralidad. Lo que nos lleva a afirmar que es necesario conciliar en la idea de Dios, los elementos del bien supremo, la felicidad, la libertad y la inclinación hacia el deber. Por consiguiente, todo nuestro obrar y forma de conducirnos debe estar regido por leyes prácticas, máximas morales que, deben ser necesariamente enlazadas con la razón y que por medio de nuestra conducta nos lleven a un desenlace, bien sea próximo o lejano de nuestros fines más elevados; encontrando así que si nuestra moralidad nos permite conducirnos sin la presencia visible de Dios y de un mundo moral perfecto.

Es así como Kant, intenta introducir una teología moral que tiene la particularidad de acercarnos a Dios de una forma diferente a los argumentos convencionales a la existencia de Él, basada en el reconocimiento de lo moral y en el deber ser; por ello, todo intento de la razón especulativa por inferir la existencia de Dios es y siempre será infructuoso. Cuando exhibimos estos errores y descubrimos que la razón pura teórica no puede proporcionarnos la certeza del conocimiento de Dios, es necesario afrontar esta idea desde una perspectiva moral, desde el deber ser, conduciéndonos a una razón práctica capaz de brindarnos respuestas.

Y para concluir, podemos afirmar que, la idea de Dios requiere de más fundamentos que los propuestos por la razón pura especulativa; a saber, requiere principios éticos y morales que le justifiquen, pues *la Crítica de la razón pura*, es ese primer intento de allanar un terreno lleno de sofismas y contradicciones de la razón para luego dar lugar a una edificación superior fundamentada en la ética y la moralidad.

Referencias bibliográficas

- DE CANTERBURY, San Anselmo (1953). *Proslogión*. Aguilar. Buenos Aires, Argentina.
- DESCARTES, R. (1981). *Discurso del método – Meditaciones metafísicas*. Espasa Calpe, S. A. Madrid, España.
- HARTNACK, J. (1997). *La teoría del conocimiento de Kant*. Colección teorema. Madrid, España.
- KANT, I. (1996a). *Crítica de la razón pura. Estética trascendental y metodología trascendental*. Ediciones Universales. Bogotá, Colombia.
- KANT, I. (1996b). *Crítica de la razón pura. Dialéctica trascendental y metodología trascendental*. Ediciones Universales. Bogotá, Colombia.
- LEIBNIZ, G. W. (1966). *Naturaleza y libertad. Opúsculos escogidos*. Ediciones Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.



Consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela en el período 2011

MUÑOZ, José Francisco
CABEZA, José Luis
VALDERRAMA, María

*Universidad de Oriente, Núcleo Sucre
jmuñozr@hotmail.com, jlcabezas2008@gmail.com,
mjvalderrama70@hotmail.com
Cumaná, Venezuela*

Resumen

En el presente artículo se realizará un análisis sobre el consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes en Venezuela. Con esta problemática se impone tomar acciones necesarias para disminuir el consumo de drogas en nuestro país, aplicando los principios de igualdad y de justicia social contenido en nuestra Carta Magna. Para ello, se tomó información de diferentes organismos públicos, nacionales e internacionales vinculados a este problema social. Se concluyó, que mediante la aplicación de políticas en esta área se puede identificar el consumo de drogas como un problema de salud pública más que de delincuencia.

Palabras clave: Drogas, niños, problema social, consumo.

Children and teenager's Drug Consumption in Venezuela. Period 2011

Abstract

This article is an analysis of drug consumption on children and teenagers in Venezuela. This problematic the necessary actions to reduce the consumption of drugs in our country turns into an obligation, applying the principles of Equality and Social Justice contained in our Con-

stitution. To do this we took information from different government agencies, national and international ones, linked to this social problem. It was concluded that by implementing policies in this area, the drug consumption can be recognized more like a public health problem more than a crime.

Key words: Drugs, children, social problems, consumption.

Introducción

El consumo de drogas, existe desde el comienzo mismo de la humanidad, no se conoce ninguna raza, cultura o religión que no haya recurrido al uso de sustancias que alteren los estados de conciencia. Sin embargo, la problemática y los factores, que propiciaron el consumo de drogas en otras épocas, difieren sustancialmente de la realidad social del presente. Según la Organización de las Naciones Unidas, en su Informe Mundial sobre las Drogas del año 2011, se calcula que en todo el mundo, unos 210 millones de personas, es decir, el 4,8% de la población de 15 a 64 años de edad, consumieron sustancias ilícitas, como mínimo, una vez durante el último año. El consumo de estupefacientes en Venezuela, se inicia en promedio a los nueve años, de acuerdo con cifras suministradas por la Oficina Nacional Antidrogas (ONA). Estos indicadores reflejan la magnitud del problema y en consecuencia, el Estado debe asumir políticas para enfrentarlo.

La evidencia de estos indicadores justifica la calificación del consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes, como un problema público, de la mayor importancia y prioridad, que no puede ser desatendido bajo ninguna circunstancia, más aún, cuando se observa que vulnera, el patrimonio más valioso que cualquier país pueda tener, como lo es su futuro, representado por la salud de sus niños, niñas y adolescentes. En este orden de ideas, este artículo se estructura de la siguiente manera: en la primera parte se presentan aspectos históricos y semánticos relativos a la droga. En la segunda parte, se exponen aspectos jurídicos vinculados al consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela, presentes en nuestra Constitución Nacio-

nal, en la Ley Orgánica Contra el Tráfico Ilícito y el Consumo de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas; en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes; y en la Ley Orgánica de Drogas. La tercera parte enumera los principales Organismos Nacionales e Internacionales, que actúan específicamente sobre el problema de la droga, aspectos estadísticos relativos al consumo de drogas de niños niñas y adolescentes, destacando los factores de riesgo y prevención en el consumo de drogas en Venezuela. En la cuarta parte, se presentan soluciones para disminuir el problema del consumo de drogas, en el ámbito de una propuesta sanitaria internacional, con una visión social, integral y humanista. Para finalizar, se elaborarán conclusiones relativas a los aspectos más significativos encontrados, a lo largo del desarrollo de esta investigación. Por último, se pretende dejar una reflexión en torno a este problema, que todos padecemos de alguna manera, directa o indirectamente, como integrantes de esta sociedad.

1. Aspectos históricos y semánticos

La utilización de las drogas por la humanidad, se remonta a los orígenes de la misma civilización. Se han descubierto referencias de la utilización de marihuana en China, para el año 2737 a.C., del uso del opio en el Medio Oriente, antes del siglo VII a.C., los griegos y romanos consumían vino y hongos, en sus bacanales en las fiestas del Dios Baco (Salazar, 2006). Los griegos denominaban a la droga «*phármakon*», que significa medicina y veneno a la vez, no una cosa o la otra, sino las dos a la vez, de allí que los griegos comprendieron que algunas sustancias poseían ambas propiedades, por lo tanto, no eran consideradas como solo benéficas o solo perjudiciales (Escotado, 2002). Europa conoció el tabaco, bajo el uso ritual, que le conferían los indígenas de América, y al mercadearlo, en un contexto económico, social y cultural distinto, degeneró en el tabaquismo que hoy se conoce. La coca, planta de donde se extrae la cocaína, fue convertida en mercancía, bajo el modo de producción mercantilista del siglo XVI, a raíz de la conquista española y se convirtió «en espléndido negocio» (Galeano, 2000). La elaboración como anestésico

co, del compuesto denominado cocaína, corresponde al médico alemán Albert Niemann, en el año 1859. Años después, esta sustancia fue utilizada agregándole cola, para crear un bebida que se ha vendido desde entonces, conocida como Coca-Cola; la hoja de coca fue usada en esta bebida hasta 1903, desde entonces, solo utilizan, de la hoja descocainada, sus extractos vegetales y cafeína en su proceso de producción (ONA, 2012).

La Organización Mundial de la Salud, define expresamente el término Droga (drug) como:

Término de uso variado. En medicina se refiere a toda sustancia con potencial para prevenir o curar una enfermedad o aumentar la salud física o mental y en farmacología, como toda sustancia química que modifica los procesos fisiológicos y bioquímicos de los tejidos o los organismos. De ahí que una droga sea una sustancia que está o pueda estar incluida en la Farmacopea. En el lenguaje coloquial, el término suele referirse concretamente a las sustancias psicoactivas y, a menudo, de forma aún más concreta, a las drogas ilegales. Las teorías profesionales (p. ej., «alcohol y otras drogas») intentan normalmente demostrar que la cafeína, el tabaco, el alcohol y otras sustancias utilizadas a menudo con fines no médicos son también drogas en el sentido de que se toman, al menos en parte, por sus efectos psicoactivos (OMS, 1994).

Existe pluralidad y falta de consenso respecto a la clasificación o categorización de las drogas, debido a múltiples factores de orden cultural, social, legal y farmacológico. Presentamos a continuación, en el Cuadro 1, la clasificación que aporta la Oficina Nacional Antidroga (ONA):

Cuadro 1. Clasificación de las Drogas.

	DEPRESORAS	ESTIMULANTES	ALUCINÓGENOS
DEFINICIÓN	Disminuyen el funcionamiento del Sistema Nervioso Central	Aceleran la actividad del Sistema Nervioso Central	Actúan sobre el Sistema Nervioso Central, produciendo estados alterados de conciencia
DROGAS	Alcohol, Opio y sus derivados: morfina, codeína, heroína; metadona, barbitúricos, tranquilizantes. Inhalantes	Tabaco, Cocaína; Bazuco, Crack. Anfetaminas. Cafeína (té, café)	Marihuana y Hachís. Ácido Lisérgico. Dietilamídico (L.S.D.) Peyote y Mescalina. Hongos. Escopolamina
EFFECTOS	Perturbación de la concentración y el juicio, disminución de la apreciación de las impresiones externas, apatía, disminución de la tensión, confusión, somnolencia	Problemas digestivos. Trastornos pulmonares. Menor control emocional. Irritabilidad. Agresividad. Agitación. Temblores. Convulsiones e incluso la muerte. Hemorragias	Modificación del estado de vigilia. Modificación de la noción de tiempo y espacio. Exageración de las percepciones sensoriales, en especial los sentidos de la vista y oído.

Fuente: ONA (2012).

Es muy importante advertir, sobre todo a los niños, niñas y adolescentes, acerca de las drogas utilizadas para cometer actos de ultrajes y violaciones, conocidas como «drogas para violar» o «date rape drugs», pues añadidas a cualquier bebida o golosina, afectan el sistema nervioso, con mareos, incoordinación motora y pérdida de la memoria reciente o amnesia anterógrada (ONA, 2012).

2. Aspectos jurídicos vinculados al consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela

En esta materia, hay que enfatizar, en torno a la discriminación y estigmatización social, de que son objeto los consumidores de drogas, en oposición a los principios contenidos en nuestra Constitución Nacional, tales como: el Principio de Igualdad y el Principio de Justicia Social, expresados en el Artículo 21:

Todas las personas son iguales ante la ley, y en consecuencia:

1. No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.
2. La ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados marginados o vulnerables; protegerá especialmente a aquellas personas que por alguna de las condiciones antes especificadas, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.
3. Solo se dará el trato oficial de ciudadano o ciudadana; salvo las fórmulas diplomáticas.
4. No se reconocen títulos nobiliarios ni distinciones hereditarias (CRBV, 2000).

En el año 2005, se promulga la Ley Orgánica Contra el Tráfico Ilícito y el Consumo de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas, publicada en la Gaceta Oficial N° 38.337. Destacan los siguientes Artículos, resumidos en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Privilegios otorgados a los Niños, Niñas y Adolescentes contemplados en la Ley Orgánica Contra el Tráfico Ilícito y el Consumo de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas

Artículo N°	Contenido
Artículo 86 Interés Público	«Se declara de interés público la prevención, control, inspección y fiscalización de las sustancias estupefacientes y psicotrópicas, químicos esenciales y contra la legitimación de capitales...» <u>«dando prioridad absoluta a la prevención y protección integral de niños, niñas y adolescentes...»</u>
Artículo 87 Obligación del Estado	«Otorgará prioridad absoluta a los programas destinados a la protección de los niños, niñas y adolescentes con problemas de consumo ...»

Cuadro 2. (Continuación)

Artículo N°	Contenido
Artículo 88 Obligación de Colaborar	«En la prevención del abuso del alcohol, tabaco...» <u>«con prioridad absoluta en todo lo relacionado con la prevención de niños, niñas y adolescentes ...»</u>
Artículo 89 Donaciones para Planes y Programas del Estado	«Las donaciones de las personas naturales o jurídicas...» «En l los programas de prevención para el abuso del alcohol y del tabaco...» «Serán deducibles del impuesto sobre la renta...» <u>«se dará preferencia a los programas destinados a la protección de niños, niñas y adolescentes ...»</u>
Artículo 91 Protección y Auxilio del Estado	«Dando <u>preferencia absoluta en esta protección de auxilio a los niños, niñas y adolescentes...</u> ».
Artículo 93 Programas del Ejecutivo Nacional	«El Ejecutivo Nacional desarrollará planes y programas de predicción, previsión y prevención...» <u>«dando preferencia absoluta a los programas para niños, niñas y adolescentes»</u>
Artículo 99 Programas de Educación en los Diferentes Niveles	«El ministerio con competencia en materia de educación y deportes, diseñará y desarrollará <u>programas de prevención integral social</u> , tendentes a la capacitación de educadores y orientadores...»
Artículo 102 Centros de Rehabilitación en los Establecimientos Penitenciarios	«Crearé centros de rehabilitación para consumidores de las sustancias a que se refiere este capítulo, con el fin de someter a tratamiento a los internos que lo necesiten. <u>Para los niños, niñas y adolescentes se crearán establecimientos especiales ...»</u>
Artículo 103 Creación de Casas Intermedias, Centros de Orientación y Rehabilitación Regionales	«Los gobernadores y gobernadoras de estado, el alcalde o alcaldesa mayor metropolitano y los alcaldes o alcaldesas de los municipios, crearán casas intermedias, centros de orientación y centros de rehabilitación para consumidores de las sustancias a que se refiere esta Ley y, en especial, <u>con prioridad absoluta para niños, niñas y adolescentes ...»</u>

Fuente: LOCTICSEP, G.O. N° 38.337 del 16-12-2005.

En el mismo orden de ideas, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, promulgada en el año 2007 y publicada en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.859, establece los beneficios a los Niños, Niñas y Adolescentes, que padecen del consumo de drogas, presentados en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Beneficios otorgados por la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes

Artículo N°	Contenido
Artículo 1 Objeto	Esta ley tiene por objeto <u>garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes</u> , que se encuentren en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías...
Artículo 2 Definición de niño, niña y adolescente	«Se entiende <u>por niño o niña toda persona con menos de doce años de edad</u> . Se entiende <u>por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad ...</u> »
Artículo 3 Principio de igualdad y no discriminación	«Las disposiciones de esta Ley <u>se aplican por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna...</u> »
Artículo 4 Principio de Corresponsabilidad	«El Estado, las familias y la sociedad son <u>corresponsables en la defensa y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, por lo que asegurarán con prioridad absoluta, su protección integral...</u> »
Artículo 29 Derechos de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales	«Todos los <u>niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales</u> tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, <u>además de los inherentes a su condición específica...</u> »
Artículo 41 Derecho a la Salud y a Servicios de Salud	Tienen derecho a servicios de salud, de carácter gratuito y de la más alta calidad, especialmente para la prevención, tratamiento y rehabilitación de las afecciones a su salud...»
Artículo 51 Protección Contra Sustancias Alcohólicas Estupefacientes y Psicotrópicas.	«Asegurar <u>programas permanentes</u> de atención especial para la recuperación de los <u>niños y adolescentes dependiente y consumidores</u> de estas sustancias.»

Fuente: LOPNNA G.O. N° 5.859 (Extraordinaria), del 10-12- 2007.

Del análisis de contenido de estos artículos de la Ley, se infiere que es potestad del Estado brindar a los niños y adolescentes servicios de la más alta calidad, para la prevención, tratamiento y rehabilitación de las afecciones, aún en el caso del consumo de sustancias estupefacientes y psicotrópicas. El Estado debe garantizar políticas y programas prioritarios, de prevenciones para los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, para el año 2010, se aprueba la Ley Orgánica de Drogas, publicada en la Gaceta Oficial N° 37.510. En ella se establecen definiciones importantes, tal como se observa en el Cuadro 4:

Cuadro 4. Ley Orgánica de Drogas - Definiciones y Beneficios otorgados a Niños, Niñas y Adolescentes

Artículo N°	Contenido
Artículo 3 Definiciones	A los efectos de la interpretación de esta Ley, se entenderá por: <u>7. Consumo.</u> Es el acto mediante el cual la persona introduce a su cuerpo drogas por cualquier medio, produciendo respuestas fisiológicas, conductuales o cognitivas modificadas por los efectos de aquella. <u>11. Droga.</u> Toda sustancia que introducida en el organismo por cualquier vía de administración pueda alterar de algún modo el sistema nervioso central del individuo y es además susceptible de crear dependencia. <u>22. Prevención integral.</u> Procesos dirigidos a promover el desarrollo integral del ser humano, la familia y la comunidad, <u>a través de la disminución de los factores de riesgo y el fortalecimiento de los factores de protección.</u>
Artículo 10 Interés público	<u>Se declara de interés público la prevención integral y la prevención del tráfico ilícito de drogas.</u>
Artículo 12 Obligaciones del Estado	Sin perjuicio de otras obligaciones establecidas en esta Ley, el Estado deberá: 1. <u>Proveer educación y capacitación para el trabajo,</u> otorgando prioridad absoluta a los planes, programas y proyectos dirigidos a la sociedad, con el fin de prevenir el tráfico ilícito y el consumo de drogas, <u>con especial atención a niños, niñas y adolescentes.</u> 2. <u>Garantizar la prevención, tratamiento, rehabilitación y reinserción social de la persona consumidora, con especial atención a niños, niñas y adolescentes.</u>

Cuadro 4. (Continuación)

Artículo N°	Contenido
Artículo 20 Donaciones deducibles del Impuesto Sobre la Renta	<u>Las donaciones de personas naturales o jurídicas a favor de los planes, programas y proyectos para la prevención integral, podrán ser deducibles del Impuesto Sobre la Renta, previa aprobación del órgano rector. Se dará preferencia a los planes, programas y proyectos, destinados a la protección de niños, niñas y adolescentes.</u>
Artículo 64 Niños, Niñas y Adolescentes	<u>A los niños, niñas y adolescentes, por ninguna circunstancia se les podrá vender</u> medicamentos que contengan estupefacientes y sustancias psicotrópicas.
Artículo 107 Prohibición de despacho a niños, niñas y adolescentes	<u>Quien despache a niños, niñas y adolescentes</u> las sustancias químicas controladas, será sancionado con multa equivalente entre cien Unidades Tributarias (100 U.T.) y trescientas Unidades Tributarias (300 U.T.).

Fuente: LOD. G.O. N° 37.510, DEL 05-09-2010.

3. Organismos nacionales e internacionales que actúan sobre el problema

La Oficina Nacional Antidroga (ONA), diseña, implementa y evalúa las políticas y programas del ejecutivo nacional, dirigidas hacia la reducción del consumo, tratamiento, tráfico y producción de sustancias psicotrópicas y estupefacientes. El Fondo Nacional Antidrogas (FONA), está encargado de recaudar fondos para el financiamiento de proyectos de prevención del consumo y tráfico ilícito de drogas, tratamiento, rehabilitación y reinserción del consumidor de drogas. El Observatorio Venezolano de Drogas (OVD), es la instancia que realiza investigación y divulgación de información, investigación y monitoreo de la oferta y demanda de drogas. En materia internacional, Venezuela mantiene acuerdos con la ONU, OEA, la Comunidad Andina de Naciones (CAN), además de prestar cooperación internacional a través del Ministerio de Relaciones Exteriores. Venezuela es Estado signatario de la Convención Única de Viena, desde 1961 (ONA, 2012).

4. Aspectos estadísticos relativos al consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela

Según los datos aportados por la Oficina Nacional Antidrogas, para el año 2009, se hace referencia de la mayor proporción, con respecto a la edad de inicio en el consumo de drogas, que se encuentra comprendida entre los 14 y 15 años de edad, tal como se observa a continuación, en el Gráfico 1:

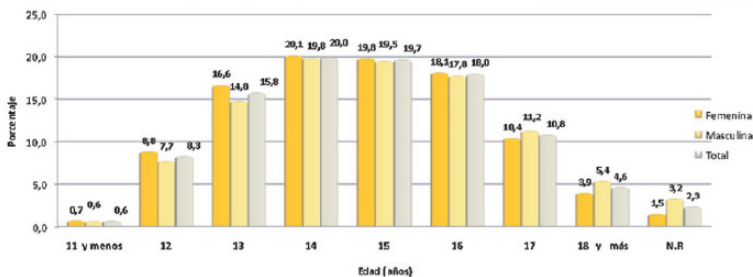


Gráfico 1. Edad de inicio en consumo de drogas.

Fuente: ONA (2012).

En cuanto a las drogas lícitas, la más consumida es el alcohol y la segunda: la droga y el cigarrillo, en las edades de 14 y 15 años de edad, como puede verse a continuación, en el Gráfico 2:

Gráfico PGC-34: Edad de inicio para el consumo de drogas lícitas

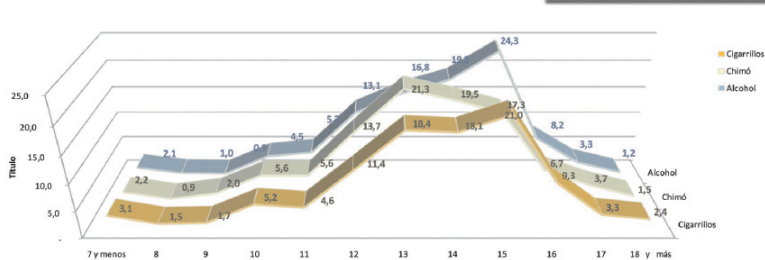


Gráfico 2. Edad de inicio en consumo de drogas lícitas

Fuente: ONA (2012).

Es de señalar que, el consumo de café, alcohol y tabaco, se deriva de la aceptación social hacia estos tipos de drogas, las cuales son propiciadas desde la familia o entorno social más cercano. Esta observación es muy importante, ya que, el alcohol y el tabaco son drogas de inicio. A continuación se presenta, en el Gráfico 3, la edad de inicio para el consumo de drogas ilícitas, observándose los mayores consumos de droga en la edad de 15 años, y en el orden de proporción siguiente: cocaína, marihuana y crack. Obsérvese además, que en la edad de 10 y 12 años, la mayor proporción corresponde a la droga crack, develando una tendencia al inicio en el consumo de drogas, utilizando drogas «duras».

Gráfico PGC-35: Edad de inicio para el consumo de drogas ilícitas

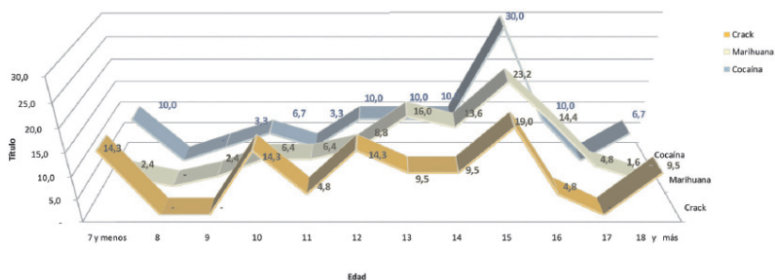


Gráfico 3. Edad de inicio en consumo de drogas ilícitas

Fuente: ONA (2012).

Estas cifras indican, que la población más vulnerable al consumo de sustancias psicoactivas, es la que se encuentra en la etapa de finales de la niñez y de la adolescencia, vale decir, entre los 9 y los 17 años. Por ello, se debe divulgar la importancia de intervenir en las escuelas, con programas integrales en el fortalecimiento de los factores de protección que fomenten actitudes y habilidades para la vida, y prevenir así los factores de riesgo asociados al consumo de drogas.

5. Factores de riesgo y prevención en el consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela

El consumo de drogas, constituye hoy, el principal problema de salud pública, ya que, los costos que acarrea, tanto a nivel económico, personal, familiar y social son inconmensurables. Por esta razón, la manera más efectiva de enfrentar esta problemática es mediante la prevención integral. Asimismo, la importancia estratégica del ámbito educativo es evidente, puesto que, la escuela representa, después del hogar, el espacio donde los niños, niñas y adolescentes pasan más tiempo. A continuación se presentan, en el Cuadro 5, los factores de riesgo que posibilitan, la aparición del consumo de drogas en los niños, niñas y adolescentes:

Cuadro 5. Factores de riesgo que posibilitan la aparición del consumo de drogas en los niños, niñas y adolescentes

Asociación de pares con conductas de alto riesgo o problemática.
Inexistencia de lazos familiares sólidos en la familia.
Exceso de control efectivo.
Dificultad para fijar límites.
Consumo de drogas en el grupo familiar.
Problemas de interacción y comunicación en la familia.
Escasa información.
Disponibilidad de la drogas en la escuela.
Escasa formación del docente.
Problemas de auto-concepto y autoestima.
Falta de proyecto de vida.
Dificultad para manejar las emociones.
Falta de normas y políticas.
Crisis de valores.

Fuente: Oficina Nacional Antidroga (ONA) – (2012).

Es importante establecer que, los espacios abiertos a la educación y a la familia, son los lugares más apropiados, para el desarrollo de los factores que pueden evitar el consumo de drogas. La educación, es por sí misma, una actividad preventiva, pues mediante ella, se forjan valores, actitudes, habilidades y conductas

que permiten al niño, niña y adolescente acceder a un desarrollo integral con el objeto de poder enfrentar los riesgos implícitos, en la dinámica de la realidad social, del entorno en el cual se desenvuelve, tal como se observa en la Figura 6.

Cuadro 6. Factores de protección que disminuyen la posibilidad de consumo de drogas en los niños, niñas y adolescentes

Límites claros y explícitos.
Comunicación abierta y efectiva.
<u>Armonía y afecto.</u>
<u>Valores familiares.</u>
Reconocer los logros.
Auto-concepto sano y autoestima adecuada.
Manejo de la presión de grupo.
Proyecto de vida.
Políticas y programas de prevención.
<u>Docente formado.</u>
<u>Calidad en la educación.</u>

Fuente: Oficina Nacional Antidroga (ONA) (2012).

6. Propuesta para disminuir el problema del consumo de drogas en el ámbito de una gestión integral sanitaria internacional

Es presentada por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, en el año 2009, con el objetivo de promover un enfoque del consumo de drogas, de orientación sanitaria, que concuerda con un gran cúmulo de pruebas científicas, como lo son: pruebas epidemiológicas y de otros ámbitos científicos que demuestran que el consumo dañino y adictivo de drogas se relaciona frecuentemente con desventajas individuales y sociales (Hawkins, Kreek, y Sinha, citados por UNODC, 2009). Las pruebas científicas referidas, incluyen adicionalmente investigaciones clínicas y neurobiológicas que demuestran, que el consumo de drogas es una enfermedad crónica, de carácter multifactorial, que afecta el normal funcionamiento del cerebro, a tal punto que se dificulta lograr la abstinencia a corto plazo (Carter y Goldstein citados por UNODC, 2009). De acuerdo a estas

investigaciones, se determina que son muchos los factores que contribuyen a la patogénesis de la drogodependencia. El referido informe de la UNODC, destaca lo siguiente:

La drogodependencia es un trastorno de la salud, (una enfermedad) provocado por la exposición a las drogas de personas aquejadas de estos tipos de vulnerabilidad psicobiológica preexistente. De esa forma de comprender la drogodependencia se desprende que el castigo no es la respuesta apropiada frente a los drogodependientes (Chandler et al., 2009, Dackis y O'Brien, 2005, McLellan et al., 2000). En efecto, la reclusión puede ser contraproducente para la recuperación de personas vulnerables a las que ya han «castigado» las experiencias adversas de su infancia y adolescencia y que tal vez, sean ya vulnerables desde los puntos de vista neurológico y psicológico (Neale y Saville, 2004). Hay pruebas considerables de que el tratamiento eficaz de la drogodependencia con intervenciones clínicas (ya sea tratamiento interno o ambulatorio) en lugar de sanciones penales, aumenta sustancialmente la recuperación y reduce los gastos relacionados con la lucha contra la delincuencia y la justicia penal (Koeter y Bakker, 2007, McSweeney et al., 2007, Uchtenhagen et al., 2008). Ello mejora los resultados tanto respecto de las personas con trastornos por consumo de drogas como de la comunidad, en comparación con los efectos de las sanciones de la justicia penal por sí solas. En consecuencia, se debería tener en cuenta esta opción en el caso de todas las personas declaradas culpables de algún delito relacionado con las drogas (UNODC, 2009).

Conclusiones

En materia de salud pública, la prevención integral es la clave. Los gobiernos deben entender, que la manera más eficiente y eficaz para solucionar este problema de salud, que ataca a la sociedad mundial, es a través de la educación.

Las diversas clasificaciones sobre drogas, señalan lo polémico y complejo del tema y la dificultad de elegir un criterio en particular. No solo es preocupante el consumo de drogas ilícitas, sino

también las lícitas, al respecto, es importante señalar que el té, el café, el alcohol y el tabaco se consideran drogas, puesto que poseen todas las propiedades que las definen como tal, aunque cultural, social y legalmente, no sean consideradas como tales y su consumo no solamente es aceptado, sino que, por el contrario en algunos casos es estimulado a través del entorno familiar y por los medios de comunicación, tanto públicos como privados.

El consumo de drogas en la actualidad, se presenta como un fenómeno multifactorial, por la diversidad de factores que intervienen en su aparición y desarrollo: individuo, familia, comunidad y sociedad en general; pero, ninguno de estos factores, por separado, puede explicar el consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes.

Es necesario aumentar los recursos invertidos, en materia de prevención, más que en tratamiento, rompiendo el paradigma delin cuencial del consumidor de drogas y sustituyéndolo por un paradigma de salud social, tratando a los consumidores de drogas, como se trataría a cualquier enfermo. El paso de un enfoque de orientación punitiva a otro de orientación sanitaria, concuerda con un gran cúmulo de pruebas científicas. Se considera la adicción a las drogas, como una enfermedad médica susceptible de tratamiento y esta concepción beneficia, tanto al individuo como a la sociedad, eliminando las concepciones moralizantes y evitando el riesgo de la estigmatización.

Se deben eliminar los mitos, que se tienen hacia los llamados huelepega o excluidos, con lo cual, se puede avanzar hacia la posibilidad de reinsertarlos a una vida social, como una fuerza productiva, mediante la creación de oportunidades acordes a sus capacidades. El consumo de drogas es una afección cerebral, como cualquier otra enfermedad neurológica o psiquiátrica, de mayor o menor grado de afectación, según cada individuo en particular. Uno de los principales obstáculos que impiden el tratamiento y la atención, es el estigma y la discriminación implícitos en este trastorno de la salud, que ya se ha demostrado que es tratable.

En nuestra sociedad, aún no se divulga plenamente, que el consumo de drogas es un problema de salud pública, donde muchas personas afectadas son estigmatizadas y se les cierra el acce-

so, a servicios de tratamiento y atención, o a las condiciones que le son imprescindibles para su recuperación.

Es necesario incluir, en las campañas educativas, al adicto rehabilitado como un agente de cambio, así como informar y comprometer a la población en general, en todas las actividades de prevención y promoción de la salud. La sociedad venezolana, en su conjunto, debe romper los viejos paradigmas del pasado, para que articulada a través del estado socialista, pueda proveer de un tratamiento digno, respetuoso, eficiente, eficaz y sobre todo, humano, con el objetivo de atender a todos los niños, niñas y adolescentes, que padecen trastornos relacionados con el consumo de drogas. Nada menos de lo que se esperaría de ella, en el caso de que, cualquier otra enfermedad como: la gripe, la tuberculosis, la lepra, el sida o el cáncer, los afectara. Al tener un conocimiento real, de la dimensión del uso y abuso indebido, de sustancias lícitas e ilícitas en nuestro país, la definición de políticas eficaces, podría alcanzar un nivel de eficiencia acorde con la dimensión de la problemática, por lo tanto, disminuirla.

No nos alejemos, rompamos los viejos paradigmas que se convierten en muros, los cuales, aprisionan al niño, niña y adolescente que hace uso indebido de las drogas. Permitamos, con mucha paciencia, su aproximación a la persona que le pueda ayudar, como puede ser todo aquel que tenga sensibilidad social, buena voluntad y deseos de convivir en una mejor sociedad para todos los venezolanos.

Referencias bibliográficas

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1993). Ley Orgánica Sobre Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 4.636, Septiembre 30.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.453 (Extraordinaria), Marzo 24.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2005). Ley Orgánica contra el Tráfico Ilícito y el Consumo de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 38.337, Diciembre 16.

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2007). Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.859 (Extraordinaria), Diciembre 10.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2010). Ley Orgánica de Drogas. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 37.510, Septiembre 05.
- ESCOHOTADO, A. (2002). *Historia General de las Drogas*. Quinta Edición. Espasa Calpe, S. A. Madrid, España.
- GALEANO, E. (2000). *Las Venas Abiertas de América Latina*. Décimo sexta Edición. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. Madrid, España.
- GUARANTE CORONADO, Y. C., & SALAZAR M., M. (2008). Aspectos Bioéticos de las Adicciones en Adolescentes. *Revista Educación en Valores*, 2 (10), 75-86. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Obtenido de www.ona.gob.ve.
- OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL DELITO (2012). *United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC)*. Obtenida de <http://www.unodc.org>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1994). *Glosario de Términos de Alcohol y Drogas*. Editado por el Ministerio de Sanidad y Consumo de España. Madrid, España.
- SALAZAR, T. (2006). Aproximación Histórica Sobre el Consumo de Drogas en Venezuela. *Revista de Filosofía Práctica DIKAIOSYN*, 16. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.



La dramaturgia de José Gabriel Núñez

ONTIVEROS, José Leonardo

*Universidad Central de Venezuela, Escuela de Artes,
Facultad de Humanidades y Educación
joseleontiveros@hotmail.com
Caracas, Venezuela*

Resumen

Este artículo explora de forma panorámica la dramaturgia de José Gabriel Núñez. Su autor da cuenta de las obras más importantes del creador y las comenta develando la temática presente en ellas. Asimismo, establece qué formas de estrategias escénicas utiliza para transponer su axiología y qué posibles motivos le han alentado para decidirse a expresarse en el campo de la realidad imaginaria. También se abordan las distintas etapas por las cuales ha atravesado Núñez: absurdismo, realismo social, teatro marginal, teatro de humor, teatro melodramático y teatro femenino. En esta última fase, la más prolífica, el dramaturgo hace uso de la estructura del monólogo para vehicular su visión acerca de las múltiples fantasías e insatisfacciones sexuales que acusa la mujer insertada en una sociedad patriarcal.

Palabras clave: Dramaturgia venezolana, absurdismo, monólogo erótico-femenino, motivos y estrategias.

The Dramaturgy of Jose Gabriel Nunez

Abstract

This article explores the Jose Gabriel Núñez's dramaturgy noting the most important works of this author. Likewise, it establishes what forms of scenic strategies he uses to express his axiology and what possible motives have encouraged him to decide to express in the area of the imaginary reality. Also it approaches the different stages Núñez has

experienced in his work: absurdism, social realism, marginal theatre, theatre of humor, melodramatic theatre and, lastly, feminine theatre. In the later phase —the most prolific— the playwright uses the structure of the monologue to transport his vision over of the multiple fantasies and sexual dissatisfactions that the inserted woman accuses in a patriarchal society.

Key words: Venezuelan drama, absurdism, female-erotic monologue, motives and strategies.

Introducción

Una gran cantidad de dramaturgos venezolanos que emergieron en los años sesenta, no han sido justamente valorados por la crítica teatral especializada, ni tampoco historiografiados por los sectores académicos que se han dedicado a estudiar el teatro venezolano; uno de estos autores es José Gabriel Núñez. La intención es reconocer y dar a conocer el trabajo de este importante dramaturgo, creador de importantes obras dramáticas que han hecho avanzar el teatro venezolano.

Este trabajo pretende explorar el variado universo dramático del autor, así como también ofrecer algunos datos biográficos y bibliográficos, que son importantes para cualquier investigador que desee analizar las estructuras profundas de sus obras. Se comentarán sus piezas más relevantes tratando siempre de asimilarlas en su lenguaje escénico específico. Se develarán los posibles motivos que han alentado al autor para decidirse a escribir sus obras, y dilucidaremos qué tipo de mentalidad o de visión del mundo traspone en ella.

Además se debe señalar, a guisa de antecedente, que sobre el teatro de Núñez se han realizado un par de tesis de pregrado: una en la Escuela de Artes¹ de la UCV y la otra, en Universidad de las Artes²; también se ha escrito una tesis de postgrado en la maestría

1 Cfr. Arellano, Blanca (1999). *José Gabriel Núñez, una dramaturgia de lo femenino*. Tesis de Grado. Escuela de Artes. Universidad Central de Venezuela.

2 Cfr. Cuervos, Juliana y Cabello, Miling (2007). *Erotismo y perversión en el teatro de José Gabriel Núñez*. Tesis de Grado. Universidad de las Artes. Caracas.

de teatro latinoamericano³ de la UCV en donde se estudia su etapa relativa al teatro feminista. Sin embargo, no hemos encontrado análisis suyos formales en revistas indexadas más allá del pergeñado por Susana Castillo en su libro: *El desarraigo del teatro venezolano publicado* en 1980. La autora incardina a Núñez en un capítulo titulado: «La promoción de Relevo» allí explica que no resulta fácil rastrear sus coordenadas escénicas, ya que, su teatro se nutre de elementos y temas que provienen de los lenguajes vanguardistas y de la tradición:

Por su preocupación temática la exploración de la soledad a nivel metafísico y social, su teatro se vincula al teatro vanguardista francés, especialmente con el de Ionesco. Sin embargo, por la proliferación de las formas expresivas es difícil de situar. Parte del realismo, pero utiliza tantos recursos que lo asocian con el teatro del absurdo como con el teatro épico. Asimismo, recurre en sus últimas obras a un costumbrismo realizado por la magia del folklore anímico. De manera constante se percibe la presencia del humor negro. Por la aparente liviana comicidad de su diálogo - la utilización casi coreográfica en buena parte de su obra puede vinculárselo al nuevo teatro norteamericano, específicamente a la «extravaganza» de Arthur Kopit. Su mundo dramático está poblado de seres alienados que luchan fútiles, casi ingenuamente, por mantener su dignidad e individualismo dentro de una sociedad capitalista (Castillo, 1980:161).

Otro antecedente que me parece importante reseñar es el realizado por Carlos Suárez Radillo quien publicó su obra, *Los Peces del acuario*, en la antología: *13 autores del nuevo teatro venezolano*. Suárez Radillo (1971) afirma que, «con ella (*Los peces del acuario*) Núñez inicia una etapa de su producción caracterizada por una profunda agresividad en los personajes, siempre limitados en su posibilidad de expresión y de comunicación» (p.347). Ma-

3 Cfr. Pareja, Myriam (2002). *El monólogo, la mujer y el humor en el teatro de José Gabriel Núñez*. Tesis de Maestría en Teatro latinoamericano. Universidad Central de Venezuela.

nnarino (1997), por su parte, ha apostillado que, Núñez «se dio, desde sus comienzos, a una variada búsqueda de la expresión de la soledad social y existencial del hombre, en medio de una sociedad alienante. [...] La frecuencia del humor negro en su teatro aparece aliado a muy diversas imágenes y a bailes y canciones, que a veces alcanzan una atmósfera de vodevil» (p. 260). Estas pequeñas referencias que se encuentran sobre el dramaturgo y su obra son de su primera etapa. Cabe destacar que sobre la fase de los monólogos femeninos no se han conseguido análisis en libros o en artículos.

1. Breve cronobiografía del autor

José Gabriel Núñez es docente, dramaturgo y guionista de televisión, fue fundador del Grupo Ensayo 17 y formó parte del grupo experimental *El surco* (1965-1967). Nació el 29 de octubre de 1937 en Carúpano, Estado Sucre. Sus padres fueron José Antonio Núñez, descendiente de españoles y Mercedes Raffalli, de origen francés. A muy temprana edad su familia decide trasladarse a Caracas. Una vez ubicado en la capital estudia en el Liceo Santa María, para luego cambiarse al Liceo Las Acacias. En este liceo comenzará su gran afición por los temas literarios y artísticos.

Al terminar el bachillerato comienza a estudiar ingeniería, sin embargo, no tardó en darse cuenta de que esa no era su verdadera vocación. Decide estudiar la carrera de economía y, en 1962, se gradúa como economista en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). También hay que destacar que Núñez aprobó dos semestres de Comunicación Social en la UCV. Desde muy pequeño se interesó por el teatro y, de forma autodidacta, ha llegado a conocer muy bien la historia del teatro universal. Su interés en esta disciplina artística se intensifica luego de asistir a los montajes de Juana Sujo y de Alberto de Paz y Mateos, en los años cincuenta.

En los años sesenta se integra a los cenáculos teatrales y entabla relación artística con creadores como Porfirio Rodríguez, Humberto Orsini y Margot Antillano, entre otros. Su primera incursión en un grupo de teatro lo hizo con el Grupo Experimental *El Surco*, dirigido por Antonio Constante en el Centro Italiano Vene-

zolano. A partir de allí comenzó su andadura teatral, eran los convulsivos años sesenta, década que ha marcado profundamente a nuestro autor y que está reflejada constante y contundentemente en su obra. A finales de los setenta realiza cursos de dramaturgia en el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG) con dos significativos autores: Elizabeth Schön y César Rengifo, de ellos aprende las técnicas necesarias para configurar su universo dramático, luego marcha a California a perfeccionarse en la *Bilingual Fundation of Arts*, en una estancia corta.

Mientras trabajaba como economista en el Banco Hipotecario de Crédito Urbano, Núñez intentaba abrirse camino en el difícil mundo de la dramaturgia. Ha sido profesor de Historia del teatro y Análisis de Textos Dramáticos en la Escuela Juana Sujo (1982) y de la Escuela Municipal de teatro (1983). Fue jefe de extensión universitaria y director del Instituto Universitario de Teatro (IUDET). Ha trabajado como directivo del gremio de actores, fue director de la Asociación de Profesionales del Teatro (AVEPROTE), Presidente de la Sociedad de Autores y Compositores de Venezuela (SACVEN) y director de la Compañía Nacional de Teatro de Repertorio (CNTR). En el año 2004, como colofón de su carrera, recibió el Premio Nacional de Teatro.

2. Obras escritas y estrenadas

Para televisión ha escrito las siguientes obras: *La guaricha*, *Noche de machos* y *Retén de mujeres*, *Páez*, *el centauro del llano*, *La mujer de las siete lunas*, *Indocumentadas*, *Tres mujeres* y *Rosángela*, *La casa de los Ábila*, *Retrato de un canalla*, *El hombre de hierro* de Rufino Blanco-Fombona (versión), *Las tres marías*, entre otras. Ha realizado ciclos culturales, llevando a la pantalla chica obras clásicas de la literatura universal como *Macbeth*, *Romeo y Julieta*, y *Otelo* de Shakespeare, así como ciclos de obras del teatro norteamericano escritas por encumbrados autores como Tennessee Williams, Eugene O'Neill y Arthur Miller.

Es autor de las obras: *La ruta de los murciélagos* (1965), *Tiempo de nacer* (1965), ambas inéditas y nunca han sido estrenadas, *Los peces del acuario* (1966), obra estrenada por el grupo En-

sayo 17, el 18 de mayo de 1967 en el teatro Leoncio Martínez bajo la dirección del propio autor, posteriormente fue montada el 2 de octubre de 1974 en la sala Rajatabla por el grupo Ateneo de Caracas bajo la dirección de Ibrahim Guerra, *Los semidioses* (1966), obra no estrenada ni publicada, *Bang-Bang* (1967), estrenada en el teatro Leoncio Martínez el 21 de junio de 1968 por el grupo Ensayo 17 y dirigida por el autor, *Caquexia* (1967), obra no estrenada ni publicada, *Parecido a la felicidad* (1967), estrenada por Nuevo Grupo el 28 de agosto de 1971 en el Teatro Alberto de Paz y Mateos bajo la dirección de Ibrahim Guerra, *Tú quieres que me coma el tigre* (1969), estrenada por el grupo Teatro Nacional de Venezuela el 4 de abril de 1975 en el Ateneo de Caracas bajo la dirección de Antonio Constante, *El largo camino del edén* (1970), estrenada en la sala Rajatabla por el grupo Theja el 10 de marzo de 1977 bajo la dirección de José Simón Escalona, *La noche de las Malandras* (1971), obra no publicada ni estrenada, *La casa con el amor afuera* (1972), obra no estrenada ni publicada, *Libertad mon amour* (1972), obra no estrenada ni publicada, *La cárcel del concreto* (1972), obra no estrenada ni publicada, *Memorias de un país lejano* (1973), obra no estrenada ni publicada, *Quedó igualito* (1973), estrenada en la sala Alberto de Paz y Mateos por el Sindicato Profesional de Radio y Televisión el 23 de agosto de 1974, *La casa del amor afuera* (1975), obra no estrenada, *La visita del extraño señor* (1977), obra no estrenada, *El señor Juan Vicente Gómez* (1977), obra no estrenada, *Antígona* (1978), estrenada por el grupo Compás el 12 de agosto de 1979 en el Teatro Nacional bajo la dirección de Romeo Costea, *La encuestadora* (1978), obra no estrenada, *Madame Pompimette* (1978), estrenada por el grupo Estudio Diez en la sala Juana Sujo el 14 de febrero de 1980 bajo la dirección de Ugo Ulive, *El llamado de la sangre (Radio-novela mística)*, estrenada por el Nuevo Grupo en la sala Alberto de Paz y Mateos el 23 de abril de 1981 bajo la dirección de Antonio Constante, *Cruel destino* (1981), obra no estrenada, *María cristina me quiere gobernará* (1982), estrenada el 31 de agosto de 1983 en la sala CADAPE y dirigida por Armando Gota, *Fango negro* (1985), adaptación de la obra *Woycek* de Georg Büchner y estrenada en el

año 1990 en el marco del Festival Internacional de Teatro de Caracas bajo la dirección de Daniel Uribe, *El teatro soy yo* (1985), obra estrenada en 1985 bajo la dirección de Ugo Ulive, *Noches de satén rígido* (1985), estrenada por el grupo Compás en 1989 en la sala Rajatabla y dirigida por Romeo Costea, *Bromelia madrigal* (1987), estrenada por el Centro de Directores para el Nuevo Teatro en la sala Rajatabla en 1987 bajo la dirección de Daniel Uribe, el segundo montaje se hizo ese mismo año en la Sala de Teatro San Martín dirigida por su mismo autor, y un tercer montaje de esta obra fue realizada por Wilfredo Zurita en 1986 con el grupo Periaktes, *Penélope* (1988), estrenada en 1988 en la sala Rajatabla dirigida por Daniel Uribe (Centro de Directores para el Nuevo Teatro) en la sala Rajatabla, *Primero la moral* (1990), estrenada en la Alianza Francesa en 1990 por el grupo Compás bajo la dirección de Romeo, *Pobre del pobre* (1997), estrenada en el Teatro Pedagógico de Barquisimeto en mayo de 2008 por el grupo Contrapeso bajo la dirección de Oscar Cortés, *La cerroprendio* (1988), obra aún sin estrenar, *Soliloquio en negro tenaz* (1989), se estrenó conjuntamente con *Soliloquio en rojo empecinado* en 1992 por el Teatro Nacional de Repertorio en la sala Juana Sujo bajo la dirección de Enrique Salazar, a este espectáculo se le dio el nombre de «Adorables Criaturas», *La mantis religiosa* (2005), obra no estrenada, *Tómate una pepa de lexotanil* (2005), de esta obra se realizó una lectura dramatizada en octubre de 2007 en el Laboratorio Ana Julia Rojas bajo la dirección de Ibrahim Guerra con motivo de un homenaje que se le hizo al autor, *Dos de amor* (2007), estrenada en el XIV Festival Internacional de Teatro en el Teatro de la Ópera de Maracay, bajo la dirección de José Jesús González, posteriormente fue montada en julio de 2003 por el grupo Compás en la sala Doris Wells de la Casa del Artista bajo la dirección de su propio autor.

Ha versionado las obras: *Lucero* de Joe Orton, *Lástima que sea una puta* de John Ford, *La escuela de mujeres* de Moliere, *El baño turco* de Bruce J. Friedman, *Adiós, pues Caracas*, *El insólito funeral de la Sra. Mc. Leavy* de Joe Orton, *Los juegos del amor y del azar* de Marivaux, *La boda* de A. Chejov y *Aquí les traigo a Aquiles Naoa*, entre otras.

3. Resumen de sus etapas

Núñez hace su aparición en la escena nacional a mediados de los años sesenta con obras como *Quedó igualito*, *Los peces del acuario*, *Los semidioses*, *Bang-bang*, entre otras. En estas piezas se observa ya la marcada influencia que el autor recibe de las corrientes vanguardistas muy en boga durante esa época. Le interesó, en esta primera etapa de su dramaturgia (1964-1969), explorar las distintas tensiones que manifiesta el hombre inserto en un mundo hostil y deshumanizado, y lo hizo, a través de lenguajes escénicos que pudieran vehicular, de manera eficaz, temas como la soledad, la incomunicación, la pérdida de identidad, el ser, la nada; tópicos capitales que obsesionaron y preocuparon a los autores absurdos y existencialistas.

La *estructura paradigmática estética del absurdo*, es la corriente a la cual la crítica ha vinculado al autor en su etapa auroral. Sus personajes son seres encerrados y acosados por una sociedad coercitiva, la cual manipula con sus tentáculos capitalistas la capacidad de discernir del ser humano. En casi todas sus obras, los personajes se encuentran, tanto material como simbólicamente, atrapados dentro de sus propias cárceles, ya sea dentro una pecera o dentro de una funeraria. Son seres a los que se les han conculcado la capacidad de moverse libremente, son individuos asfixiados por un sistema capitalista avanzado y alienante que buscan con denuedo un resquicio para poder escapar de esas ataduras y condicionantes que les impone el *establishment*.

Otro período que se distingue en la dramaturgia del autor es la relativa a su etapa de los monólogos. A partir de los años ochenta, Núñez comienza a explorar temas y situaciones más de carácter realistas que absurdistas. Aunque, los elementos como la sátira y el humor negro ya se prefiguraban en sus obras anteriores, no será hasta la etapa de los monólogos cuando estas constantes comienzan a emerger con gran fuerza dramática. Casi toda su producción escrita, a partir de la década de los ochenta hasta las últimas publicadas en el 2005, vienen sazonadas con una fuerte dosis de ironía y de sarcasmo.

Es en esta etapa donde el autor se da cuenta que posee una sensibilidad especial para comprender las realidades propias del género femenino, conoce muy bien cómo ellas reaccionan y se enfrentan a un entorno adusto que las agrede. El estilo dramático de Núñez en esta última etapa se caracteriza por la preeminencia que él da en su obra a los personajes femeninos. El tema de la mujer es un tópico recurrente en su dramaturgia. Esta es la única protagonista de su universo dramático y, a través de sus monólogos, recurso dramático preferido que utiliza el autor para transponer su visión del mundo, se ha propuesto explorar las distintas áreas mentales del género femenino: sus patologías, sus miedos, sus aciertos, sus esplendores y sus miserias, en fin; todo un abanico de cualidades y defectos que manifiestan las mujeres modernas insertas en una sociedad patriarcal.

Núñez ha afirmado que, el hecho de trabajar en la televisión a finales de los años setenta, y en donde los mejores personajes dramáticos eran los femeninos, ha sido una de las razones más poderosas que lo han alentado a escribir monólogos para mujeres (Arellano, 1999). Fue por encargo que Núñez se dio la tarea de producir unipersonales. El primero de ellos: *Adiós, pues Caracas*, lo creó para América Alonso, *María Cristina me quiere goberná*, para María Cristina Lozada, *Bromelia madrigal*, para Rebeca González y *Soliloquio en negro tenaz* para Gladys Cáceres. Monólogos por encargo para primeras actrices del teatro vernáculo.

4. Comentario de las obras

En *Los peces del acuario* (premio de dramaturgia Juana Sujo) seis personajes, todos con nombres de peces, se encuentran encerrados dentro de una pecera. Dentro de su limitado espacio hacen los preparativos para estrenar una obra de teatro. Todas las situaciones que se dan en la pecera van generando un entorno asfixiante, difícil de compartir ya por los personajes. Al sentir que la incomunicación y la soledad comienzan a apoderarse de ellos, uno de los peces decide romper el cristal para tratar de escapar del acoso. Esto trae como consecuencia que todos mueran, excepto la lan-

gosta quien acota que nada se habrá perdido, ya que los dueños de la casa podrán preparar, para sus invitados, una succulenta comida:

PEZ DORADO ¡Langosta! ¡Basta ya! ¡Cállense todos... Van a volverme loco. ¡Cállense todos! (*El llega hasta el fondo donde los demás siguen bailando y luego emprender una desenfrenada carrera hacia el público. Al llegar a proscenio se escucha un estruendo en la sala como si un gran cristal se hubiese roto. El pez dorado cae estrellado ante el supuesto vidrio del acuario que acaba de romper. Los demás personajes entran y comienzan a tambalearse hasta caer agonizantes solo la langosta no se mueve y mira con terror la escena*).

LANGOSTA ¡Oh No ¡ El agua... se escapa. Has destrozado el cristal (corre hacia el pez dorado pero este ya está muerto). Yo no te había abandonado... ¿Por qué tuvo que ser así? (*Mirando a los otros peces muertos*). ¡Cómo son de repulsivos aún después de su muerte! ¡Todos... Todos muertos! No queda ya ni una gota de agua en este acuario. Como si en realidad esto hubiese ocurrido a seres humanos (*Recordando uno de sus diálogos con el pez dorado*) ¡Como una gran bomba que arrasa con todo., pero solo ha destruido sus propios cadáveres! ¿Será esta la única forma de destruir nuestra propia soledad? (*Pausa. Transición. Tratando de aferrarse al último hilo de optimismo*). No. Aún tengo esta ventaja. Yo puedo vivir muchas horas dentro del agua. Tendré el tiempo suficiente para que todos los dueños regresen a casa, vean lo que ha ocurrido y repongan el cristal... ¡Seguramente mañana mismo traerán peces nuevos y tal vez solo traigan peces dorados al acuario! (*Nuevo cambio*). Pero ¿Qué estoy diciendo? ¡Yo no pertenecía a este acuario! Ahora cuando regresen los dueños, se asombrarán de lo ocurrido y su asombro será mayor cuando vean que aquí vivía también una langosta (*Al público*) y seré yo quien les dará la única satisfacción por este acuario roto y por la muerte de sus peces... Mañana en el almuerzo tendrán invitados especiales. Van a obsequiarles langosta preparada a la vinagreta (Núñez, 1971: 383).

Obra de influencia pirandelliana y con claros rasgos del teatro del absurdo, trata de forma alegórica la situación de soledad y de

incomunicación en que se encuentra el hombre moderno. A través de un fuerte humor negro, Núñez satiriza a una sociedad sumida en la superficialidad.

Bang-bang, es una pieza carácter existencialista y fuertemente matizada por elementos del teatro del absurdo. Reúne a tres personajes encerrados en un cuarto, los cuales se relacionan a través de extraños juegos. Ella, 1 y 2 van cambiando de roles a medida que avanza el conflicto. Núñez aborda de nuevo el problema de la incomunicación entre los seres humanos. El hombre ha perdido todo contacto con sus semejantes, no hay forma de establecer ningún tipo de relación interpersonal. La obra cuestiona la terrible deshumanización que una sociedad unidimensional puede ocasionarle al individuo.

En *Quedó igualito*, un agente funerario trata de sacar partido de la situación en que se encuentra Rosaura, a quien se la ha muerto su marido. Por medio de un fuerte humor negro, Núñez pone al descubierto los bajos instintos de algunos seres humanos que, en pro de sus beneficios personales, pasan por alto el dolor que se sufre por la pérdida de un ser querido. Núñez transpone en esta obra su visión crítica del grado de subdesarrollo y de dependencia en que los países latinoamericanos han caído. El sistema capitalista en que vivimos anula nuestra habilidad para discernir cuáles son los factores que inciden en nuestro retraso social y político. Rosaura da cuenta de este fenómeno ya hacia el final de la obra:

ROSAURA: Ocurre que lo he comprendido todo y hasta ahora, sí puedo explicarle qué es el subdesarrollo.... ¿Quiere que se lo diga?... Ahora sí estoy en capacidad de hacerlo y hablarles de sistema, de trampas y de sometimiento, de identificar el juego con que se nos dirige y se nos impide pensar... ¡Y ese segundo basta para entender perfectamente el papel que cada uno juega en este asunto! Ahora sé que usted no solo trabaja para enterrar cadáveres, sino para evitar que ese momento llegue (Núñez, 1993: 35).

En *El largo camino del edén*, monólogo en un acto para una actriz, continúa con la línea del teatro de denuncia. Amelia se encuentra detenida en la policía. Los esbirros le aplican métodos

cruelles de tortura para que confiese el paradero de su hijo. Ella alega constantemente que no sabe absolutamente nada y, les cuenta a sus cancerberos imaginarios, los pormenores de la última conversación que sostuvo con él. Su hijo aparentemente milita en una célula subversiva que ha atentado contra la estabilidad del gobierno.

Amelia insiste en que no está escondido, sino desaparecido, clama porque regrese sano y salvo al hogar. El hijo se hace presente en la obra a través de una voz en *off* que explica el porqué de su decisión de luchar, desde la clandestinidad, contra un régimen que conculca las libertades ciudadanas. Esta obra fue escrita en los años sesenta, pertenece a un período representativo del teatro venezolano, al cual, se le ha dado el apelativo de «teatro comprometido», aquí Núñez denuncia los mecanismos de los que se valen del brazo armado del gobierno para lograr capturar a quienes ellos consideran terroristas:

AMELIA: [...] No, no noté nada extraño aparte de lo que le he dicho... Nada...Nada...Nada...No sé nada más. No sé. No sé. No séeee. No...No...nada...Llegó a la hora de costumbre del liceo, dejó los libros en el cuarto y se cambió los zapatos...Yo lo llamé a cenar y comió igual que siempre...Estaba tranquilo. Créanme..., él nada tiene que ver con esto. El nada sabe de lo que ustedes piensan...Y yo no lo estoy encubriendo, es la verdad...El nada tiene que ver con esto...Ni con la política...ni con la huelga..., ni con los policías...Pregunten en el Liceo, pregunten en todas partes... El no está escondido. El desapareció. Ha tenido que ocurrirle algo (*se levanta lentamente y se dirige al público*)... El no tiene nada que ver con esto y yo no sé nada... Yo no sé nada, hijo... Nada... ¡Lo único que quiero es no vuelvas en una urna negra ni que alguien me traiga tu camisa llena de sangre...! Que yo no tenga que salir a tu entierro con tu camisa en las manos! (Núñez, 1993:51).

También observamos que el autor transpone su visión de los procesos políticos vividos en Latinoamérica en esos años, lo hace solidarizándose con los oprimidos y los excluidos. Propone un mundo nuevo, utópico y desdeña las promesas hechas por los gobernantes demagogos para acceder al poder.

En *Penélope*, obra que, según confiesa su autor, es un homenaje al cine mexicano, recrea las relaciones de unos seres que interactúan dentro de un espacio marginal propio de los bajos fondos. La acción transcurre en un prostíbulo de mala muerte, cuyos personajes representan arquetipos que habitan los bares arrabaleros de las zonas periféricas. Penélope, Casandra, Malvaloca, La cortocircuito, El verraco, La pernicioso, etc. son los sobrenombres de algunos de ellos. Cada uno representa una historia singular dentro de la trama. Estos personajes están preparando (y se disfrazan para ello) el show «Alí Babá y los cuarenta ladrones», esperan a un invitado especial: a un flamante ministro que les hará el honor de asistir a su bar. En este espacio marginal, e iluminado solo por un bombillo de neón rojo, desfilan algunas personalidades políticas, menores de edad, desarraigados, chulos y homosexuales que se divierten al compás de la música que emana de la rocola. Estos personajes marginales se expresan en un lenguaje escatológico, soez y chocarrero muy propio de los seres que pululan estos sórdidos ambientes. Con esta pieza Núñez se propuso criticar y fustigar severamente al sistema político imperante, específicamente cuestiona, denuncia la inmoralidad y las vagabunderías de los congresistas que, llevan una doble vida y se divierten a sus anchas con el dinero de todos los ciudadanos:

PENÉLOPE: A mí no me molesta ser tu muleta. Me acostumbré... a inventar frases contundentes, estremecedoras. Los de las heridas en el alma no están mal. Suena conmovedor.

JUANCHO: ¡Eso es lo que necesito ahora; Estremecer al país, conmooverlos, asombrarlos con ese espectro de la droga. Hacer la gran denuncia. Pero ya ves, estuve escribiendo toda la noche esto. Y yo no creo que esto sacuda a nadie, no expresa el horror que yo quiero provocar.

PENÉLOPE: Es que hablas de muchas cosas a la vez. La explosión social, la crisis, el costo de la vida... y no, lo que interesa es la droga. Tú lo has dicho, después que tú tomes la palabra, la gente tiene que quedarse espantada (*pausa, estalla en risa*). Y desde ese momento tu pasas a ser el patrono de de todas las ligas morales del país. El beato reivindicador.

JUANCHO: No te rías que el agua me está llagando al cuello. ¿Te leíste los periódicos de esta mañana?

PENÉLOPE: Sí, y por lo visto eres el hombre del mes. Primera página en todos.

JUANCHO: Penélope, ayúdame. Este discurso tiene que salvarme....

PENÉLOPE: ¿Tú crees que te allanen la inmunidad? Si no te encontraron nada encima, pues no hay pruebas.

JUANCHO: Pero las cosas se complicaron. El chaparro habló. Me están haciendo un seguimiento. Por eso mi defensa tiene que ser conmovedora (*Penélope se levanta con un gesto decidido*).

PENÉLOPE: Bueno, para inspirarme tengo que aspirar un pase. ¿Tú tienes de la buena allí?

JUANCHO: Pero bueno ¿cómo piensas tú que con ese problema voy a cargar el material encima? Vamos a meternos de la que hay allí adentro.

PENÉLOPE: (*Saliendo con Juancho*). La que queda es la que está empaquetada, los cuatro kilos que hay que entregar mañana.

JUANCHO: Se saca un gramo de ahí, total ni cuenta se van a dar (Núñez, 1993:64).

La era de los narco-diputados había llegado al país y en la obra está presente este hecho histórico como un motivo principal. Por otra parte, *Penélope* continúa en esa línea del autor, donde aborda sin ambages y sin ningún tipo de mojigaterías, el tema de la sexualidad de la mujer. El sexo, la perversión, el goce, el disfrute sadomasoquista están a la orden del día en este prostíbulo y las «ficheras», cada una experta en su área, esperan a sus clientes para satisfacerlos. En definitiva, una obra sostenida por el fuerte y el directo lenguaje escatológico, estos personajes solo pueden comunicarse de esta manera, no hay progresión en ellos, ya desde el primer momento notamos su falta de fe en el futuro, pertenecen al grupo de los perdedores.

En *Primero la moral*, dos amigas entradas ya en edad se encuentran en una cancha de *basketball*. Tejen y conversan acerca de cómo ha cambiado el mundo. A medida que van observando a los jugadores en pantalones cortos y sin camisa desplazándose por la cancha, van comenzando a excitarse producto de las abultadas turgencias que estos deportistas dejan entrever. Aunque se muestren

muy recatadas, y quieran transmitir un aire de señoras de probada reputación, en el fondo desean ser sodomizadas por estos jóvenes que se encuentran en su plenitud de facultades sexuales. Una de ellas, Cantaralia, decide probar la fruta prohibida, sale del escenario, se escuchan gritos orgásmicos y aparece de nuevo en trance. *Primero la moral*, es una obra corta para dos personajes, con ella se inaugura el estilo escritural que caracterizará el trabajo del autor en su producción futura. Estas dos mujeres se escudan detrás de una falsa moral, sin embargo, en el fondo prevalece y predomina un deseo desenfrenado de desinhibirse y darle rienda suelta a sus fantasías sexuales más recónditas. El lenguaje directo, escatológico y matizado son claros visos de morbosidad que utilizan estos personajes, guarda no pocas analogías con los empleados en sus monólogos posteriores.

En *Soliloquio en rojo empecinado*, monólogo para una actriz, Magdalena acude al psiquiatra para tratarse la caída inesperada de su libido. Le cuenta que antes era una mujer que disfrutaba del sexo, que tenía una buena disposición para las artes amatorias. Está confundida y le dice al psiquiatra las causas por las cuales estaría atravesando dicho problema. Está alarmada, ya que su libido se ha desvanecido de la noche a la mañana. Le comenta al psiquiatra las vicisitudes que ha tenido que sufrir al casarse con un machista retrógrado y le cuenta como este la ha convertido en prácticamente su sirvienta. Explica los pormenores de su vida conyugal y rememora cómo ha tenido que lidiar con el cuidado y la crianza de su hijo. Se queja de las innumerables veces que su marido ha querido poseerla de manera rutinaria. Ella misma se realiza un auto-diagnóstico cuando cree dar con el clavo acerca del origen de su padecimiento:

MAGDALENA: [...] Doctor... (*Se le acerca*). Creo que hice mi propio diagnóstico ya. ¡Debo ser un extraño caso de marginalidad atípica del frenesí! ¡Y cómo no voy a serlo si mis estadísticas me acorralan! ¡Me cercan, me persiguen, me acosan, me oprimen! Mis estadísticas son tristes, doctor y mucho más tristes porque soy una mujer de un país de bonanza. Yo, esta que usted ve aquí, se ha convertido durante su vida matrimonial en una máquina manufacturera que ha elaborado 35.000 arepas, ha

frito 11.472 huevos, ha cocinado 7.800 kilos de arroz, ha planchado 5.350 camisas, ha lavado 4.692 interiores y unos 12.000 calcetines! (Núñez, 1993: 123-124).

Al final cuenta cómo logró emanciparse de su maltratador y cómo fue que apareció otro hombre en su vida que le devolvió las ganas de aparearse y amar. Se acaban los cuarenta y cinco minutos de sesión y el psiquiatra le ofrece curarla a través de una terapia sexual, recurso mucho más eficaz que la libre asociación. Ella accede y se refocila con el médico. *Soliloquio en negro empecinado*, forma parte de una secuencia de monólogos escritos por el autor en donde explora abiertamente y sin inhibiciones ciertas patologías de la sexualidad femenina. Esta obra es un alegato a la emancipación de la mujer, ante las inhumanas imposiciones que sufren por parte de sus cónyuges machistas. Magdalena consigue también esa libertad sexual, se pone su vestido rojo de satén y sale a buscar la novedad fuera de casa, la consigue y a partir de allí comienza su transformación. La rutina de un matrimonio asfixiante, carente de matices y de nuevas sensaciones será el detonante de su cambio de personalidad.

En el monólogo *La cerroprendío*, Tatiana aparece en una silla sentada en un bar, conversa con el público acerca de sus bondades amorosas. La naturaleza la ha dotado de un extraño y poderoso órgano sexual que atrae fuertemente a los hombres. Le explica a los espectadores cómo fueron sus experiencias sexuales. La primera vez fue con el monaguillo de la iglesia, episodio que le dejó una profunda huella. Luego habla de su experiencia sexual con el sacristán, otro personaje vinculado a la iglesia.

Dos de sus mejores encuentros íntimos han tenido como protagonistas a representantes de la esfera eclesiástica. Las sotanas y el ambiente sacro de las iglesias producen en ella un gozo diabólico y perverso. La llaman “la *Cerroprendío*” ya que de sus genitales emana una lava volcánica que quema a sus amantes. No es el hombre quien disfruta sino ella, de eso está muy claro. Opone el rápido cansancio del hombre en las artes amorosas a la facultad creadora y al carácter multiorgásmico de la mujer:

TATIANA: ¿Me imaginan ustedes a mí, a esta suprema y etérea distinción... «maraqueando un pene»? Y mucho menos el pene de un borracho. Y pensar que ellos creen que nos doblegan y nos complacen con su filosofía de «meter-sacar-sacudir-guardar»... ¡Ja! Eso no es entender la plenitud del goce. Eso es un equívoco... [...] Y con todo el mundo es del machismo. Qué sería del mundo si ellos pudieran mantener el miembro erguido por lo menos una par de horas al día. Si con tres minutos de erección se cree el Superhombre de Nietzsche y hasta nos pegan, ¡qué serían si fueran al menos dos horas diarias! Ese es el verdadero dilema de los sexos. El «To be or no To be». A ese asunto es lo que yo llamo «resignación vaginal». Sí, nuestras vaginas son unos órganos resignados al maltrato, al desprecio y a la insatisfacción (Núñez, 2005: 63-64).

Núñez de nuevo nos entrega una obra en donde la psiquis de la protagonista se encuentra fuertemente determinada por su aparato genital. Tatiana padece de ciertas patologías que pueden ser perfectamente homologables con la ninfomanía y la perversión sexual. Se muestra insatisfecha, tanto sexual como sentimentalmente, y la única manera de poder sublimar sus carencias es despotropiando del sexo contrario. Al minimizar al macho y erigirse ella como la devoradora insaciable y única usufructuaria de los placeres sexuales, logra aplacar el grado de neurosis y depresión en que se encuentra, producto de hallarse marginada y relegada por una sociedad falo-céntrica.

En *La mantis religiosa*, Valeria, una viuda artista dueña de una galería de arte, ha practicado la abstinencia por varios años y cree que ya es tiempo de buscar un hombre con el que pueda encontrar el pleno placer sexual. Conversa imaginariamente con una amiga y le confiesa que la mujer debe, luego de poseer y de expresar los fluidos corporales del hombre, darle muerte una vez acabado el acto. Le comenta a su *voyeur*-oyente imaginario que la mujer debe imitar a la araña viuda negra o la mantis religiosa, las cuales una vez apareadas deciden a agujijonear a sus machos para luego devorarlos. Para conseguir tales objetivos coloca anuncios en la prensa buscando modelos, una vez copulado los asesina:

VALERIA: [...] ¿Comienzas a entenderme? Por eso no me he prodigado. Porque ciento de miles de veces me he dicho: ¿Para qué abrir mis carnes y repetir lo mismo que se consumó por seis años? [...] Eso Patricia, cuando vuelva a ofrendar mis carnes. Será para borrar todas las historias. Y la historia se borra con una tempestad, con un tifón, con un huracán. Nada de repetir los mismos gemidos, las mismas caricias, los mismos orgasmos... (*Morbosa y decidida*), ¡Un ritual! ¡Un ritual de vida y de muerte! El sexo debe ser eso... lo demás es costumbre y rutina, repetición [...] La próxima vez debe ser algo devastador. Devorar carnes nuevas o que las mías se conviertan en bocado carnívoro. Un goce de purgatorio, un fuego infernal que me devore (Núñez, 2005: 80-81).

El goce erótico del personaje radica en su exacerbada atracción por los actos necrófilos, para Valeria el placer sexual llega a su límite máximo cuando este se acompaña de la presencia activa de la muerte. Se trata de una simbiosis entre Eros y Tánatos. Este personaje logra auto-excitarse con sus fantasías sexuales, estas ilusiones llegan a materializarse en escena y nos hacen suponer que se trata de una suerte de ritual orgiástico repetido una y otra vez por el personaje cada vez que termina la obra. *La mantis religiosa*, es otro monólogo en donde el autor reflexiona sobre el tema de la sexualidad femenina.

Núñez continúa indagando sobre las patologías de la mujer contemporánea, le interesa específicamente transponer su visión personal, y muy peculiar, de algunas facetas muy bien guardadas de dicho género, como son la perversión sexual y otras conductas anómalas sexuales que son achacables casi siempre a los hombres.

Para concluir este recorrido por la dramaturgia de José Gabriel Núñez nos referiremos a una de sus últimas obras escritas y estrenadas: *Dos de amor*. Esta es una pieza que, según el autor, tiene influencias de otras obras que han explorado la misma temática: *Lecho nupcial* de Jan De Hartog; *El último de los amantes ardientes* de Neil Simons y *Pareja abierta* de Dario Fo. Los personajes protagónicos, Ángel y Angélica, comienzan sus diálogos dirigiéndose al público. Cada uno argumenta su posición en torno al matrimonio. Llevan 18 años de

casados y tienen dos hijos. Ellos se echan en cara que ya el matrimonio ha llegado a su fin producto del cansancio y de la rutina diaria familiar. Ya no existen alicientes que los motiven a continuar juntos. Los insultos y descalificaciones están a la orden del día, se ponen a prueba, se agraden verbalmente, cada uno asume una posición de víctima y, aparentemente, no desean la reconciliación, ya que dan por sentado que el amor se ha acabado entre ellos. La escena se convierte en un *ring* de boxeo, en donde cada contendiente buscará la forma más eficaz de infligirle daño al otro.

Al final confiesan que han sido infieles, este secreto exacerba los ánimos. Acuerdan hacer intercambios con parejas más jóvenes, hacen amagos de irse de la casa, preparan las maletas, sin embargo, deciden quedarse y seguir con la rutina. Observamos que el autor maneja elementos que se pueden homologar con el paradigma *brechtiano*: la pancarta que al final de cada escena aparece y que lo porta una mujer señalando por cuál *round* van. La acción transcurre en una suerte de escenario-ring, lo cual denota que nos encontramos en un combate cuerpo a cuerpo. Núñez utiliza esta estructura dramática para hacernos reflexionar sobre un hecho que se repite constantemente en la vida conyugal de los seres humanos: la llegada del hastío y del desamor en las parejas luego de largos años de convivencia:

ANGÉLICA: Me tienes que dejar para hacer otro mercado. Y el giro de la lavadora, que yo te dije que era mejor comprarla de contado... Y no tengo para la peluquería. Las uñas las tengo vuelta un desastre con la fregadera. Y yo pienso que hacer economías y recortar los gastos. Tú te empeñas en mandar toda tu ropa a la lavandería, cuando bien puedes lavar tus calcetines y tus interiores. Y no entiendo por qué pagas tanto dinero de estacionamiento...

ÁNGEL: (*sonando una campanita*) ¡Suficiente (*Al público*)
¿Lo ven? Nosotros nos levantamos ya aburridos ¡Rutina!
Pura rutina. ¡No extrañamos ni el pupú del perro!

ANGÉLICA: (*Incisiva*), ¡Pero sí el tubo de pasta de dientes! (*Al público*). En 18 años de matrimonio todavía no ha aprendido que el tubo de pasta de dientes se aprieta por debajo, por la parte final... ¡presionando hacia adelante!

ÁNGEL: Y ese es el aperitivo de todos los días (*La remeda*) «No aprietes el tubo de pasta de dientes por el medio» Y yo con lo mío «Quién me cogió la máquina de afeitar, la hojilla me está asesinando la cara»... Y ella vuelta con lo del tubo de pasta de dientes... (Núñez, 2005: 20-21).

La rutina sería el desencadenante primordial del fallo multiorgánico de la relación de pareja. El desmérito, los continuos adjetivos descalificativos y el conformismo del presente han desatado los lazos de encuentro y de armonía que los unían en el pasado. Los dos personajes se preocupan solo por propinarle a su contendiente el mayor número de «golpes» posibles. Núñez conoce muy bien cuáles son esos factores que inciden negativamente en las parejas y que propician esa «enfermedad» llamada falta de entendimiento:

ÁNGEL: ¿Cuándo entregan el televisor?

ANGÉLICA: Dentro de una semana.

ÁNGEL: ¡¿Una semana?! ¡No puede ser! Qué vamos a hacer nosotros dos encerrados en un cuarto durante una semana sin televisor.

ANGÉLICA: Hablar, conversar, comunicarnos.

ÁNGEL: ¿A estas alturas? ¡Querida, yo vengo a casa por tres horas y no creo que nos soportemos por más tiempo! ¡Ahora es cuando me doy cuenta de la importancia de un televisor en nuestro matrimonio!

ANGÉLICA: ¡Para ti! Ha sido tu tabla de salvación.

ÁNGEL: De los dos. De no haber sido por el televisor ya nos hubiésemos divorciado hace mucho tiempo. Viéndolo bien, nos ha servido como terapeuta (Núñez, 2005: 35-36).

Una obra definitivamente realista, que toca aspectos íntimos de la vida conyugal y que pocas veces son abordados por los dramaturgos. El lenguaje que predomina en esta obra es desenfadado y cotidiano, lo que se pretende es conseguir la rápida identificación del lector o del público. Abundan en ella situaciones humorísticas y sarcásticas las cuales son comunes en la dramaturgia del autor. La alusión al marcado machismo que todavía arrastran los hombres en detrimento de las mujeres se trasluce en muchos de los parlamentos de Ángel.

Ella trata de defenderse lo mejor que puede; sin embargo, es muy fuerte la sombra que ejerce el sexo fuerte sobre determinadas conductas de la mujer. En esta obra el autor establece las grandes diferencias que existen entre el mal llamado «sexo débil» y los hombres, al final no vemos a un ganador, por el contrario, ambos pierden cuando pretenden fingir que pueden sobrellevar la vida juntos.

Conclusiones

Al realizar este recorrido por la obra de Núñez nos damos cuenta claramente de que estamos ante la presencia de un dramaturgo importante del teatro venezolano. Núñez logró configurar su teatro a través del uso de lenguajes escénicos provenientes de la vanguardia experimental como el absurdo, también recurre a lenguajes simbólicos, realistas e híper-realistas para expresar su visión del mundo. Abordó la temática social muy en boga en Venezuela en los años sesenta con el fin de dialogar con los procesos políticos y sociales del momento, así como también recreó, en el plano de la realidad imaginaria, los problemas inherentes del hombre inserto en una sociedad opresiva y enajenante.

Los personajes de sus obras tratan denodadamente de liberarse del yugo que los oprime, son personajes que muchas veces no evolucionan y que desde el principio se encuentran enajenados por el sistema. La luz al final del túnel no aparece para ellos, de allí su pesimismo ante la dura realidad que les ha tocado vivir. Sin embargo, a pesar de la dura carga que les impone el sistema, demuestran una gran capacidad de lucha. Estos personajes mantienen una posición de rebeldía frente al entorno que los agrede, subyacen en ellos la firme convicción de que existe un mundo distinto, quizás utópico, pero posible, un mundo hecho a la medida del hombre. Podemos afirmar que Núñez maneja una estética propia que le ha servido eficazmente para explorar la variopinta forma que tiene el hombre y la mujer de comportarse, de amar, de sentir y de pensar.

Su dramaturgia transita por varios estadios que van desde el teatro de contenido existencialista, pasando por el absurdo y la denuncia social, hasta llegar a la dedicada al estudio de la mujer. Todas estas fa-

ses se han caracterizado por tener un vector común y que ya resulta un sello personal del autor, nos referimos a su humor sarcástico, satírico y mordaz; elementos que se encuentran presentes en sus obras y que forma parte indisoluble de su poética dramática. Sobresalen los personajes femeninos producto de su gran admiración y conocimiento de la estructura mental y sexual de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- ARELLANO, B. (1999). *José Gabriel Núñez, una dramaturgia de lo femenino*. Tesis de Grado. Escuela de Artes. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- BARRIOS, A. L., MANNARINO, C., & IZAGUIRRE, E. (1977). *Dramaturgia venezolana del Siglo XX*. Ediciones Centro Venezolano del Iti-Unesco. Caracas, Venezuela.
- CASTILLO, S. (1980). *El desarraigo en el teatro venezolano*. Editorial Ateneo de Caracas. Caracas, Venezuela.
- CUERVOS, J., & CABELLO, M. (2007). *Erotismo y perversión en el teatro de José Gabriel Núñez*. Tesis de Grado. Universidad de las Artes. Caracas, Venezuela.
- CHESNEY, L. (2005). *Las nuevas tendencias del teatro venezolano del siglo XX (1970-2000)*. Cuadernos de Investigación Teatral No. 49. CELCIT.
- GALINDO, D. (1989). *Cartelera teatral caraqueña 1958-1983*. Tesis de Grado. Escuela de Artes. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1971). *Los peces del acuario*. En C. Suárez. (comp.) *Trece autores del teatro venezolano*. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1971). El largo camino del edén. *Revista Nacional de Cultura*, 199. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1972). *El largo camino del edén*. *Revista Master*. Universidad de los Ángeles. California, USA.
- NÚÑEZ, J.G. (1975). *Quedó igualito*. Triángulo. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1977). *La visita del extraño señor*. En *Nuevas voces del Teatro*. CELARG. Caracas, Venezuela.

- NÚÑEZ, J.G. (1980). El señor Juan Vicente. En C. Suárez. (comp.) *Trece autores del teatro venezolano*. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1981). *Madame pompinette. Teatro Venezolano*. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1981). *Obras de José Gabriel Núñez*. Fundarte. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1991). Los peces del acuario. En *Antología del teatro venezolano Contemporáneo*. Fondo de Cultura Económica. Distrito Federal, México.
- NÚÑEZ, J.G. (1991). *Noches de satén rígido*. Cuadernos de difusión. Fundarte. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1993). *Obras de José Gabriel Núñez*. Fundarte. Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J.G. (1993). *Soliloquio en rojo empecinado y otras piezas*. Cuadernos de difusión.
- NÚÑEZ, J.G. (2005). *Dos de amor*. CELCIT. Caracas, Venezuela.
- PAREJA, M. (2002). *El monólogo, la mujer y el humor en el teatro de José Gabriel Núñez*. Tesis de Maestría. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.



Índice Acumulado 2000-2013

- ADAN DE MORILLO, Mary y GUERRA R, Dulce María. *Gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante en universidades privadas de Maracaibo* (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 56-119).
- AGUIAR LÓPEZ, José. *Microespacios organizados para el turismo: "Sistematización de experiencias, un uso nuevo de las cosas conocidas"*. (Vol. 12, N° 3, 2011, pp. 78-94).
- ALARBID, Samir. Educación, virtud y orden: Estudios tomistas (Vol. 12, N° 3, 2011, p. 141-169).
- 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).
- ALMARZA, Ángel Rafael. *Fidelidad y adhesión a la monarquía. Los donativos patrióticos de la Capitanía General de Venezuela (1808-1810)*. (Vol. 12, N° 1, 2011, pp. 68-97).
- ALVARADO QUILIARQUE, José y MACHADO BOSCÁN, Isneida. *Aproximaciones a la idea de Dios en la Crítica de la razón pura* (Año 14 N° 38/ Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 125-146).

- ALVARADO, Mariana. *Una praxis de lectura- escritura sobre el krausismo pedagógico de Carlos Norberto Vergara* (Año 13 N° 34 / Mayo- Agosto 2012, pp. 34-54).
- AMARO DE CHACÍN, Rosa. *La mediación didáctica en entornos virtuales* (Vol. 11, N° 3, 2010, pp. 482-499).
- ANDRADE, Gabriel. *Las quemadas de Judas en dos poblaciones zulianas: Potrerito y La Cañada* (N° 18, 2007, pp. 232-258).
- ANTÚNEZ TORRES, Nereida y MARTÍNEZ DE CARRASQUERO, Cynthia. *Responsabilidad social y ética universitaria: elementos interrelacionados de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (Vol. 11, N° 1, 2010, pp. 183-199).
- ANTÚNEZ TORRES, Nereida. *Responsabilidad social universitaria: un reto histórico de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (N° 18, 2007, pp. 310-328).
- ÁÑEZ CASTILLO, María Alejandra. *Aportes a una propuesta de intervención carcelaria desde la ciencia de la acción* (Año 13 N° 33, Enero- Abril 2012, pp. 13-33).
- ARAUJO DE VÍLCHEZ, Dalia y FINOL, José Enrique. *Sueño y sintaxis ritual entre los wayuu: análisis de la ceremonia de asülajawaa* (Vol. 11, N° 1, 2010, pp. 71-106).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *Acercamiento a la problemática cultural latinoamericana* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp.15-37).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *La imagen pictórica religiosa colonial venezolana como expresión del derecho misional en Francisco de Vitoria* (N° 5, 2002, p. 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. *El arte en el siglo XIX y principios del siglo XX en la región zuliana* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 428-440).
- ARRIA, Piero. *La virgen de los sicarios y El desbarrancadero, de Fernando Vallejo* (N° 8, 2003, pp. 158-163).
- ARRIA, Piero. *Panorama del cuento venezolano de las últimas décadas del siglo XX* (N° 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* (N° 17, 2006, pp. 92-210).

- ÁVILA FUENMAYOR, Francisco. *Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 167-185).
- ÁVILA FUENMAYOR, Francisco. *Neoliberalismo y globalización: de la racionalidad técnica a la relación sujeto- sujeto* (N° 12, 2005, pp. 89-100).
- ÁVILA, Giovanny. *Ética del facilitador y moral del participante* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 205-220).
- BARRETO ACEVEDO, Luis Ángel. *Arthur Schopenhauer: voluntad, inconsciente, estética y literatura en la cultura occidental del siglo XX* (N° 12, 2005, pp. 141-152).
- BARROS, Carlos. *Historia a Debate, tendencia historio gráfica latina y global* (N° 8, 2003, pp. 126-138).
- BATTIGELLI, Carla; SALAZAR, Leonor y RIVERO, Carlos. *Una aproximación cognitiva para el procesamiento del discurso escrito en una lengua extranjera* (Año 14 N° 38/ Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 11-37).
- BATLLE ROIS-MÉNDEZ Francisco Adolfo, FUENMAYOR Jesús Alberto y URDANETA URDANETA, Geovanni Antonio. *Gestión del conocimiento en programas de postgrado* (Vol. 11, N° 2, 2010, pp. 232-257).
- BERBESÍ, Ligia. *Redes sociales y poder político*. Maracaibo, 1787-1812 (N° 19, 2007, pp. 178-204).
- BRICEÑO GARCÍA, Henry Enrique; ROMERO PARRA, Bethania; ROMERO PARRA, Nelson y ROMERO PARRA, Rosario Mireya. *Competencias personales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental* (Año 14 N° 38/ Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 38-65).
- BORJAS, Carlos. *Modernidad y Universidad: una Mirada Histórica* (N°23, 2008, pp. 36-45).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Algunas palabras de Eugenio Montejó* (N° 4, 2001, pp. 129-205).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *El amor trágico del joven Werther*. (Año 13 N° 35, Septiembre- Diciembre 2012, pp. 223 -229).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *El viaje poético de José Francisco Ortiz* (N° 8, 2003, pp. 107-112).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Historia y compromiso en "Fiebre" de Miguel Otero Silva* (N° 1, 2000, pp. 199-214).

- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Identidad y literatura venezolana* (Nº 21, 2008, pp. 141-157).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Miguel Otero Silva, entre el realismo y la utopía* (Nº 3, 2001, pp. 201-211).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Mitos y símbolos en la poesía de Miguel Hernández* (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 373-388).
- 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).
- BRAVO HENRÍQUEZ, José Andrés. *Una ética ecológica en Leonardo Boff*. (Año 14 Nº 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 197-215).
- BRAVO, María, DELGADO, Ángel, GARCÍA, Donaldo, GUILLÉN, Thawanüi. *La teoría fundamentada y la investigación lingüística: Caminos de encuentro y desencuentro* (Año 13 Nº 33 / Enero-Abril 2012, pp. 164 -163).
- BRICEÑO, Morelba, CARMONA, María, TREQUATTRINI, Irene y VALERA, Gerardo. *El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad des de la Filosofía para niños y niñas* (Vol. 12, Nº 2, 2011, pp. 190-211).
- BRICEÑO-IRAGORRY, Mario. *Pequeño tratado de la presunción* (Nº 2, 2000, pp. 171-181).
- BRUNI, Antonio. *El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 62-77).
- BUENO MORLES, Adilem y MÁRQUEZ CUAURO, Viviana. *Con sumos culturales mass mediáticos en tiempos de globalización* (Nº 6, 2002, pp. 43-57).
- BUSTAMANTE, Verónica y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Papá Goriot, una aproximación a su dimensión pasional* (Nº 22, 2008, pp. 42-58).
- BÜTTNER, Peter. *A pedagogiada Comunida de de Investigaçãno contexto da formação humana* (Vol. 12, Nº 2, 2011, pp. 62-84).
- CABRERA P., Geniber. *John Hawkins: corso contrabandista, pirata y negrero en la Borburata del siglo XVI* (Nº 19, 2007, pp. 119-133).
- CADENAS, Sergia. *Sincretismo cultural en dos tradiciones venezolanas* (Vol. 11, Nº 1, 2010, pp. 107-130).

- CALDERA, Fárido. *La Fuerza Armada Nacional: actor y constructor del nuevo orden sociopolítico venezolano* (1999-2008) (Nº 23, 2008, pp. 13-35).
- CALDERA, Fárido. *La Nueva Sociabilidad Política en Venezuela: 1992-2002* (Nº 7, 2003, pp. 9-23).
- CALDERA, Fárido. *La relación cívico-militar en Venezuela: 1992-2002* (Nº 11, 2004, pp. 31-43).
- CALDERA, Fárido. *Pérez Jiménez Vs. Betancourt: el manejo político 1948-1958* (Nº 2, 2000, pp. 101-118).
- CALDERA, Fárido; GONZÁLEZ, Luis y ROMERO, Juan. *Gestión pública, gobernabilidad y municipalización. Caso Maracaibo Oeste* (2002-2004). (Nº 14, 2005, pp. 13-40).
- CAMACARO SIERRA, Leriz del V. y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda del V. *La crisis ecológica. Un problema global visto desde una perspectiva local* (Nº 22, 2008, p. 79-93).
- 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* (Nº 20, 2007, pp. 85-108).
- CAMACARO SIERRA, Leriz y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda. *La Vereda del lago: la espacialidad en el paseo costanero* (Nº 13, 2005, pp. 89-102).
- CAMACARO, Leriz; MILLANO, Ismar; PRIETO, Elizabeth y RODRÍGUEZ, Maritza. *Valoración del potencial turístico urbano de los recursos culturales y naturales. Caso: Maracaibo, estado Zulia*. (Año 13 Nº 35, Septiembre- Diciembre 2012, pp. 84 -120).
- CAMACHO, Hermelinda y FONTAINES, Tomás. *Características de una "investigación racional": teorías de Lakatos y Popper* (Nº 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 contra transferenciales en orientadores de la violencia familiar* (Nº 23, 2008, pp. 75-98).
- CAMPOS, Miguel Ángel. Nota (Nº 4, 2001, pp. 267-268).
- CARMONA GRANERO, María. *Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* (Nº 12, 2005, pp. 101-128).
- CARMONA GRANERO, María. *La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora* (Nº 19, 2007, pp. 134-157).
- 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).
- 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. *Lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos* (Nº 21, 2008, pp. 225-242).
- CARRERA DAMAS, Germán. *Sobre el conocimiento histórico en la perspectiva del nuevo milenio* (Nº 1, 2000, pp. 227-238).
- 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).
- CASTELLANO CALDERA, César y PÉREZ VALECILLOS, Tomás. *Paisajes vacíos y espacio público en periferias desbordadas. Caso: comunidad El Danto, municipio Lagunillas, estado Zulia* (Año 13 Nº 35, Septiembre- Diciembre 2012, pp. 157 -180).
- CASTILLO MORALES, Lorena. *Nuevas vías de comunicación: Repercusión en el orden económico-social del occidente venezolano (1925-1930)* (Nº 17, 2006, pp. 138-158).
- CASTILLO, Alexander y RAMÍREZ, Marina. *Factores estructurales y funcionales de las estrategias de enseñanza de la Química*. (Año 13 Nº 35, Septiembre- Diciembre 2012, pp. 181 -193).
- CASTRILLO GUERRA, Leonor. *Red teórica en el campo de la educación superior. Aplicación del modelo holístico* (Año 13 Nº 33, Enero- Abril 2012, pp. 78 -108).

- CAZZATO, Salvador y MACHADO, Benjamin. *Doctrina, poder, concepción y tipos de libertades en la filosofía política de Cecilio Acosta* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 92-104).
- CESTARY, Janet; PETIT, Nereida y RODRÍGUEZ O., Laura. *Una mirada hacia la arquitectura de Maracaibo en los últimos cincuenta años* (N° 13, 2005, pp. 65-88).
- CHELA-FLORES, Godsuno. *El misterio del cambio lingüístico y la lingüística integradora: el caso del español en el área dialectal del Caribe* (Año 14 N° 36, Enero-Abril, 2013, pp. 13-43).
- CHELA-FLORES, Godsuno. *La memoria corpo-vocal y su incidencia en el habla pública uni- y multidireccional* (N° 21, 2008, pp. 15-30).
- CHIRINO FERRER, Oneida. *La construcción del pensamiento moral. Reflexiones a partir del Programa de Filosofía para Niños y Niñas* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 117-129).
- CHIRINOS, Adiana, FRANCO, Antonio y LEÓN, Florelba. *Análisis semio-lingüístico de las caricaturas de Pedro León Zapata* (Vol 11, N° 1, 2010, pp. 15-43).
- CHIRINOS, Exequiades. *Nuevas etapas evolutivas de los cibermedios: Caso www.laverdad.com* (N° 17, 2006, pp. 109-137).
- CHIRIVELLA, Manuel (Monseñor). *El proceso de modernización de la UNICA es serio y profesional* (N° 1, 2000, pp. 217-226).
- CLEMENZA, Caterina; FERRER, Juliana y PELAKAIS, Cira. *La calidad como elemento competitivo en las Universidades* (N° 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, N° 1, 2009, pp. 38-162).
- COLMENARES DE EIZAGA, Miriam y ARMAS ALBORNOZ, María. *Investigación y responsabilidad social en la universidad venezolana* (Vol 12, N° 1, 2011, pp. 52-67).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y REYES GALUÉ, Katiuska J. *La crisis educativa según Hannah Arendt: Novedad y tradición* (N° 6, 2002, pp. 9-31).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y SUÁREZ ACOSTA, Javier E. *La casa en la arquitectura. Hacia una visión multidisciplinar* (N° 9, 2004, pp. 11-25).

- 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).
- CONDE TUDANCA, Rodrigo. *Prisión y muerte de algunos sacerdotes católicos durante la dictadura gomecista* (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 131-156).
- CORREIA, Teresa y JAIME, Rita, *La escritura como proceso metacognitivo: Algunos resultados en la II Etapa de Educación Básica* (Año 14 Nº 36, Enero-Abril, 2013, pp. 92-121).
- CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin. *Hipótesis sobre el discurso de autodeterminación aymara* (Año 14 Nº 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 172-194).
- CUESTA, Evarista; PÉREZ, Mireya; RIETVELDT DE ARTEAGA, Francis y GUTIÉRREZ, Marlyn. *Investigación tecnológica, una experiencia compartida* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 99-123).
- 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).
- DARGOLTZ, Raúl. *La explotación de los bosques de Santiago del Estero. Argentina y la globalización* (Nº 8, 2003, pp. 139-150).
- DELGADO GONZÁLEZ, Mercedes Josefina. *Aplicación del modelo holístico a la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud* (Año 13 Nº 33, Enero- Abril 2012, pp. 55 -77).
- 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).
- 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, Ángel; GARCÍA, Donaldo y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Estrategias para la producción de textos de carácter científicos* (Año 14 Nº 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 87-124).
- DELMASTRO M, Ana Lucía; MANRIQUE U, Beatriz María. *Ciento veinte pececitos: ¿La escuela construye o destruye la creatividad?* (Año 14 Nº 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 13-29).

- DI GIACOMO Z, Mario. *Praxis y liberación a la luz de la fe* (Vol 11, N°2, 2010, pp. 117-137).
- DÍAZ, Adriana y URDANETA, Katrina. “Zárate” y “Sobre la misma tierra”. *Construcción y Continuidad de un Proyecto Nacional* (N° 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) (N° 21, 2008, pp. 71-97).
- DÍEZ DE REVENGA, Francisco Javier. Miguel Hernández: *vocación poética de una tragedia española* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 361-372).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro y CASTELLANI, Vanessa. *Estudio del público del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, como indicador de su programación expositiva* (N° 4, 2001, pp. 131-149).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro. *Aproximaciones a la contemporaneidad plástica en Venezuela I* (N° 6, 2002, pp. 59-70).
- DJUKICH DE N, Dobrila y MENDOZA, María Inés. *El cómic: compromiso social con la cotidianidad* (Vol. 11, N° 1, 2010, pp. 44-70).
- DJUKICH, Dobrila; HERNÁNDEZ, Alexander; OLIVARES, Gisela; GARCÍA, Irida y MENDOZA, María Inés. *Simbolizaciones de una imagen mediática: Juan Pablo II* (N° 17, 2006, pp. 88-108).
- DURÁN, Maximiliano. *Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez* (Vol 12, N° 2, 2011, pp 85-105).
- DURÁN, Sonia. *Calidad de vida como eje fundamental para lograr altos niveles de rendimiento estudiantil en el sistema presencial de las universidades privadas* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 147-164).
- DUTRA GOMES, Vanise. *Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela?* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 160-189).
- ELÍAS, Amarilis. *Las estrategias instruccionales: ¿desarrollan la creatividad de los estudiantes de Diseño Gráfico?* (N° 13, 2005, pp. 35-47).
- ESTRELLA GONZÁLEZ, Alejandro. *El debate en la historiografía marxista anglosajona en torno al concepto y análisis de clase* (N° 10, 2004, pp. 15-41).
- FERNÁNDEZ NADAL, Estela. *Utopía y discurso político* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 138-166).

- FERNÁNDEZ, Carlos y POLANCO, Edilsia. *Manejo de conflicto en instituciones públicas de educación superior del estado Zulia* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 199-224).
- FERRER ALMARZA, Ender. *Mediadores de aprendizaje en la Universidad Católica Cecilio Acosta: Identificación de insumos para su construcción* (Año 13 N° 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 194-220).
- FERRER, Dilian y SUZZARINI, Manuel. *La ciudadanía restringida y la igualdad ausente durante el proceso de construcción de la nación venezolana (siglo XIX)* (N° 18, 2007, pp. 149-165).
- FERRER, Dilian. *Ciudadanía y conflictos políticos en el escenario de la frontera Colombiana (1858-1900)* (N° 23, 2008, pp. 99-118).
- FERRER, Dilian. *Política y federalismo en el Zulia a fines del siglo XIX* (N° 16, 2006, pp. 144-173).
- FIGUERA, Luisa. *El establecimiento del alumbrado eléctrico en Maracaibo a finales del siglo XIX* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 15-30).
- FINOL, David Enrique; DJUKICH DE NERY, Dobrila y FINOL, José Enrique. *La fotografía etnográfica: otredad, encuentro y relato* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 13-33).
- 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, Alonso y ÁVILA, Ana. *Breves consideraciones acerca de la obra. Ideas sobre la complejidad del mundo, de Jorge Wagensberg* (Año 13 N° 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 54 -83).
- 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* (Nº 18, 2007, pp. 107-125).
- GARCÍA DÁVILA, Beatriz. *Aportes de experiencias significativas de educación en valores* (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 13-33).
- GARCÍA DE HURTADO, María C. y GONZALEZ DE BOZO, Molly. *La educación ambiental desde la gerencia escolar: un instrumento para la gestión ambiental sostenible* (Nº 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 Nº 3, 2009, pp. 15-38).
- GARCÍA, Ingrid del Valle. *E- portafolio, rubricas y blogfolio para una evaluación integral* (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 34-55).
- GARCÍA, Nallith, GARCÍA, Donaldo y LUZARDO, Rubia. *Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo "molinete"* (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 36-51).
- GEDEÓN ZERPA, Iraida y GARCÍA YAMÍN, Nubia. *La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 58-70).
- GILSON, Nohé y ISEA, Josía. *El artista como hombre creador desde la filosofía cristiana de Jacques Maritain* (Nº 22, 2008, pp. 150-164).
- GÓMEZ DE MEDINA, Marbelis; QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda y SALAZAR DE SILVERA; Leonor. *Estrategias de aprendizaje en la producción oral de estudiantes de lenguas extranjeras* (Año 14 Nº 36, Enero-Abril, 2013, pp. 69-91).
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, Marbelis Elizabeth. *La expresión c'est marrant en los foros de discusión del ciberespacio* (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 169-181).
- GONZÁLEZ, Molly; GARCÍA DE HURTADO, María C. y RAMÍREZ, Marina. *Gestión ambiental en el ámbito escolar. Arquetipos ambientales y servicio comunitario* (Año 14 Nº 36/ Enero-Abril, 2013, pp. 139-166).
- GONZÁLEZ, Molly; GARCÍA, María C.; CORREA, Gisela y FERNÁNDEZ, Osmaira. *Hacia una epistemología del currículo para la formación de docentes de biología* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 238-257).

- GONZÁLEZ, Odris; FARÍAS CASTRO, Carolina y REYES, Verónica. *La interpretación como estrategia de puesta en valor Ruinas de San Pedro* (Año 14, N° 38/ Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 98-124).
- GONZÁLEZ, Rosalinda. *El proceso de comunicación en la arquitectura. Un modelo gráfico a partir de la semiótica* (Año 14 N° 38, Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 78-97).
- GOTERA OSORIO, Johan. *Estructura novelesca y situación de la obra de Severo Sarduy* (N° 11, 2004, pp. 80-106).
- GOUVEIA, Edith Luz, BEJAS Maigualida y ATENCIO Maxula. *Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la geografía* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 186-204).
- HERNÁNDEZ GODOY, Jesús. *La poesía como origen del pensamiento político occidental* (Vol 12, N° 1, 2011, pp. 132-166).
- HERNÁNDEZ GODOY, Jesús. *La ciencia política en el Medioevo Occidental* (N° 19, 2007, pp. 243-262).
- HERNÁNDEZ ORTIZ, Andrés FERREIRA GONZÁLEZ, Robinson J. *Agustín Pérez Piñango y el "Parque de la Tradición": una visión integradora del arte* (N° 11, 2004, pp. 44-53).
- HERNÁNDEZ, Alexander; DJUKICH, Dobrila; ORTIZ, José Francisco y MARCHESI Mónica. *El juego de azar como nuevo paradigma en los niños y niñas venezolanos* (N° 5, 2002, pp. 93-114).
- HIDALGO FLOR, Francisco. *Contra hegemonía y bloque popular en el levantamiento indígena-militar de enero de 2000 en Ecuador* (N°4, 2001, pp. 49-69).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Estética: sensación, cosa o imagen. Una visión de Adorno* (N° 11, 2004, pp. 15-30).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Imaginario urbano, cultura temporalizada y espacios públicos en los frentes de agua contemporáneos* (N° 18, 2007, pp. 259-280).
- IGLESIAS, Mercedes. *Democracia y Solidaridad: una confrontación entre R. Rorty y B. Spinoza* (N° 1, 2000, pp. 87-156).
- INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia y CANQUIZ RINCÓN, Liliana. *Una concepción de formación profesional integral* (Volumen 10 N° 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* (N° 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 N° 3, 2009, pp. 225-241).
- JIMÉNEZ MORENO, Luis. *La Corriente vitalista contemporánea* (N° 1, 2000, pp. 15-40).
- JIMÉNEZ NAVARRO, Neida. *El clero en Maracaibo durante la independencia* (1810-1821). Una aproximación a su estudio (N° 6, 2002, pp. 71-86).
- KOHAN O, Walter y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro. *Un encuentro dialógico con el filosofar* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 261-285).
- LARRABIDE, Aitor. *La recepción crítica de Miguel Hernández. Notas a un de curso histórico* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 341-360).
- LATIF MAKAREM Mey Abdul y GUANIPA PÉREZ María. *Perfil académico-profesional del egresado de Bioanálisis bajo el enfoque de competencias desde el pensamiento complejo* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 205-231).
- LEAL GONZÁLEZ, Nila; LEAL JEREZ, Morelva; ALARCÓN, Johnny y FERNÁNDEZ, Alí. *Agua y liderazgos emergentes en el pueblo wayuu* (N° 7, 2003, pp. 55-73).
- LEAL, Leonel. *La demarcación en la generación de teoría desde las ciencias humanas* (Año 14 N° 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 156-171).
- LEÓN DE LABARCA, Alba Ivonne y MORALES MANZUR, Juan Carlos. *La Gran Colombia: algunos intentos reintegradores después de 1830* (N° 13, 2005, pp. 149-173).
- LEVINE, Daniel H. *El futuro visto desde Aparecida* (N° 21, 2008, pp. 175-196).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. 1813: La “Guerra a Muerte”. El horror se abate sobre Venezuela (N° 8, 2003, pp. 57-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Discurso con motivo del otorgamiento del Premio Nacional de Historia “Francisco González Guinan” 2007 a Ángel Rafael Lombardi Boscán* (N° 21, 2008, pp. 219-224).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *La visión española de la pre-independencia en Venezuela: 1749-1806* (N° 3, 2001, pp. 67-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Venezuela de colonia a República. La visión realista 1810-1826* (N° 4, 2001, pp. 179-196).

- 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, 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 democracia en Venezuela* (Nº 21, 2008, pp. 111-140).
- LOMBARDI, Ángel. *La educación superior deseable y posible* (Nº 4, 2001, pp. 207-220).
- LOMBARDI, Ángel. *La investigación científica y el desarrollo humano*. (Año 14 Nº 37/ Mayo-Agosto, 2013, pp. 219-221).
- 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 Francisco 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. *Venezuela Siglo XX* (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 223-248).
- 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 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).
- 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, Luis René; SÁNCHEZ, Rosa; BLANCHARD, Rosalinda y MORALES, Wayne. *El proyecto de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo y la cartografía eclesial* (Vol 10 N° 3, 2009, pp. 39-57).
- LOZADA, Laura, INCIARTE, Francisco y MAURY SINTJAGO, Eduard. *Kijé, en la mesa con Ojesma: La comensalidad entre los yukpa* (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 95-120).
- LUENGO LÓPEZ, Ángel Alfredo. *La cosmogonía Añú* (Vol 10, N° 1, 2009, pp. 105-127).
- LUGO LOREZO, Carlos Enrique. *La fotografía de guerra: la Guerra de Crimea y la Guerra de Secesión en la prensa ilustrada* (Año 14 N° 38, Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 66-77).
- 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* (N° 16, 2006, pp. 189-206).
- LUZARDO, Rubia. *La construcción identitaria wayuu en su relación con la sociedad marabina* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 258-283).
- MAGGIOLO, Isabel; FLORES U., Matilde y PEROZO M., Javier. *Política de ciencia, tecnología e innovación y de salud: relación entre sus instrumentos de política* (N° 17, 2006, pp. 159-181).
- MANDRILLO, Cósimo. *Ciencia, método científico e investigación literaria* (N° 7, 2003, pp. 171-179).
- MANRIQUE U, Beatriz M. *Desmontaje de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips* (Año 13 N° 33 / Enero-Abril 2012, pp. 120 -144).
- MANRIQUE URDANETA, Beatriz M. *Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre- texto a texto* (N° 21, 2008, pp. 31-69).
- MARÍÑEZ SÁNCHEZ, César David. *Una mirada sistémica a la confianza institucional en el contexto venezolano actual* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 211-220).
- MÁRQUEZ GUANIPA, Jeanette; DÍAZ NAVA, Judith y CAZZATO DÁVILA, Salvador. *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas* (N° 18, 2007, pp. 126-148).

- 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).
- MARTÍNEZ DE SALVO, Fabio la y TORRES PRIETO, Marilú. *El Modelo de Mediador Virtual de Aprendizaje para la construcción de comunidades de investigación* (Nº 20, 2007, pp. 135-153).
- MARTÍNEZ DE SALVO, Fabiola. *Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0* (Vol. 11, Nº 3, 2010, pp. 500-516).
- MATOS, Yuraima y PASEK, Eva. *Planificación y ejecución de la investigación en equipo: un constructo* (Nº 14, 2005, pp. 102-122).
- MATURO Graciela. *La eternidad como ciencia y experiencia del poeta* (Vol. 11, Nº 2, 2010, pp. 287-312).
- MATURO, Graciela. *¿Deconstruccionismo o razón poética? Una opción humanista desde la cultura hispano americana* (Nº 21, 2008, pp. 158-174).
- MEDINA MEZA, Humberto. *LA CASA DE LAS PALABRAS. El recuerdo y la construcción del mito en Memorias de Mamá Blanca* (Vol. 11, Nº 2, 2010, pp. 31-47).
- 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).
- MENÉNDEZ-PIDAL, Silvia Nuere. *Retórica visual: una herramienta necesaria en la creación e interpretación de productos visuales* (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 99-116).
- MENESES LINARES, Javier Martín Rafael. *Conflictos de modernidad, nación y construcción del sujeto femenino en tres narradoras venezolanas* (Nº 19, 2007, pp. 285-308).
- MENESES LINARES, Javier Martín Rafael. *Hipertexto: una herramienta interactiva e integradora para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la Universidad del Zulia* (Año 13 Nº 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 165-183).
- 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).
- MONTERO, Deyne. *Realidades problemáticas conflictivas en el contexto de la educación venezolana* (Año 14 Nº 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 125-155).

- 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 se tas según su estructura de valores y factores socioeconómicos* (Nº 15, 2006).
- MORA QUEIPO, Ernesto. *El paisaje sonoro del destierro. El chim-bamguel 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 SARMIENTO, Adriana. *La mosca en la pared. Soledad y escritura en mujeres distantes* (Año 13 Nº 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 230 -237).
- MORÁN SARMIENTO, Adriana. *Pro puesta de un modelo de gerencia para la editorial universitaria venezolana* (Nº 19, 2007, pp. 36-63).
- 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).
- MORENO MOLINA, Agustín; LEZAMA Q, José R; ANGELUCCI, Luisa; DA SILVA P, José Luis; JUÁREZ, José Francisco y OSE-RRANO, Arturo. *La religión en los valores morales y conservadores de los estudiantes UCAB* (Año 14 Nº 36, Enero-Abril, 2013, pp. 44-68).
- MORFFE Alexis. *Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia con aplicaciones telemáticas gratuitas* (Vol. 11, Nº 1, 2010, pp. 200-219).
- MORÓN, Guillermo. *De nuevo Mariano Picón Salas* (Nº 3, 2001, pp. 213-236).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Artesanos de la angustia: no tas sobre literatura alemana de inicios del siglo XX* (Nº 14, 2005, pp. 123-146).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Desde la memoria: Muestra poética de Mariano Picón Salas* (Nº 8, 2003, pp. 153-157).
- 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. *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).
- 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. *Michel Onfrey: peregrinación al cuerpo enamorado* (Año 14 Nº 36, Enero-Abril, 2013, pp. 192-205).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Revisión difícil a la idea de mujer en el pensamiento occidental* (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 98-131).
- MUÑOZ GARCÍA, Ángel. *Algunas funciones de los Oidores, según Diego de Avendaño* (Nº 9, 2004, pp. 62-87).
- MUÑOZ, José Francisco; CABEZA, José Luis y VALDERRAMA, María. *El consumo de drogas de niños, niñas y adolescentes en Venezuela en el período 2011* (Año 14 Nº 38, Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 147-164).
- 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).
- NAVA, Ibeth. *Ulises Acosta Romero: Ingenio zuliano* (Nº 15, 2006, pp. 136-148).
- 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).
- OCANDO, Jenny, y FERNANDEZ, Osmaira. *Entramado sociocultural de la familia maracaibera. Un acercamiento interpretativo* (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 441-468).
- OJEDA, Juana; MACHADO, Ineida y MATOS, José. *El imperativo ético: condición humana ante el bien y el mal* (Vol 10 Nº 3, 2009, pp. 242-255).

- OLIVAR, José Alberto. *La hacienda pública venezolana y las reformas Cárdenas (1913-1922)* (Vol 10 N° 2, 2009, pp. 167-186).
- OLIVAR, Norberto José y ALARCÓN PUENTES, Johnny. *El poder de la simulación. La simulación del poder* (N° 3, 2001, pp. 113-127).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita y la sociedad industrial* (N° 8, 2003, pp. 76-103).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: la consolidación* (N° 2, 2000, pp. 75-99).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: resortes teóricos para su estudio* (N° 1, 2000, pp. 275-294).
- OLIVEROS, Elenys. *La escritura espiral en Gustavo Pereira* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 407-427).
- ONTIVEROS G, José Leonardo. *Aproximación a la Teoría de los Motivos y Estrategias: Análisis de A tumba abierta de Alfonso Vallejo* (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 184-202).
- ONTIVEROS G, José Leonardo. *La dramaturgia de José Gabriel Núñez* (Año 14 N° 38, Septiembre-Diciembre, 2013, pp. 165-187).
- ORTEGA, Mayira y UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya. *Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica* (N° 18, 2007, pp. 17-41).
- ORTEGA, Wilmen. *Luchas estudiantiles durante los primeros años del gomecismo (1914-1919)*. (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 121-140).
- ORTEMBERG, Pablo. *Teatro, jerarquía y potlatch: examen socio-histórico y antropológico de las entradas virreinales en Lima* (N° 16, 2006, pp. 9-34).
- ORTIZ F., Marielsa y FLEIRES, Leyda. *Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial* (N° 18, 2007, pp. 42-59).
- ORTIZ F., Marielsa y PARRA, Ana. *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial* (N° 17, 2006, pp. 39-64).
- ORTIZ, José Francisco; DJUKICH DE NERY, Dobrila; HERNÁNDEZ Alexander y MÉNDEZ Aminor. *Cuentos infantiles, valores humanos y cambio de paradigmas en el siglo XXI* (N° 3, 2001, pp. 155-170).
- OSORIO Leonardo y FERRER Dilian. *Entre errores y aciertos: la Ley de Espera en la provincia de Maracaibo (1849-1850)*. (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 91-107).

- PADILHA HENNING, Leoni Maria. *El cuidado en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana*. (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 47-61).
- PÁEZ, Ángel y FUENMAYOR, Jesús. *El rol de la Consejería Gerencial en el proceso de expansión de microempresas de comunicación e in formación* (N° 8, 2003, pp. 29-42).
- PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio. *La intelectualidad maracaibera ante el proceso de centralización de Venezuela. 1890-1908* (N° 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 Maracai-bo durante el conflicto emancipador. 1810-1811* (N° 5, 2002, pp. 79-91).
- PARRA CONTRERAS, Reyber y VERA MONZANT, Magdelis. *Bolí-var frente al militarismo en diversos momentos de su actuación po-lítica* (N° 3, 2001, pp. 77-88).
- PARRA CONTRERAS, Reyber; VILLASMIL ESPINOZA, Jorge y BA-RALT VALBUENA, Stephanie. *Estructuración del liderazgo po-lítico civil en la historia contemporánea de Venezuela: contribu-ciones para su estudio* (Año 13 N° 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 13 -36).
- PARRA, Thais y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Desarrollo de las compe-tencias comunicativas de los docentes en la gestión escolar* (N° 17, 2006, pp. 15-38).
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. *La construcción histórica de las Ciencias Sociales, del siglo XVIII a 1945. Traducción* (N° 4, 2001, pp. 233-256).
- PASEK DE PINTO, Eva. *¿Cómo construir categorías en Microhistoria?* (N° 16, 2006, pp. 85-97).
- PASEK DE PINTO, Eva. *El docente y su nivel de conciencia ambiental* (N° 15, 2006, pp. 79-94).
- PAZ, Anny; ROMERO, Silvia; DÍAZ, Bladimir; VARGAS, Marlyn y AÑEZ, Aura. *Aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips en la in-vestigación y validación de teorías* (Año 13 N° 33, Enero-Abril 2012, pp. 145-163).

- PELEKAIS de, Cira; PELEKAIS, Elmar Aldrin y FRASSATI, Elsa. *Toma de decisiones fundamentada en la gestión ética universitaria* (Vol 10, N° 1, 2009, pp. 61-91).
- PEÑA, Dionnys y FUENMAYOR, Aloha. *Accesibilidad a las tecnologías de información y comunicación por los discapacitados visuales* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 469-481).
- PEÑARANDA, Lourdes, ZAVARCE, Elsy y GARCÍA, Elizabeth. *A propósito de los orígenes de la independencia del artista* (Vol 11, N° 1, 2010, pp. 157-182).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Chávez y la fuerza de los fusiles* (N° 7, 2003, pp. 191-200).
- 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 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. *Currículum y formación docente como reto del siglo XXI* (N° 5, 2002, pp. 9-23).
- 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).
- PÉREZ, Francisco Javier. *El lingüista guajiro Miguel Ángel Jusayú. Desde la lexicografía y gramática a la lectoescritura* (N° 8, 2003, pp. 113-118).
- PICÓN SALAS, Mariano. *La palabra revolución* (N° 4, 2001, pp. 269-281).
- PINEDA R, Diego Antonio. *Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 130-159).
- PINO ITURRIETA, Elías. *Boconó como pretexto. Palabras sobre historia regional* (N° 1, 2000, pp. 239-252).

- PINO-RAMÍREZ, Gloria, AROCHA, Gaslena, FERNÁNDEZ-NAVA, Anissa y FERNÁNDEZ-VALBUENA, Adriana. *Programa de investigación comportamientos autorreguladores de salud y enfermedad* (Año 13 N° 33, Enero-Abril 2012, pp. 34-55).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *Ética, retórica y justicia en Platón* (N° 10, 2004, pp. 74-101).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *La Alteridad negada en el discurso colonial* (Vol 10, N° 1, 2009, pp. 181-204).
- 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. *Voces españolas e indígenas en un diálogo colonial* (N° 17, 2006, pp. 65-87).
- PIRE, Franklin. *Cuarteto para cuerdas número 1. Opus. 7 Il Matto* (N° 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* (Vol 10 N° 3, 2009, pp. 256-274).
- PIRELA MUNDO, Jhoanny, MONTIEL SPLUGA, Leisie. *La mujer como representación del erotismo en la novela Mancha de aceite, de César Uribe Piedrahita* (Vol. 12, N° 3, 2011, pp. 170-183).
- PORTILLO, Raymundo. *Epifanía de la arquitectura religiosa* (Año 13 N° 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 121-132).
- PUERTA, Mariela. *Labor periodística de Hesnor Rivera* (N° 7, 2003, pp. 163-169).
- QUERO ARÉVALO, Miltón. *Raza, nación y modernidad en la novela Boves el urogallo, de Francisco Herrera Luque* (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 48-57).
- QUERO, Alberto. “Cofre de frases y espuela” *Aproximaciones a “La vida provisional”, de Guillermo Yepes Boscán* (Vol 10, N° 1, 2009, pp. 128-137).
- QUERO, Alberto. *Don Quijote, héroe de la fe* (N° 14, 2005, pp. 84-101).
- QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda. *El rol de las estrategias de aprendizaje en la construcción de la autonomía* (Año 14 N° 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 57-86).

- QUINTERO PARRA, María José. *La creación plástica de la mujer tocada por los paradigmas estéticos contemporáneos (Lo conceptual, lo abyecto y el trauma de un género)*. (Vol. 11, N° 2, 2010, pp. 58-98).
- RAMOS VILLALOBOS, Mary Flor. *El docente universitario y la promoción de la lectura y escritura* (N° 6, 2002, pp. 33-42).
- RIJOS, Gregorio Antonio y LEAL GONZÁLEZ, Nila. *Rito funerario en la sociedad maracaibera (1790-1850)* (N° 18, 2007, pp. 329-349).
- RINCÓN ROSALES, Milagros. *Mutaciones de discursos. Nuevas visuales en el Arte Contemporáneo* (Vol 10, N° 1, 2009, pp. 38-60).
- RINCÓN RUBIO, Luis. *Representaciones culturales del honor en la juventud zuliana* (N° 15, 2006, pp. 13-34).
- RINCÓN URDANETA, Sheila. *La imagen corporativa y la gerencia pública en Venezuela* (N° 8, 2003, pp. 15-28).
- RINCÓN URDANETA, Sheila y CENDRÓS, Jesús. *El E-learning en los estudios a distancia de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (N° 18, 2007, pp. 86-106).
- RIVERA HUERTA, Ender Ángel. *Extensión museística* (N° 10, 2004, pp. 145-159).
- RODRÍGUEZ ARRIETA, Marisol. *La caña, motor de la economía agrícola zuliana (1909-1913)*. (N° 13, 2005, pp. 174-200).
- RODRÍGUEZ F., Jesús L.; MARTÍNEZ, Nerwis y LOZADA, Joan Manuel. *Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista* (Vol 10 N° 2, 2009, pp. 118-132).
- RODRÍGUEZ ITURBE, José. *Sentido y vigencia de Fermín Toro* (N° 1, 2000, pp.157-198).
- RODRÍGUEZ OLMEDILLO, Laura; PÁEZ CARRASQUEÑO, Marjorie y GONZÁLEZ, Víctor Hugo. *Escuela de Ingeniería de Petróleos de LUZ. Conceptualización y diseño del edificio original* (N° 19, 2007, pp. 64-83).
- RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen y MUÑOZ, José. *La percepción turística del mercado español hacia Latinoamérica* (Vol 10 N° 2, 2009, pp. 133-166).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes y VARGAS Elibet. *El coro escolar y el canto colectivo: una experiencia musical significativa* (Año 14 N° 37, Mayo-Agosto, 2013, pp. 30-56).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *La clase de música. Fundamentos teóricos* (N° 2, 2000, pp. 119-141).

- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *Música y desarrollo en el preescolar* (Nº 7, 2003, pp. 75-99).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Aproximación al uso y contexto del término go pe, presente en el discurso presidencial venezolano 2002-2004* (Nº 19, 2007, pp. 221-242).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Estado moderno latinoamericano: derechos humanos, desempeño y expectativas del ciudadano* (Nº 15, 2006, pp. 117-135).
- ROJAS VÁSQUEZ, Armando José y NÚÑEZ NAVA, Virginia Rosa. *El matiz fenomenológico en Ernesto Sábato* (Vol 10 Nº 2, 2009, pp. 78-99).
- ROMÁN, Ricardo J. *Juan Vicente Gómez: sociedad, literatura y petróleo* (Año 13 Nº 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 55-71).
- ROMÁN, Ricardo J. *Estudio estético-literario sobre la metáfora en la poesía de María Calcaño* (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 182-198).
- ROMÁN, Ricardo J. *Javier Marías, Cuando el fantasma hace literatura* (Nº 20, 2007, pp. 154-162).
- 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* (Vol 10 Nº 3, 2009, pp. 160-181).
- ROMERO P., Ana María. *Oralidad y alienación femenina en la poesía de Lydda Franco Farías* (Nº 16, 2006, pp. 126-143).
- ROMERO, Ana María. *Análisis discursivo e intencionalidad crítica en los relatos de Rajatabla* (Nº 7, 2003, pp. 113-124).
- ROMERO, Rosalinda, REYES, María Elena, INCIARTE R, Nerylena y GONZÁLEZ, Odris. *Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad* (Vol. 12, Nº 1, 2011, pp. 11-35).
- 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).
- RUIZ CHATAING, David. *Eduardo Calcaño o de la compleja relación entre el intelectual y el poder* (Año 13 Nº 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 37-53).

- SANABRIA PEÑA, Zulay Esther. *La construcción del sujeto femenino en la poesía de Ana Henriqueta Terán* (Vol 11, N° 1, 2010, pp. 249-259).
- SÁNCHEZ BRACHO, Amelia y FONTAINES RUIZ, Tomás. *Percepción de inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 184 -208).
- SÁNCHEZ CARREÑO, José; BRAVO DE ROMERO, Milena y ORTEGA DE PÉREZ, Eglis. *La evaluación educativa en el contexto actual* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 72-90).
- SÁNCHEZ DE GALLARDO, Marhil de y LINARES, Wilmar. *Autoestima y gestión local de Alcaldes* (N° 16, 2006, pp. 98-125).
- SÁNCHEZ DE GALLARDO, Marhil de, ÁRRAGA Marisela y PIRELA DE FARÍA, Ligia. *Rendimiento académico. Efectos de intervención psicológica dirigida a docentes en las calificaciones de los estudiantes* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 125-146).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz y CHIRINO, Oneida. *La experiencia del Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 249-258).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Ecología y cultura: caso wayuu* (N° 7, 2003, pp. 201-209).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz Elisa. *El mito a la luz filosófica* (N° 2, 2000, pp. 151-167).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Filosofía mítica Wayuu* (N° 14, 2005, pp. 41-54).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *La ilusión perdida desde la infancia* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 106-116).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *La razón desmitificada -Aufklärung-, según Max Horkheimer y Theodor W. Adorno* (N° 9, 2004, pp. 26-38).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman* (N° 21, 2008, pp. 98-107).
- SÁNCHEZ, Alba. *Modelo que explica la dimensión humana de la práctica docente* (Año 13 N° 33, Enero-Abril 2012, pp. 109-119).
- SANTANA SEQUERA, Ubaldo Antonio (Monseñor). *Desafíos de la Universidad Católica al comienzo del tercer milenio* (N° 3, 2001, pp. 173-192).
- SEGOVIA MORALES, Rafael José, PÉREZ, Lesvia y GONZÁLEZ, Odris. *Pabellón virtual para un Taller de Diseño Arquitectónico a distancia* (Año 13 N° 35, Septiembre-Diciembre 2012, pp. 133-156).

- SEGOVIA, Rafael; PÉREZ, Lesvia y MOLERO, María. *El taller de diseño arquitectónico virtual* (Volumen 10 N° 2, 2009, pp. 100-117).
- SERRANO, Yoleida. *La gerencia inteligente en Educación a Distancia: estrategia de atención de calidad a los participantes* (Año 14 N° 36, Enero-Abril, 2013, pp. 167-191).
- SILVESTRI V., Karin; SILVESTRI V., Carlos; HERNÁNDEZ, René y AÑEZ, Silenis. *Pensamiento estratégico y éxito gerencial en organizaciones empresariales* (Vol 10 N° 2, 2009, pp. 187-208).
- SOFÍA, Pasquale y ROMERO R., María Elena. *Intercultura. Una mediación para el diálogo entre civilizaciones* (N° 22, 2008, pp. 203-219).
- SOTO RINCÓN, Lucía. *Una mirada filosófica hacia las problemáticas y logros de los pueblos indígenas en la actualidad* (Año 13 N° 34, Mayo-Agosto 2012, pp. 108-124).
- SUÁREZ F., Raquel. *Seguimiento/acompañamiento como procesos de apoyo a prosecución estudiantil* (N° 4, 2001, pp. 151-167).
- SUÁREZ VELÁZQUEZ, Mariana Libertad. *Inusitada fiereza: Dicotomías, identidad y poder en La mujer habitada, de Gioconda Belli* (Vol 10 N° 3, 2009, pp. 124-142).
- SUMIACHER D'ANGELO, David. *Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía* (Vol. 12, N° 2, 2011, pp. 13-46).
- SUZZARINI B., Manuel. *Sobre teoría y enseñanza de la historia en Venezuela* (N° 20, 2007, pp. 57-84).
- TREQUATTRINI CARMONA, Irene. *Filosofía para Niños y Niñas como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal. Alumnos del 4° grado de la Unidad Educativa Monseñor Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo Estado Zulia* (Vol. 12, N° 2, 2011, pp. 212-245).
- TORRES SALAS, Lina; VILLALOBOS, Fernando y CHIRINOS, Exequiades. *Gestión del conocimiento en cibermedios: un análisis conceptual* (Año 14 N° 36, Enero-Abril, 2013, pp. 122-138).
- URDANETA QUINTERO, Arlene; CARDOZO GALUÉ, Germán y FERRER, Dilian. *Constituir la nación: federalismo y constitucionalismo histórico en el Zulia* (N° 12, 2005, pp. 17-38).
- URDANETA, Arlene; GAMERO, María; ATENCIO, Maxula y PARRA, Ileana. *Historiar la memoria de los colectivos: una experiencia educativa* (Vol 10 N° 2, 2009, pp. 15-37).

- 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).
- VAN DER LINDE, Car los- 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 CHIRINOS, Carmen T. y RONDÓN CASTRO, Leisy C. *Ética y viabilidad democrática en el contexto de la globalización* (Nº 8, 2003, pp. 43-56).
- VELANDRIA, Carmen Teresa. *Una aproximación a la investigación en el diseño de medios impresos informativos* (Nº 23, 2008, pp. 46-57).
- 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* (Vol 10 Nº 3, 2009, pp. 182-198).

- VILLALOBOS, Nelly. *La experiencia de estudios a distancia en la UNICA* (N° 21, 2008, pp. 197-215).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge y BERBESÍ DE SALAZAR, Ligia. *El ideal de la unidad latinoamericana en el discurso político de Manuel Ugarte* (N° 18, 2007, pp. 218-231).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge. *Discursos y prácticas para la integración iberoamericana en el contexto del ocaso del colonialismo hispánico* (N° 22, 2008, pp. 165-186).
- VIVAS, Carmen. *Construir los pilares de la nación, la patria y la identidad en el discurso de Andrés Bello y D. F. Sarmiento* (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 391-406).
- YBARRA M., Jaime. *Usos del pasado en el presente en la obra de Agustín Blanco Muñoz: "Habla el Comandante Chávez"* (N° 19, 2007, pp. 158-177).
- ZAMBRANO BARRIOS, Adalberto. *Teoría para mejorar la gestión pública* (N° 22, 2008, pp. 132-149).
- ZAVARCE, Elsy. *El lenguaje gráfico de Portafolio: experimentalidad y convencionalismos* (N° 13, 2005, pp. 48-64).
- ZAVARCE, Elsy. *Realidades de Eco. Aproximación metodológica para la lectura del arte contemporáneo. Caso: Ecoincidentes: Ecorrealidades* (N° 18, 2007, pp. 190-217).



Normas para la presentación de trabajos

1. Filosofía

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

2. Secciones

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

3. Los Autores

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

4. Contenido

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

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

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

5. Redacción

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

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

6. Estructura

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

7. Formato

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

8. Extensión

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

9. Referencias y Citado

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

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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

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

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

10. Arbitraje

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

11. Otros requerimientos editoriales

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

12. Recepción de trabajos

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

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA. Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta. Urbanización LA PAZ, II etapa. Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76. Apartado Postal: 1841. Teléfono: (58 0261) 3006845. 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

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

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

5. Editing

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

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

6. Structure

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

7. Format

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

8. Length

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

9. References and Quotations

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

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.

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.

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) 3006845
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Año 14 N° 38
Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2013
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.
Tlf. (0261) 7511905 ~ Fax: (0261) 7831345
E-mail: edicionesastrodata@gmail.com
Maracaibo, Venezuela