

# Revista de Artes y Humanidades



# UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Año 13<sup>Nº</sup> 33 2012  
Enero - Abril



© 2012. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

**revista@unica.edu.ve**

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

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

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

*Diseño de Portada:* Javier Ortiz

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

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

*Corrector de texto:* Donaldo García

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

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

Esta revista fue impresa en papel alcalino

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



**UNICA**

**Revista de Artes y Humanidades UNICA**

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

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

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

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

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

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



**UNICA**

**Revista de Artes y Humanidades UNICA**  
Universidad Católica Cecilio Acosta

*Indexada y Catalogada en:*

**REVENCYT**

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

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

Universidad de los Andes - Venezuela

**OEI**

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

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

Colombia

**DIALNET**

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

**LATINDEX**

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

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

**CLASE**

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

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

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

# Contenido

## *Presentación*

## *Investigaciones*

### **María Alejandra Áñez Castillo**

Aportes a una propuesta de intervención carcelaria desde la ciencia de la acción

*Contributions to a Proposal for Prison Intervention from the Viewpoint of Action Science* . . . . . 13

### **Gloria Pino-Ramírez, Gaslena Arocha, Anissa Fernández-Nava y Adriana Fernández-Valbuena**

Programa de investigación comportamientos autorreguladores de salud y enfermedad

*Research Program on Self-Regulating Behaviors for Health and Illness* . . . . . 34

### **Mercedes Josefina Delgado González**

Aplicación del modelo holístico a la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud

*Application of the Holistic Model to the Conceptual Fields Theory by Vergnaud* . . . . . 56

### **Leonor Castrillo Guerra**

Red teórica en el campo de la educación superior. Aplicación del modelo holístico

*Theoretical Network in the Higher Educational Field. Application of the Holistic Model* . . . . . 78

### **Alba Sánchez**

Modelo que explica la dimensión humana de la práctica docente

*A Model that Explains the Human Dimension of Teaching* . . . . . 109

### **Beatriz M. Manrique U.**

Desmontaje de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982)

*Dismantling a Cognitive Model for Organizing Classroom Activities Based on the Proposal of Bagozzi y Phillips (1982)* . . . . . 120

<b>Anny Paz, Silvia Romero, Bladimir Díaz, Marlyn Vargas y Aura Añez</b> Aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips en la investigación y validación de teorías <i>Application of the Model By Bagozzi and Phillips in the Investigation and Validation of Theories</i> . . . . .	145
<b>María Bravo, Ángel Delgado, Donaldo García, Thawanüi Guillén</b> La teoría fundamentada y la investigación lingüística: Caminos de encuentro y desencuentro <i>Grounded Theory and Linguistic Research: Roads to Meeting and Disagreement</i> . . . . .	164
<b><i>Varia Lecion</i></b>	
<b>Ángel Lombardi</b> Diálogo en el Tiempo <i>Discurso con motivo del Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad del Zulia el 13-10-2011</i> . . . . .	207
<b><i>Normas para la presentación de trabajos</i></b>	

## Presentación

La Revista de Arte y Humanidades UNICA presenta en esta edición ocho artículos, producto del Seminario *Generación de Teorías* que dicta la destacada investigadora Alicia Inciarte en el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. En este seminario, con más de veinte años de trayectoria, se reflexiona sobre los distintos modelos y teorías propias del quehacer investigativo. En este volumen se analizan y se aplican el Modelo Holístico de Bagozzi y Phillips, los Programas de Investigación Científica de Lakatos, el Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón, Action Science o la Teoría de la Acción, la Teoría Fundamentada y la Investigación Lingüística a las más diversas ramas del saber humanístico, como son la criminología, la psicología, la educación, la lingüística teórica y aplicada.

Para comenzar, en su artículo *Aportes a una propuesta de intervención carcelaria desde la Ciencia de la Acción*, ÁÑEZ diseña su propuesta con la finalidad de irrumpir en el razonamiento defensivo de la sociedad sobre la cárcel y su función penal, para transformar el sistema penitenciario, no solo desde los muros de la prisión, sino también desde afuera. Por su parte, PINO-RAMÍREZ, AROCHA, FERNÁNDEZ-NAVA Y FERNÁNDEZ-VALBUENA en su trabajo *Programa de investigación comportamientos autorreguladores de salud y enfermedad* presentan una propuesta de un programa de investigación científica fundamentado en los conceptos de programas de investigación científicos para el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Rafael Urdaneta a partir de los sustentos de Lakatos y establecen una convergencia con el Modelo de la Variabilidad de la Investigación Educativa (VIE) de Padrón, con el fin de ubicar el enfoque epistemológico en el que se encuentra enmarcado el Modelo del Sentido Común de Leventhal.

Otro artículo que incluye este volumen es *Aplicación del modelo holístico a la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud* de DELGADO quien construye una red teórica que evidencia rela-

## PRESENTACIÓN

ciones conceptuales del objeto de estudio y devela un entretendido de conceptos que apuntan a una aproximación teórica de tres elementos: esquemas, conceptos y desarrollo cognitivo y dos hipótesis no observables. En el trabajo titulado *Red teórica en el campo de la educación superior. Aplicación del modelo holístico*, CASTRILLO se hace uso del constructo holístico de representación y prueba de hipótesis propuesta por Bagozzi y Phillips (1982), para aplicarlo al campo de la educación superior, utilizando constructos teóricos como internacionalización y globalización, ambos relevantes en el marco teórico del proyecto de investigación “Internacionalización bi-regional de la educación superior desde las universidades de frontera”.

En su artículo *Modelo que explica la dimensión humana de la práctica docente*, SÁNCHEZ propone un modelo para la formación inicial del docente que explica la dimensión humana de la práctica docente, a partir de la consulta realizada a un grupo de expertos en educación; de la cual emergieron la definición conceptual de la dimensión humana y de la práctica docente y se obtuvieron las cinco categorías que explican la dimensión humana: la biológica, social, psicológica, pedagógica y axiológica. Otra investigación que integra el número es *Desmontaje de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado a partir de la Propuesta de Bagozzi y Phillips (1982)* de MANRIQUE quien evalúa un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado por la autora en 2010 a partir de la propuesta de ambos autores. El trabajo sustenta la propuesta del modelo mencionado a través de una breve descripción del cerebro y cómo éste aprende; así como también, en él se presentan algunas ideas filosóficas sobre el nuevo paradigma aplicado a la educación.

En el trabajo *Aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips en la investigación y validación de teorías*, PAZ, ROMERO, DÍAZ, VARGAS Y ÁÑEZ contrastan la concepción teórico-metodológica del modelo con algunas propuestas de aplicación en investigación. Se pretende describir la concepción teórico-metodológica del modelo, explicar la construcción y diseñar un ejemplo de malla del

#### PRESENTACIÓN

modelo; además de analizar las propuestas de aplicación planteadas por algunos investigadores. Finalmente en el artículo *La Teoría Fundamental y la investigación lingüística: caminos de encuentro y desencuentro* de BRAVO, DELGADO, GARCÍA Y GUILLÉN buscan contrastar esta teoría con el proceso de investigación lingüística en las áreas gramática, neología léxica y lenguas en contacto dentro del campo de las lenguas amerindias venezolanas, a partir de los sustentos teóricos de ambos y considerando los elementos comunes entre estas metodologías a los efectos de enriquecer el desarrollo de las investigaciones en estas áreas.

Con esta nueva edición esperamos haber cumplido con nuestros objetivos de contribuir con la oportuna difusión del conocimiento y de erigirnos como un espacio consolidado para la divulgación del trabajo de los investigadores locales, nacionales e internacionales.

**Ángel Delgado**  
Director





# Investigaciones





## Aportes a una propuesta de intervención carcelaria desde la ciencia de la acción

ÁÑEZ CASTILLO, María Alejandra

*Instituto de Criminología. Universidad del Zulia  
maac2504@hotmail.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

El marco constitucional venezolano, pregona la garantía de un sistema penitenciario que asegure la rehabilitación del interno y el respeto de sus derechos humanos, no obstante, la situación de las condiciones de reclusión, aniquilan la vida e integridad personal del interno. La realidad penitenciaria plantea la necesidad de cambios y alternativas, teniendo como norte la rehabilitación del penado. Partiendo de este planteamiento, el presente trabajo tiene por finalidad, hacer aportes al diseño de una propuesta de intervención carcelaria tomando como fundamento los postulados de la ciencia de la acción. La finalidad, es irrumpir en el razonamiento defensivo de la sociedad, acerca de la cárcel y su función penal, para transformar el sistema penitenciario no solo desde los muros de la prisión sino también desde afuera. Diversas son las tareas por emprender, solo hace falta el trabajo conjunto del trípode Estado –Sociedad Civil– Reclusos, para llevarlo a cabo.

**Palabras clave:** Sistema penitenciario, ciencia de la acción, intervención carcelaria, reintegración social.

### *Contributions to a Proposal for Prison Intervention from the Viewpoint of Action Science*

#### Abstract

The Venezuelan constitutional framework proclaims the guarantee for a penitentiary system that assures rehabilitation of the prisoner and respect for his human rights; nevertheless, current prison conditions an-

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

nihilate the prisoner's life and personal integrity. The penitentiary reality raises the need for changes and alternatives, tending toward rehabilitation of the convict as a guiding direction. Based on this viewpoint, this paper intends to contribute to designing a proposal for prison intervention, taking the postulates of action science as a foundation. The intention is to break into society's defensive reasoning about jail and its penal function, to transform the penitentiary system, not only within prison walls but also from outside them. The tasks to be undertaken are diverse, however, it is only necessary that the trio State-civil society – prisoner work together to carry them out.

**Key Words:** Penitentiary system, action science, prison intervention, social reintegration.

## Introducción

La cárcel, como establecimiento de control social, constituye en la modernidad el mecanismo de institucionalización de la pena privativa de libertad, de su origen en las casas de trabajo (*workhouse*), como una forma de dar solución institucional a los problemas sociales, es hoy considerada la universidad del crimen, un lugar en el que el ocio e inseguridad, hacen del interno un ser improductivo y estigmatizado.

Aunque muchas han sido las críticas que se le han hecho a la cárcel como institución de control total, en la construcción de los sistemas ideológicos y de poder, el lenguaje y el discurso han enraizado la necesidad de la cárcel como mecanismo de corrección, ante la desobediencia de las normas que estatuyen el control social formal, debiendo el “delincuente” ser prisionizado para afrontar las consecuencias derivadas de su transgresión.

En consecuencia, los muros de la prisión, se asocian al escenario capaz de inocular a aquel individuo etiquetado como un ser desviado, delictivo y despreciable, por no compartir los valores sociales instituidos para la organización y convivencia social.

El artículo 272° de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), pregoná la garantía de un “...*sistema penitenciario que asegure la rehabilitación del interno y el respeto de sus derechos humanos*”. No obstante, la situación de las con-

diciones de reclusión, aniquilan la vida e integridad personal del interno.

Las denuncias sobre la insalubridad; la ausencia y deficiencia en el acceso a servicios básicos; la aplicación de maltratos físicos y vejaciones como imposición de disciplina; las prácticas denigrantes y las vejaciones que sufren los familiares y visitantes de los centros de reclusión; una infraestructura, que en muchos casos, atenta contra la seguridad de reclusos y autoridades; las deficiencias de los operadores del sistema de administración de justicia en los procesos judiciales y aplicación de beneficios; el comercio de bienes y servicios y los ilícitos dentro de los recintos, son los problemas que desbordan la agenda carcelaria.

Venezuela, con una población alrededor de 29 millones de habitantes, posee una tasa de encarcelamiento de 142 reos por 100.000 habitantes (Provea, 2010), y alberga en treinta y un (31) establecimientos penitenciarios (con una capacidad instalada para acoger alrededor de 17.000 personas), a más de 40.000 reclusos, de los cuales más del cincuenta por ciento (50%), están en condición de procesados, es decir, “presos sin condena” en espera de una sentencia definitivamente firme que declare su absolución o condena.

Todo esto, constituye una olla de presión que desborda en crisis paulatinas y consecuentes intervenciones en corto circuito, que no ahondan en la solución real de los problemas sino en su apaciguamiento.

La realidad penitenciaria plantea la necesidad de cambios y alternativas, pues como lo afirma Baratta (1990), la finalidad de una reintegración del condenado en la sociedad no debe ser abandonada, sino que debe ser reinterpretada y reconstruida sobre una base diferente, por lo cual la apertura de la cárcel a la sociedad y recíprocamente, resulta un principio político importante, más aún si se considera que en la actualidad los muros de la cárcel representan una violenta barrera que separa la sociedad de una parte de sus propios conflictos, por lo que la reintegración del condenado significa, antes que la transformación de su mundo separado, la transfor-

mación de la sociedad que reasuma aquella parte de sus problemas y conflictos que encuentra segregados en la cárcel.

La relación que habitualmente ha caracterizado a la sociedad y al detenido, viene dada por el vínculo de quien excluye, la sociedad; y quien es excluido, el detenido; aun ante la latente realidad demostrada científica, técnica y pedagógicamente, del choque del objetivo de reinserción del detenido contra la naturaleza misma de esta relación de exclusión.

Partiendo de este planteamiento, el presente papel de trabajo tiene por finalidad, *hacer aportes al diseño de una propuesta de intervención carcelaria tomando como fundamento los postulados de la ciencia de la acción*, con el objeto de especificar estrategias de acción que permitan lograr las consecuencias deseadas, definiendo los valores subyacentes que deben gobernar esas acciones, para así propiciar reformas en el sistema penitenciario.

Así como la conciencia irracional del castigo paso de la barbarie a la “humanización”, así es posible germinar nuevas estructuras de pensamiento en torno a la prisión. No se trata de adoctrinar y someter al recluso, sino de educarlo para respetar los valores socialmente compartidos y jurídicamente establecidos para la convivencia social; al tiempo que la sociedad internalice que la cárcel no es un simple depósito de personas aisladas consideradas como una amenaza para su subsistencia, generándose un proceso de apertura, aprendizaje, comunicación, participación e interacción entre los reclusos, funcionarios, el Estado como ente jurídico, la familia, y la sociedad en general.

## **1. Postulados de la Ciencia de la Acción y su vinculación al sistema penitenciario**

Los orígenes de la ciencia de la acción se remontan al ámbito organizacional, a través de los trabajos realizados por Kurt Lewin, a finales de los años 40', considerando la integración de la teoría y la práctica en el estudio de las ciencias sociales (Argyris, 1999).

El ámbito penitenciario es un subsistema del ordenamiento jurídico penal, dependiente administrativa y funcionalmente primigeniamente del Ministerio del Poder Popular para la Relaciones Interiores y Justicia –a través de la Dirección General de Prisiones– y más recientemente del Ministerio del Poder Popular del Servicio Penitenciario, creado hace pocos meses, mediante el Decreto No. 8266 de fecha 14 de junio de 2011 y publicado en la Gaceta Oficial No. 39.721 del 26 de julio del año en curso.

En este sentido, el Ejecutivo Nacional, haciendo uso de las atribuciones que le confiere el texto constitucional, con la conciencia, de que es responsabilidad del Estado y la Sociedad, el tratamiento preventivo de la delincuencia y la reeducación del individuo, crea este organismo considerando –entre otros aspectos– que su ejecutoria deberá propiciar el contacto permanente del individuo con su familia y el grupo social del cual proviene, así como el desarrollo de su capacidad para compartir valores sociales, en otras palabras para administrar su libertad.

En estas instituciones de control social, una cultura intramuros subyace un submundo con códigos y reglas propias, haciendo de la cárcel, más que en un centro de reclusión, una especie de reality show, en el que al estilo darwinista y de la antropología criminal, el individuo que viola ley es considerado un atávico, un loco, un enfermo, un incapaz de vivir y comprender la bondad de la sociedad (González y Sánchez, 2005), por lo que sólo el más fuerte sobrevive, con gravosas consecuencias individuales y sociales para el retorno a la vida social.

En el área penitenciaria, no es posible dejar de lado las devastadoras consecuencias de las precarias condiciones de vida del recluso, y que se potencian en un estigma criminal que lo persigue incluso luego de haber cumplido su condena, no solo por lo que significa haber estado en prisión por la comisión de un hecho punible, sino además por el contexto en el que esa prisionización se lleva a cabo; todo lo cual debe ser considerado por el Estado en la definición de su política social para darle un vuelco profundo a las

tan discutidas desigualdades, muchas veces generadas por el propio sistema sociopolítico.

Siguiendo a Chris Argyris (1999), el aprendizaje se da cuando detectamos y corregimos un error, así la brecha entre aquello que conocemos y el conocimiento que se requiere para actuar en forma efectiva, genera un nuevo contexto en el que la acción, actúa como motor para la construcción, implementación y evaluación de ideas o políticas, que permitirán lograr las consecuencias deseadas. Se trata pues, de superar las barreras defensivas anti aprendizaje y sobre protectoras, que impiden a los actores identificar y reducir las causas de situaciones incómodas o peligrosas para la organización, para especificar un nuevo conjunto de valores dominantes y de estrategias de acción.

En este sentido, plantea el citado autor, que hay por los menos dos tipos de aprendizajes, uno dirigido a modificar las rutinas organizativas y otro que hace hincapié en las prácticas que conducen a la creación de nuevos hábitos.

La acción emprendida para canalizar este aprendizaje permite crear estructuras sociales cuyo objetivo es construir y preservar el orden social necesario para mejorar la vida humana, la de sus organizaciones y en general la de la sociedad, implementando y evaluando ideas o políticas efectivas para el cambio (Argyris, 1999).

El conocimiento para la acción, precisa de información que los actores pueden utilizar para producir significados, a partir de los valores que los gobiernan, transitando de las teorías en uso –aquellas que aplican habitualmente– a las teorías explícitas, es decir, aquellas que los individuos abrazan y que abarcan sus creencias, comportamientos y valores. No obstante, las conductas de los individuos son muy diversas y, usualmente hay discordancias entre los diseños que los individuos defienden y los que emplean.

### **1.1. Teorías en uso (Modelo OI)**

Corrientemente el sistema penitenciario, ha implementado en sus programas maestros, lo que la teoría de acción conoce como de aprendizaje simple (modelo OI) o sistema de aprendizaje limi-

tado de la organización, aplicado en situaciones amenazantes o perturbadoras, empleando estrategias de acción que eluden y ocultan las circunstancias perversas, sin producir acciones efectivas para lograr el resultado deseado de reducir los problemas.

Para Argyris (1999:80-81), la teoría en uso modelo OI, tiene cuatro valores centrales: (1) lograr el objetivo, (2) maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas, (3) suprimir los sentimientos negativos, y (4) comportarse de acuerdo con lo que se considera racional.

A estos valores centrales, corresponden comúnmente las siguientes estrategias de acción: (1) defender la posición, (2) evaluar los pensamientos y acciones de los demás y los propios, y (3) atribuir causas a lo que se intenta comprender. Los valores dominantes (programas maestros) del sistema penitenciario, usualmente van dirigidos a contener situaciones de crisis y emergencias carcelarias, a través de intervenciones abruptas y coyunturales, con el menor costo político posible, por lo que al poco tiempo, la crisis vuelve a aflorar como consecuencia de la legitimidad de las peticiones de la población carcelaria.

Al hacer un recuento de la situación carcelaria en Venezuela durante finales del siglo XX (década de los 90') y principios de este siglo XXI, es de notar que, las precarias condiciones de la salud, alimentación, trabajo y recreación; el retardo procesal, la corrupción y los maltratos a reclusos y visitantes; han sido una constante en la vida en prisión, de manera tal que imposibilita el proceso de rehabilitación y reinserción social proclamado por el ordenamiento jurídico venezolano como premisa que fundamenta el sistema penitenciario, por lo que la ausencia de una política penitenciaria clara, coherente y continuada en el tiempo, ha sido uno de los principales problemas de la crisis que a largo plazo ha atravesado el sistema penitenciario.

Sólo en los últimos tres meses se han evidenciado las más graves situaciones de descontrol y violación de derechos humanos a los privados de libertad. La tensión vivida por más de un mes en el Rodeo I y II, las recientes huelgas y motines en las cárceles de

Maracaibo, Guanare, Uribana y los Teques; la improvisada medida decretada por la recién nombrada Ministra de Servicios Penitenciarios, prohibiendo el ingreso de nuevos internos a los establecimientos penitenciarios, son evidencias de la crisis.

Esto influye directamente en las condiciones, tanto jurídicas como sociológicas, en las que se ejerce el poder punitivo del Estado, ya que al asumir la resocialización como la función de la pena, el poder de castigar encuentra su justificación en una supuesta recuperación social del delincuente (Leal y García, 2002), que parece no encontrar en la práctica, políticas que permitan la consecución de este fin.

Diversas acciones han procurado la mejora del escenario carcelario del país, desde nombrar comisiones, juntas o mesas de diálogo, nombramiento de jueces itinerante, abruptas intervenciones militares, reformas legislativas, traslados de reclusos, construcción de nuevos centros y remodelación de los ya existentes, alta rotaciones de directores y funcionarios ministeriales, hasta la implementación de diversos planes, proyectos y programas tales como: (el pan integral de salud, plan de reclasificación y reorganización territorial administrativa, programa materno infantil, plan nacional de desarme, plan justicia 2000, plan de restablecimiento del control interno, proyecto de reinserción social del delincuente y del menor infractor, proyecto de humanización del sistema penitenciario, por mencionar algunos), siendo el más reciente esfuerzo canalizado a través de la creación del Ministerio para el Poder Popular para el Servicio Penitenciario y la discusión del proyecto de Código Orgánico Penitenciario.

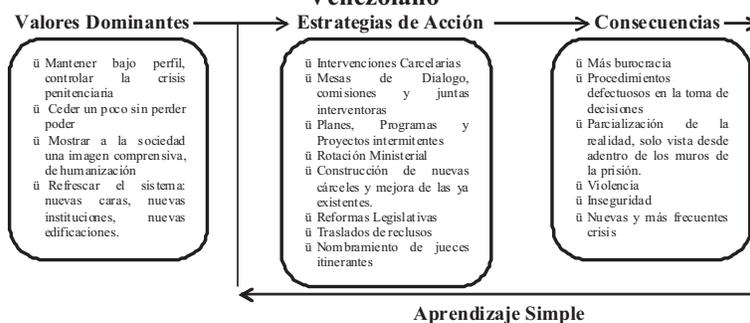
No obstante, el problema carcelario persiste pese a los esfuerzos promovidos en diversas oportunidades, por lo que las políticas delineadas en materia penitenciaria, no parecen ser más que planes pilotos, que con el transcurrir del tiempo, los cambios de dirección, la falta de articulación, entre otros factores, no terminan de emprender vuelo para generar verdaderos cambios.

En este proceso, las rutinas defensivas han jugado un papel fundamental, pues las acciones hasta hora emprendidas han estado

dirigidas a proteger a los políticos de turno de sufrir situaciones incómodas o peligrosas, impidiendo identificar y reducir las causas de tales situaciones, de allí su persistencia.

Como bien lo explica Argyris (1999:34), la política en organizaciones públicas o estatales, puede inhibir el desempeño y el aprendizaje de la organización, razón por la cual los mecanismos de control puestos a prueba por el gobierno, constituyen estrategias de elusión y encubrimiento de los problemas latentes, tales como, la centralización, la violencia, la impunidad, el control interno de los recintos por parte de los reclusos, en especial de los llamados pram, el colapso del sistema penal, sin mencionar el hacinamiento, las precarias condiciones de salubridad y otras dificultades del sistema, por lo que se produce una persistencia circular de las disfuncionalidades que se refuerza la cultura carcelaria.

**Gráfico 1**  
**Esquema de la Teoría en Uso Modelo OI del Sistema Penitenciario Venezolano**



Fuente: Elaboración propia a partir de Argyris (1999).

Ciertamente, el problema obedece a una situación estructural, por lo que se requiere una revisión a fondo del sistema, advirtiendo y reconociendo sus fallas, armonizándolas y evitando la ineficiencia, siendo su ideología anacrónica uno de los aspectos que debe atacarse para resolver la crisis (Delgado, Panorama, 08-08-2011).

Esto supone un cambio en las estructuras de pensamiento sociopolítico, reconocer la crisis institucional y agotamiento del sistema penitenciario, volcándolo a una reorientación de la potestad punitiva del Estado. La crisis denota el agotamiento de una manera de pensar y la necesidad de develar un nuevo modo de enfrentar esta realidad; en palabras de Lanz (2003), se trata de dirigir la capacidad de apropiación del ser humano, de manejar la virtud de capturar las experiencias y desarrollar nuevos paradigmas, nuevos enfoques asociados a las prácticas “cognitiva, ético política, cultural, de cooperación, de solidaridad con el otro”.

Esta labor empieza por un adquirir conciencia de esa realidad, pues no es posible cambiarla si se ignora a profundidad la problemática que le circunda. Cerrar los ojos a la realidad no hace que los problemas desaparezcan, sino que se pierde el control sobre ellos, puesto que en su lugar se elabora una construcción particular de la realidad social.

Claro está, esta ruptura de paradigma, deviene en la necesidad de transformar las estructuras del sistema penal, corrompido, desvalorizado y satanizado; articular la política social, económica y criminal, pues la sociedad es un sistema complejo ensamblado de diversos subsistemas o redes dinámicas interconectadas, cuya conjunción es fundamental para funcionar, crecer y reconfigurarse.

### **1.2. Teorías explícitas (Modelo OII)**

Esta empíricamente demostrado, que muy pocas personas actúan acorde a los valores y capacidades que defienden públicamente, por el ello, el desafío es ayudarlas a transformar las teorías que defiende explícitamente en teorías en uso, adquiriendo un nuevo conjunto de capacidades y de valores dominantes, desarticulando procesos defensivos y creando procesos y sistemas que alienten el aprendizaje doble de manera que perdure. (Argyris, 1999).

Una serie de factores deben considerarse para lograr la armonía y finalidad de reinserción proclamada por el sistema penitenciario, siguiendo la premisa contenida en el ordenamiento jurídico venezolano: (1) una arquitectura penitenciaria adecuada, (2) el

personal idóneo, (3) una serie o grupo criminológicamente (biosíquica y socialmente) integrada de sentenciados y, (4) un nivel de vida humana aceptable en relación con el de la comunidad circundante (Parada y De Pelekais, 2004).

Ya desde los inicios de la prisión como institución de control total en el siglo XVIII, John Howard en su obra “El Estado de las Prisiones en Inglaterra y Gales”, propone una reforma al sistema de cárceles inglés, teniendo como principios básicos: estrictos conceptos de higiene, un tipo de alimentación adecuada, la existencia de capillas a fin de dar apoyo religioso, la institucionalización del trabajo y de la educación profesional, con un sistema carcelario celular en el que los agentes de custodia fueran más que guardianes, verdaderos colaboradores y auxiliares de los prisioneros (González y Sánchez, 2005).

Como es de notar, más allá de su infraestructura, sugiere la necesidad de conglomerar todo un sistema, que no solo debe verse desde adentro, sino también desde afuera. Se trata pues de mejorar las condiciones de prisionización, pero también de transformar las estructuras del sistema penal, corrompido, desvalorizado y satanizado; articular la política social, económica y criminal, pues la sociedad es un sistema complejo ensamblado de diversos subsistemas o redes dinámicas interconectadas, cuya conjunción es fundamental para funcionar, crecer y reconfigurarse.

La cárcel, como legado cultural, ha penetrado tan hondamente en la conciencia social, que pese a sus cuestionamientos e inconvenientes, no se concibe su reemplazo, aun ante su evidente fracaso, se instituye como único mecanismo de represión penal.

La función que la cárcel siempre ha ejercido y continua ejerciendo, es de contener en una especie de depósito a individuos aislados del resto de la sociedad y por ello neutralizados en su capacidad de hacer daño, por lo que no representa en absoluto una oportunidad de reintegración en la sociedad sino un sufrimiento impuesto como castigo (Baratta, 1990).

Esta concepción debe ser transformada, dando un vuelco a la concepción tradicional del sistema penitenciario, para dar paso a

un concepto de resocialización, que además de involucrar a todos los actores sociales, más allá del penado y la institución carcelaria, se trata de un tratamiento mirado y ejecutado de afuera hacia adentro, no de adentro (de los muros de la prisión) hacia fuera (la vida en libertad), y en el cual el entorno está descontextualizado del fin perseguido, haciendo comprender a la sociedad su papel protagónico en este proceso, no sólo de reintegración del detenido, sino además de prevención y control de los índices de criminalidad.

El objetivo de rehabilitación del penado y su futura inserción social, reseñado en la Ley de Régimen Penitenciario, implica fomentar el respeto a sí mismo, los conceptos de responsabilidad y convivencia social y la voluntad de vivir conforme a la Ley, involucrándolos en actividades educativas, laborales, religiosas y familiares, concebidas para su desarrollo gradualmente progresivo.

En palabras de Baratta (1999), la premisa de reintegración social del condenado parte de dar un espacio de apertura de la cárcel a la sociedad y recíprocamente, a fin de derribar las barreras que obstaculizan el proceso de socialización, separando a la sociedad de sus propios problemas y conflictos. En este sentido, la reintegración social del condenado significa, antes que una transformación de su mundo separado, la transformación de la sociedad, de modo que reasuma aquella parte de sus problemas y conflictos segregados en la cárcel. Esto supone, reconstruir integralmente como derechos del detenido, los contenidos posibles de toda actividad que puede ser ejercida, aun en las condiciones negativas de la cárcel.

Es así, que la reintegración social del condenado significa, corregir las condiciones de exclusión de la sociedad activa de los grupos sociales de los que provienen, para que la vida postpenitenciaria no signifique simplemente, el regreso de la marginación secundaria a la primaria del propio grupo social de pertenencia, y desde allí una vez más a la cárcel.

La evolución de los postulados de la criminología crítica ha ahondado y profundizado además de la responsabilidad del Estado en la garantía de los derechos humanos de las personas privadas de

libertad, en el rol de la sociedad en la reintegración social del recluso, en la necesidad de su acercamiento a los muros de la prisión y de éstos a ella, para canalizar el objetivo de reinserción social, el cual ha sido suficientemente demostrado no puede alcanzarse en condiciones de privación y sometimiento (Añez et al, 2008:85).

La finalidad, es irrumpir en el razonamiento defensivo de la sociedad, acerca de la cárcel y su función penal, para transformar el sistema penitenciario no solo desde los muros de la prisión sino también desde afuera, concientizando a la sociedad, respecto a la importancia de su participación protagónica en la ejecución de las políticas penitenciarias y en la necesaria integración e inclusión del recluso en la vida social, jugando aquí el Estado, los medios de comunicación y las organizaciones no gubernamentales un papel divulgador y de orientación (Añez et al, 2008:85).

**Gráfico 2**  
**Esquema de la Teoría en Uso Modelo OII del Sistema Penitenciario Venezolano**



Fuente: Elaboración propia a partir de Argyris (1999).

## 2. Metodología

Este trabajo dirigido a hacer aportes para el diseño de una propuesta de intervención carcelaria tomando como fundamento los postulados de la ciencia de la acción, ha sido canalizado siguiendo una modalidad de investigación de tipo documental, cualitativa y proyectiva, en la que contenidos de orden teórico com-

prendidos en el ámbito jurídico-doctrinal del sistema penitenciario, se enfocan hacia la necesidad de proponer alternativas de solución y avance al problema carcelario que aqueja al país, promoviendo así el aprendizaje para la acción efectiva y el cambio organizacional de los establecimientos penitenciarios venezolanos, generando comunidades de práctica social, en las que se engrane el Estado, el recluso y la sociedad, para canalizar el objetivo de reinserción social como corolario constitucional, el cual ha sido suficientemente demostrado no puede alcanzarse en condiciones de privación y sometimiento.

### **3. Diseño de los lineamientos de una propuesta de intervención carcelaria desde la ciencia de la acción**

El objetivo, tal y como lo plantea Argyris (1999:87), es producir un conocimiento que sea válido para la acción y demostrable en la vida cotidiana. En este sentido, una vez expuestos los valores dominantes y las estrategias que deben guiar la acción en un modelo de aprendizaje doble, no queda más que explicar a grandes rasgos, los pasos para llegar a las consecuencias deseadas.

En este tipo de intervenciones, la voluntad política y compromiso de llevar a cabo un proyecto de modernización es fundamental; independientemente del estandarte partidista y la cabeza ministerial, el objetivo debe estar guiado hacia la transformación profunda del sistema penitenciario.

Hasta ahora, la política social en Venezuela, se evidencia carente de mecanismos de inclusión de la población reclusa, incluso, los últimos esfuerzos legislativos emprendidos por el Estado, lo patentizan. La retórica plasmada en el proyecto de código orgánico penitenciario, podría afirmarse viene cargada de buenas intenciones, pero llueve sobre mojado, no plantea derechos ni deberes no existentes en la ley de régimen penitenciario vigente, el respeto de los derechos y dignidad humana, educación, trabajo, locaciones adecuadas, higiene ambiental y personal, asistencia médica, libertad de culto, alimentación, seguridad, entre otros, son derechos además que no deben discriminarse más allá de crear una inclusión

de los excluidos, pues cualquier persona en ejercicio de su libertad o no, goza de los mismos derechos y garantías.

Este es el primer paso, reconocer a los penados como son, seres humanos, sujetos de derechos, deberes y obligaciones, que aunque estén limitados en el ejercicio de algunos de estos, son iguales a cualquier persona en condiciones de libertad, pues lo más importante de involucrar a la sociedad en la solución de sus problemas, es rebasar las barreras de la exclusión y marginación social. Diversas son las tareas por emprender, solo hace falta el trabajo conjunto del trípede Estado-Sociedad Civil-Reclusos, para llevarlo a cabo.

*Un primer acercamiento a un programa de intervención* debe partir de efectuar un diagnóstico certero, más allá de lo que hasta ahora se ha dicho, mirar tras los muros de la prisión, tomando como punto de inicio un centro piloto, empleando una metodología cuali-cuantitativa, basada en datos estadísticos, pero también en observaciones in situ y entrevistas a profundidad a los actores involucrados, para así precisar las teorías en uso, las rutinas defensivas y sus causas.

Ahora bien, si bien se tomará un centro como piloto, la participación de la cabeza ministerial y todo su equipo es necesario, encender la llama desde la cúspide abre las puertas, sobre todo en lo que se refiere al acceso a la información, apertura al cambio y transformación, debido a la magnitud del sistema y a su actual dependencia funcional y administrativa del poder ejecutivo nacional.

Pues incluso, siendo el sistema penitenciario una arista del ordenamiento jurídico, es necesario además intervenir en el sistema penal, hoy por hoy corroído y colapsado; hace falta además emprender ciertas reformas legislativas, no solo de la ley adjetiva -código orgánico procesal penal- sino también del derecho sustantivo -código penal y leyes especiales- reordenando la dispersión legislativa, la inflación de conductas penales, la restricción de acceso a beneficios procesales, dando así apertura a penas sustitutivas de la privación de libertad y a la descriminalización de conductas, cuyos conflictos pueden ser resueltos por mecanismos menos gra-

vosos que el derecho penal, reafirmando el principio de la necesaria o mínima intervención del derecho penal.

Este diagnóstico preliminar, debe partir de una revisión en conjunto, evaluando:

1. Las condiciones estructurales de la prisión, para precisar en un panorama actual el estado de la infraestructura del centro penitenciario.
2. Su arquitectura, para conocer el modelo en el cual se ha inspirado, y adaptarlo a los sistemas modernos.
3. Capacidad instalada, para contrastar el número de reclusos para los cuales fue diseñado versus el número de reclusos que alberga, y así poder proyectar reestructuraciones y ampliaciones.
4. Los programas que en él se desarrollan, en relación con el trabajo, estudio, recreación, integración familiar, entre otros.
5. Categorización de los principales problemas circundantes desde la óptica de los reclusos, sus familias y del personal del penal, para así incluir y escuchar las opiniones de todos los involucrados.
6. Hacer una descripción del personal del centro penitenciario, incluyendo años de servicio, cargos, funciones, nivel de capacitación y otros datos personales importantes.

De los datos observables, se pueden hacer inferencias a partir de las cuales indagar sobre sus significados que permitirán conducir las entrevistas. La conversación es central para entender la realidad y operar efectivamente dentro de ella (Argyris, 1999), así, las entrevistas a profundidad, son la mejor estrategia para iniciar la intervención, comenzando por los niveles más alto de la organización, en este caso, el despacho ministerial y la directiva del centro piloto.

Seguramente este proceso previo requerirá de diversas comunicaciones de tipo legal y reuniones previas, pero es la primera barrera que se debe superar para avanzar en esta investigación participante.

Posiblemente en este peldaño, se visualicen ciertos razonamientos defensivos producto de la conexión política y la defensa de un puesto de trabajo, sobre todo de aquellos cargos que administrativamente son de libre nombramiento y remoción, por lo que la confidencialidad y el rapport, son piezas claves para avanzar en la investigación. Esto generara apertura y confianza en los niveles más bajos de la organización.

La entrevista debe estar dirigida a aflorar los puntos de vista de los participantes, sobre la realidad penitenciaria, los valores con los que actúan, su opinión sobre la problemática de las cárceles venezolanas, sus posibles causas y propuestas.

Tal y como lo menciona Argyris (1999), este primer acercamiento está dirigido a obtener datos más directamente observables, a verificar las inferencias y comprender el modo de razonar de los directores y el personal penitenciario, así como el grado de conciencia de sus responsabilidades. Es muy importante determinar si cada uno de los actores tiene claro su rol y funciones en el sistema.

Esto llevará a un proceso de categorización de los valores dominantes de los funcionarios penitenciarios, sus relaciones, acciones contraproducentes y consecuencias, para así develar los fundamentos del razonamiento causal de la realidad que los circunda.

El quebranto de las relaciones socio familiares del recluso merman sus posibilidades de reintegración, por lo que involucrar a la familia es un hilo conductor que no debe dejarse suelto. En este sentido, posibles estrategias de intervención pueden dirigirse a la realización de seminarios y grupos focales, que permitan al unísono trabajar no solo con el personal penitenciario y el interno, sino también con su entorno familiar.

En este proceso, deben irse elaborando mapas de acciones, que ayude a los actores a reconocer sus errores y planificar hacia el futuro, realizando además sesiones de retroalimentación dando a conocer a todos los intervinientes los hallazgos de la investigación.

Diseñar estrategias hacia el futuro, puede ayudar a reflexionar sobre la necesidad de desconcentrar el sistema penitenciario,

para desembocar, con el tiempo quizás, en una descentralización de esta tarea; no cabe duda que el Poder Ejecutivo Nacional, no puede ocuparse de todas las funciones de gobierno, pues el centralismo solo aleja al Estado de sus múltiples problemas, por lo que transferir competencias a los gobiernos regionales para la administración carcelaria acorde con una política nacional, podría permitir un más acorde y pronto manejo de la caótica situación de los penales del país.

Del mismo modo, sería posible estudiar, la privatización de ciertos servicios penitenciarios, como los de alimentación, salud o profesionalización, de manera de que entes no gubernamentales se ocupen de administrar actividades que exceden de la capacidad del Estado, tal y como fue plasmado en el texto constitucional, en cuyo artículo 272, se prevé la “administración descentralizada, a cargo de los gobiernos estatales y municipales, pudiendo ser sometidos a modalidades de privatización” de los establecimientos penitenciarios.

En *segundo lugar*, es importante intervenir la sociedad, derribar los muros de la exclusión. Para ello, podría iniciarse con una técnica de tipo cuantitativa, que permita abarcar un margen más amplio y económico. Una posibilidad es el uso de las llamadas *survey on line*, que permiten hacer un número limitado de preguntas de forma gratuito y difundirlos a través de la red, mediante el uso de una base de datos recopilada, en principio a través de fuentes personales e institucionales.

El objetivo, es indagar a través del cuestionario con preguntas semiabiertas, la visión colectiva de la cárcel, y el rol que la sociedad cree jugar en este problema. La sociedad debe ser sensibilizada ante la problemática de la criminalidad para comprender que la pena privativa de libertad per se no resuelve este conflicto social.

En este sentido, siguiendo el concepto de reintegración social del detenido abordado por Baratta, se precisa la importancia de internalizar en la sociedad el papel participativo que se le otorga jurídica y moralmente en la asunción de los problemas que envuelven su entorno a fin de involucrarse en su solución. Hasta ahora, la sociedad ha visto la pena como una retribución por el mal causado

con la conducta delictiva, considerando a los delincuentes como malos y anormales, razón por la cual ante su actuación no pueden formar parte de la sociedad, debiendo ser excluidos tras su reclusión en establecimientos penitenciarios (Añez et al, 2008:66-67).

De esta manera, la comprensión y cooperación de la sociedad incluye como premisas: (1) alentar a los organismos públicos, al sector privado y a la comunidad en general para que apoyen a las organizaciones de voluntarios que fomenten la aplicación de medidas no privativas de la libertad, (2) organizar regularmente conferencias, seminarios, simposios y otras actividades para agudizar la conciencia de la necesidad de la participación de la sociedad en la aplicación de las medidas no privativas de la libertad, (3) utilizar todos los medios de comunicación para favorecer el nacimiento de una actitud constructiva en la comunidad, que dé lugar a actividades que propicien la aplicación más amplia del régimen no privativo de la libertad y la reinserción social de los delincuentes y, (4) hacer todo lo posible por informar a la sociedad acerca de la importancia de su función en la aplicación de las medidas no privativas de la libertad (Añez et al, 2008:67).

Finalmente, *un tercer paso*, debe enfocarse a la realización de un amplio informe sobre los resultados obtenidos, para emprender su divulgación, de modo iniciar una etapa de evaluación de aquellos procesos que pueden mejorarse para maximizar resultados, escuchando la opinión de expertos, organizaciones no gubernamentales y otros sectores de la vida nacional, para desarrollar un proceso de transformación y cambio conjunto, de apertura desde afuera hacia adentro, de la sociedad a la prisión y desde allí irrumper la subcultura carcelaria.

## Conclusiones

La intermitencia y falta de definición de una política penitenciaria en el país, ha sido un factor determinante en el detonante de la crisis carcelaria, por lo que habría que empezar el trabajo por diseñar una política clara, coherente y pública, pues ésta es la guía que define los principios del ordenamiento jurídico, los cuales de-

ben basarse en sus elementos estructurales y no en crisis coyunturales del sistema, pues una política definida desde esta perspectiva, solo supone un ataque momentáneo del problema y no su solución –o por lo menos su control– a largo plazo.

Un vuelco a las estructuras de pensamiento y modos de actuar debe llevarse a cabo, el acercamiento de la sociedad a la cárcel, el uso alternativo del derecho penal y las formas sustitutivas a la pena preventiva de libertad, significan la asunción de una postura opuesta a toda racionalidad tecnocrática y autoritaria, volcando las acciones hacia un sistema penitenciario, más humanizado, efectivo y eficiente en su rol de reintegración social.

La transformación del sistema penitenciario no puede seguirse postergando; es necesario un futuro provisto de modelos con mayores oportunidades de reinserción social, corrigiendo las condiciones de exclusión de la sociedad activa de los grupos sociales de los que provienen, para que la vida postpenitenciaria no signifique simplemente, el regreso de la marginación secundaria a la primaria del propio grupo social de pertenencia, y desde allí una vez más a la cárcel.

Por ello, las investigaciones de laboratorio respaldadas en el papel ya no son suficientes, se impone la necesidad de volcar los esfuerzos a los postulados de una investigación participante, coadyuvando esfuerzos entre especialistas y los actores sociales involucrados, recurriendo a los postulados de la ciencia de la acción.

### Referencias bibliográficas

- ÁÑEZ, M.; HAN, P.; MORALES, J.; PÁRRAGA, J. (2008). Asistencia laboral penitenciaria y postpenitenciaria, una propuesta a la reintegración social del recluso. *Capítulo Criminológico*, Vol. 36, No.42:51-88.
- ARGYRIS, Ch. (1999). *Conocimiento para la Acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Ediciones Granica.
- BARATTA, A. (1990). *Resocialización o Control Social. Por un Concepto Crítico de Reintegración Social del Condenado*. Universidad del Saarland, R.F.A. Traducido por Mauricio Martínez. Ponencia

presentada en el Seminario Criminología Crítica y Sistema Penal, Comisión Andina de Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social. Lima, Perú. Disponible en: <http://www.justiciapenaladolescente4.blogspot.com/2007/06/resocialización-o-control-social-baratta.html>. Fecha de Consulta: 20-03-2008.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). Gaceta Oficial, 36.860, diciembre, 30.

GONZÁLEZ, A.; SÁNCHEZ, A. (2005). *Criminología*. México: Editorial Porrúa.

LANZ, R. (2003). *El Arte de Pensar sin Paradigmas*. Conferencia Inaugural dictada en la Universidad Fermín Toro con motivo del inicio del Doctorado en Ciencias de la Educación.

LEAL, L.; GARCÍA, A. (2002). Discurso y Garantismo: consideraciones acerca de los fines de la pena. *Fronesis*, Vol. 9, No. 2:85-120.

LEY DE RÉGIMEN PENITENCIARIO (2000). *Gaceta Oficial*, 36.975, junio, 19.

PARADA, J.; DE PELEKAIS, C. (2004). *Catástrofe Carcelaria. Una mirada al Sistema Penitenciario Venezolano*. Maracaibo: Ediciones Astro Data.

DECRETO No. 8266 (2011). *Gaceta Oficial*, 39.721, julio, 26.

PROGRAMA VENEZOLANO DE EDUCACIÓN-ACCIÓN EN DERECHOS HUMANOS (PROVEA) (2010). Situación de los Derechos Humanos en Venezuela. Informe Anual. Capítulo: Personas Privadas de Libertad. Caracas, Venezuela.



## Programa de investigación comportamientos autorreguladores de salud y enfermedad

PINO-RAMÍREZ, Gloria<sup>1,2</sup>  
AROCHA, Gaslena<sup>1</sup>  
FERNÁNDEZ-NAVA, Anissa<sup>1,2</sup>  
FERNÁNDEZ-VALBUENA, Adriana<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Rafael Urdaneta

<sup>2</sup>Universidad del Zulia

gloria.pinoramirez@gmail.com

Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

### Resumen

El artículo presenta la propuesta de un programa de investigación científica en torno a los comportamientos autorreguladores de salud y enfermedad en las enfermedades crónicas, fundamentado en los conceptos acerca de programas de investigación científicos introducidos por Lakatos (1989), estableciendo una convergencia con el Modelo de la Variabilidad de la Investigación Educativa (VIE) (Padrón, 2007) para ubicar el enfoque epistemológico en el que se encuentra enmarcado el Modelo del Sentido Común de Leventhal. Se concluye que la metodología de los programas de investigación científica facilita la organización de las teorías, indicando el crecimiento del conocimiento científico, haciendo posible que el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Rafael Urdaneta desarrolle un programa de investigación acerca de los comportamientos autorregulados de salud y enfermedad, cuyo núcleo es el postulado de la autorregulación, y cuyas hipótesis auxiliares podrán ser probadas mediante la línea de investigación de cumplimiento de tratamiento en las enfermedades crónicas.

**Palabras clave:** programa de investigación, modelo del sentido común, modelo VIE, comportamientos autorreguladores, salud, enfermedad.

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

## *Research Program on Self-Regulating Behaviors for Health and Illness*

### **Abstract**

This article presents the proposal for a scientific research program about self-regulatory behaviors for health and illness in chronic diseases, based on the concepts about scientific research programs introduced by Lakatos (1989), establishing a convergence with the Variability of the Educational Research Model (Padrón, 2007) in order to locate the epistemological approach in which Leventhal's common sense model is framed. Conclusions were that scientific research program methodology facilitates the organization of theories, indicating the growth of scientific knowledge, making it possible that the Center for Psychological Research at the Rafael Urdeneta University develop a research program about *self-regulated health and illness behaviour*, whose core is the premise of self-regulation, and whose *auxiliary hypotheses* could be tested through the research line about compliance with treatment for chronic diseases.

**Keywords:** research program, of common sense model, VER model, self-regulatory behaviors, health, disease.

### **Introducción**

El hombre como ser biopsicosocial ha mostrado interés por explicarse su entorno, los hechos y fenómenos que en él se suceden, buscando explicaciones que justifiquen las causas de su ocurrencia y posibilidades de reproducirlos para controlarlos. En este proceso, desarrolló respeto por el conocimiento, convirtiéndose ésta en una de sus características más peculiares. Lakatos (1989) refiere que en latín conocimiento se dice *scientia* y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable. Sin embargo, surgió el problema de demarcar la ciencia de la superstición, la ideología o la pseudo-ciencia, lo cual resultó para los filósofos una cuestión de importancia social y política vital.

Los filósofos intentaron solucionar el problema de la demarcación planteando que un enunciado constituye conocimiento si un número suficientemente elevado de personas cree en él, con suficiente convicción. Pero la historia del pensamiento muestra que

muchas personas han sido convencidos creyentes de nociones absurdas, por lo que el vigor de la creencia o el número de personas convencidas de ella no pueden ser distintivos del conocimiento. En el mismo orden de ideas también plantea Lakatos (1989), que los científicos son muy escépticos incluso con respecto a sus mejores teorías, de modo que ningún grado de convencimiento con relación a ciertas creencias las convierte en conocimiento.

De hecho, al revisar lo propuesto por filósofos e investigadores, lo que parece caracterizar a la conducta científica es un cierto escepticismo incluso con relación a las teorías más estimadas. Así, un enunciado puede ser pseudocientífico aunque sea eminentemente plausible y aunque todo el mundo lo crea, y puede ser científicamente valioso aunque sea increíble y nadie crea en él.

El mencionado autor también explica que el valor cognoscitivo de una teoría no está relacionado con su influencia psicológica sobre las mentes humanas y que las creencias, convicciones y comprensiones son estados de la mente humana. Así, enfatiza, que el valor científico y objetivo de una teoría es independiente de la mente humana que la crea o la comprende. Su valor científico depende solamente del apoyo objetivo que prestan los hechos a esa conjetura.

Sin embargo, Popper (1959) defendió la idea que las teorías científicas no sólo son incapaces de ser demostradas, sino que son también improbables. Es así que se requería un nuevo criterio de demarcación y Popper propuso que una teoría puede ser científica incluso si no cuenta ni con la sombra de una evidencia favorable, y puede ser pseudocientífica aunque toda la evidencia disponible le sea favorable. Esto es, el carácter científico o no científico de una teoría puede ser determinado con independencia de los hechos.

Popper (1959) llegó a afirmar que una teoría es científica si puede especificar por adelantado un experimento crucial o una observación que pueda falsearla, pero tales experimentos suelen ser elaborados mucho después de que la teoría haya sido abandonada. Por tanto, una proposición puede fosilizarse hasta convertirse en un dogma pseudocientífico, o llegar a ser conocimiento genuino

dependiendo de que se esté dispuesto a especificar las condiciones observables que la refutarían.

Ante los planteamientos de Popper, Kuhn (1970) añadió la idea de que la ciencia es producto de hallazgos revolucionarios, que cambian las convicciones, descartando por su ingenuidad la idea del falsacionismo de Popper. De acuerdo a ello, se podría pensar que no existe demarcación explícita entre ciencia y pseudociencia ni distinción entre progreso científico y decadencia intelectual, por lo que estos planteamientos tampoco ofrecieron desde la perspectiva de Lakatos un criterio objetivo de honestidad científica.

Este autor ofreció entonces criterios para distinguir entre el progreso científico y la degeneración intelectual. El concepto de ciencia para Lakatos (1989) es equivalente al de conocimiento respetable y lo que la caracteriza es un cierto escepticismo, incluso con relación a las teorías más estimadas. Lakatos defendió la metodología de los programas de investigación científica para solucionar algunos de los problemas que ni Popper ni Kuhn consiguieron resolver.

En primer lugar defendió que la unidad descriptiva típica de los grandes logros científicos no es una hipótesis aislada, sino más bien un *programa de investigación*. La ciencia no es sólo ensayos y errores, es una serie de conjeturas y refutaciones que constituyen el *núcleo firme* del programa, al que llamó heurística negativa y éste está tenazmente protegido contra las refutaciones mediante un *gran cinturón protector* flexible de hipótesis auxiliares, que conforman la *heurística positiva*. Esta heurística es una poderosa maquinaria para la solución de problemas que, con la ayuda de técnicas, asimila las anomalías e incluso las convierte en evidencia positiva (Lakatos, 1978).

Al explicar el avance de la ciencia, Lakatos (1989) propone que se intenten ver las cosas desde diferentes puntos de vista, y que teniendo una teoría, se propongan otras teorías que anticipen hechos nuevos y que se rechacen las teorías que han sido superadas por otras más poderosas, a este procedimiento se le llamó Falsacionismo Metodológico Sofisticado.

El falsacionismo de Lakatos adopta el enfoque activista de la teoría del conocimiento, combinando la determinación de aprender de la experiencia y la importancia de las decisiones en metodología.

Lakatos (1989) dejó claro que no siempre una teoría puede ser corroborada por la experiencia. Es por ello que expuso que una teoría es científica si puede especificar los hechos que puedan falsearla, pero aún si no fuere así un científico no abandona una teoría simplemente porque los hechos la contradigan, dado que puede inventar hipótesis de rescate para explicar las contradicciones o, si no puede explicar tales contradicciones, llamadas “anomalías” las ignora y centra su atención en otros problemas.

Profundizando en estas propuestas, se encuentran explicaciones adicionales acerca del hecho de que todas las teorías, en cualquier etapa de su desarrollo, tienen problemas no solucionados y anomalías no asimiladas. En este sentido, todas las teorías nacen refutadas y mueren refutadas, y lo que las hace científicamente progresivas es la característica de predecir hechos nuevos, los cuales no habían sido explicados antes o que incluso habían sido contradichos por programas previos o rivales. De este modo, en un programa de investigación progresivo, la teoría conduce a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos, distinguiéndose de los programas regresivos, donde las teorías son fabricadas sólo para acomodar los hechos ya conocidos (Lakatos, 1978).

## **1. La metodología de los programas de investigación científica**

Los programas de investigación científicos surgen como la propuesta de Lakatos (1989), para explicar el concepto de ciencia y como se da el progreso de la misma. La metodología de los programas de investigación científicos ha facilitado la organización de las conjeturas contextualizadas de una teoría, estableciendo un conjunto de reglas metodológicas que enmarcan la actividad científica, dado que la formulación de teorías e hipótesis no se realiza en solitario, de manera independiente, sino que debe ser entendida en un contexto determinado.

El trabajo de Lakatos, ha sido descrito como la aplicación de nuevas reglas al conocimiento científico en constante evolución, con la particularidad de designar hipótesis nucleares que difícilmente varían dentro de un programa de investigación, pero que son capaces de generar adaptabilidad al medio y de continuar en vigencia mediante su capacidad explicativa, renovándose a través del conjunto de hipótesis auxiliares que bordean al núcleo fuerte (Phillips y Nicolayev, 1978, citados por García, 2008).

Para Lakatos (1989) habrá crecimiento del conocimiento científico en la medida en que haya cambios progresivos en los programas de investigación científicos. Sugiere como requisito de progresividad que el programa sea al menos teórica o conceptualmente progresivo, aunque el ideal es que sea tanto teóricamente como empíricamente progresivo, por lo que queda claro que el crecimiento conceptual de un programa de investigación tiene lugar reconocido y prioritario en la metodología de Lakatos.

El autor explicó que un programa de investigación progresa si al examinar una sucesión histórica de variantes teóricas originadas a partir de un mismo núcleo original, encontramos que las versiones más recientes, dan cuenta de lo que las teorías antecedentes explicaban y además han anticipado hechos nuevos (progreso teórico), luego si algunos de aquellos hechos predichos por la teoría se encuentran corroborados empíricamente, se evidencia el progreso empírico, es decir, la evidencia empírica radica en que lo pronunciado por la teoría se cumpla.

Así mismo, Lakatos expresa que los programas de investigación científicos constituyen una unidad de análisis epistemológico, establecen una secuencia de teorías que se caracterizan por exhibir una continuidad reconocible que relaciona a sus miembros y permite identificarlos como una versión modificada de un plan inicial común. Los miembros de tales series de teorías normalmente están relacionados por una notable continuidad que los agrupa en programas de investigación (Lakatos, 1978).

De acuerdo a ello, se podría estimar que el investigador se acerca a la realidad con esquemas preconcebidos, producto de la

interacción diacrónica y transindividual con sus antecesores y maestros; a partir de ellas, identifica los problemas de la ciencia y, por tanto, se plantea hipótesis nucleares o núcleos fuertes que, al entrar en discrepancias con el funcionamiento de la realidad, promueven el proceso de conjeturas y refutaciones buscando en todo momento llevar a cabo falsaciones sofisticadas a nivel de las hipótesis auxiliares o derivadas del núcleo fuerte o hipótesis nucleares, con la finalidad de encontrar el error y de este modo garantizar el progreso de la ciencia (Padrón, 1998).

En este punto convergen los planteamientos del Modelo de la Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón (1992), que establece que todo proceso de investigación varía según se le considere desde el punto de vista de su evolución temporal, en cuyo caso puede ser analizado como estructura *diacrónica*, y según se le considere como proceso independiente del tiempo, siendo analizado como estructura *sincrónica*.

Padrón (2007) plantea que la consideración central en una perspectiva diacrónica es que toda investigación va más allá de los límites de un individuo investigador para ubicarse en redes de problemas, temas e intereses que muchas veces abarcan largos períodos históricos y varias generaciones de estudiosos. Esto constituye una visión transindividual de los procesos de investigación. Cuando un investigador cualquiera elige un tema de estudio y se formula una pregunta y unos objetivos de trabajo, en realidad lo que hace es inscribirse dentro de una red temática y problemática en la que también trabajan y han estado trabajando otros investigadores, red que suele tener en el tiempo toda una trayectoria de desarrollo y que, a su vez, mantiene sucesivas y complejas conexiones con otras redes. Este complejo temático y problemático en que se inscribe un investigador es lo que se concibe como un programa de investigación.

De la misma manera Padrón (2007), expone que la noción de *programas de investigación de Lakatos*, que es general y abstracta, se concreta en la idea más operativa de *líneas* de trabajo, que remite a secuencias de desarrollo en torno a un problema global y que

aglutina a *grupos* académicos cuyos integrantes mantienen entre sí contactos virtuales o materiales. Unas veces se trata de contactos por lecturas de los trabajos producidos dentro del grupo, aun sin conocerse personalmente y hasta sin pertenecer a una misma época o lugar, y otras veces se trata de efectivos encuentros e intercambios en tiempo y espacio reales.

La perspectiva diacrónica de Padrón (2007), plantea una secuencia de desarrollo investigativo en torno a un problema global, que puede representarse en cuatro fases o instancias sucesivas: se comienza elaborando *descripciones* observacionales (o registros) de la realidad. Una vez que existen suficientes descripciones o registros, se pasa a la construcción de *explicaciones* o modelos teóricos que establezcan relaciones de interdependencia entre las distintas clases de hechos adscritos a esa realidad bajo estudio o que indiquen por qué esos hechos ocurren del modo en que ocurren.

En una tercera fase, se pasa a las *contrastaciones* que es la tarea de evaluar o validar las explicaciones o modelos teóricos construidos en la fase anterior, con el objeto de establecer respaldos de confiabilidad para los productos elaborados dentro de la secuencia. Y, finalmente, se pasa a la instancia de las *aplicaciones*, donde los conocimientos teóricos se convierten en tecnologías de intervención sobre el medio o de transformación del mismo. Luego, la culminación de esa secuencia vuelve a generar nuevos problemas y nuevas secuencias, en términos de iteración y recursividad.

En este sentido, los programas de investigación suelen ser anteriores a cualquier investigador y mucho más abarcales que sus propios esfuerzos individuales. Es decir, cuando un individuo se convierte en investigador y decide resolver una incógnita científica, su primera decisión consiste en ubicarse dentro de un programa de investigación y, más concretamente, dentro de una línea de trabajo. Esto implica no sólo la selección de un tema y una red problemática sino, además, la sucesiva decisión acerca de en cuál de las fases o instancias de trabajo conviene ubicarse, siempre dentro de la correspondiente secuencia diacrónica.

Además, los grupos académicos dentro de cada programa de investigación se cohesionan en torno a determinadas convicciones acerca de lo que conciben como conocimiento científico, como vías de acceso y de producción al mismo, como mecanismos de validación o crítica. Todas estas preferencias constituyen lo que se ha llamado “enfoque epistemológico” lo mismo que Kuhn (1970) llamó “paradigmas”.

Como se ha visto a lo largo de toda la historia de la ciencia, los investigadores desarrollan, comparten y trabajan bajo una cierta óptica de la realidad, que los conduce a un sistema de creencias arraigadas alrededor de la naturaleza del conocimiento y de sus formas o canales de generación y legitimización. Este sistema de creencias lleva incluso a ciertos patrones de desempeño y a ciertos criterios de realización y logros. Para dar cuenta de estas diferencias entre enfoques epistemológicos se han propuesto muchas clasificaciones. En el modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa se recurre a dos criterios básicos de definición de clases de enfoques, para obtener tres clases básicas. Un primer criterio es lo que se concibe como producto del conocimiento científico y un segundo criterio es lo que se concibe como vía de acceso y de producción del mismo.

De acuerdo a estos dos criterios se tienen tres clases de enfoques epistemológicos: El primero es el *enfoque empirista-inductivo*, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico los patrones de regularidad a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos. Emplea el método inductivo y el conocimiento generado a partir de ello es un acto de descubrimiento (Padrón, 2007).

El segundo enfoque es el *enfoque racionalista-deductivo*, de acuerdo al cual el conocimiento científico produce el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imitan los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad. Su método es el método deductivo, sustentado en el poder de los razonamientos, por lo que el conocimiento es más un acto de invención, de manera que los sistemas teóricos se basan en grandes

conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta, bajo la referencia de cómo una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente la realidad con un diseño teórico (Padrón, 2007).

El tercer enfoque es el *introspectivo vivencial*, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad humana y social (Padrón, 2007).

Del modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa se deduce que el investigador, una vez ubicado en un determinado contexto social y una vez consciente de sus características académicas, profesionales y personales, pasa por tres núcleos de decisión, en los cuales debe determinar en cuál programa de investigación va a inscribirse, cuál es el enfoque epistemológico dentro del cual va a manejarse y cuál es la fase diacrónica de desarrollo en la que va a ubicarse.

El modelo propuesto por Padrón (1992) define el término línea de investigación como el eje ordenador de la actividad de investigación, que posee una base racional y que permite la integración y continuidad de los esfuerzos de una o más personas, equipos o instituciones comprometidas en el desarrollo del conocimiento en un ámbito específico.

Padrón (2007) explica que un acuerdo muy general y superficial establece que se trata de una cierta interacción entre investigadores sobre la base de la atención a una misma área disciplinaria o problemática, pero la naturaleza, estructura y función de esa interacción se concibe de modo muy diferente de acuerdo a los autores que han estudiado el tema, considerando las declaraciones y prácticas institucionales, atendiendo a las culturas de investigación y tomando en cuenta los distintos enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento de las personas que fundan o gestionan líneas de investigación.

Una vez expuestos los aspectos epistemológicos que fundamentan la propuesta del programa de investigación, se procede con su formulación.

## **2. Propuesta de un programa de investigación científica**

En las últimas décadas hemos sido testigos de importantes cambios en el área de salud. La comprensión de los mecanismos etiopatogénicos de muchas enfermedades, el desarrollo de nuevos tratamientos farmacológicos, el mejoramiento del acceso a los servicios sanitarios, así como el desarrollo y la consolidación de programas de promoción y educación para la salud y prevención de las enfermedades, son solo algunos de esos cambios. Sin embargo las estadísticas relativas a la prevalencia de las enfermedades crónicas no disminuyen.

Las enfermedades crónicas no transmisibles constituyen una de las principales causas de muerte a nivel mundial. En el año 2002, fueron la causa del 60% de todas las defunciones y el 47% de las causas de morbilidad en todo el mundo; para el año 2020 se espera que estas cifras asciendan a 73% y 60%, respectivamente (Yach, Hawkes, Gould y Hofman, 2004; Organización Mundial de la Salud (OMS) consultado en 12/07/11).

Las Enfermedades Crónicas no trasmisibles comprenden patologías cardiovasculares, accidentes cerebrovasculares, cáncer, enfermedades respiratorias crónicas y diabetes mellitus. Según la Organización Mundial de la Salud los principales factores de riesgo para estas enfermedades son el sobrepeso, la mala alimentación, el sedentarismo, el alcoholismo y el consumo de tabaco, los cuales son modificables. Tales factores de riesgo son comportamientos que se aprenden desde temprana edad y que se repiten consuetudinariamente, constituyéndose en hábitos.

El gran reto de una persona que es diagnosticada con una enfermedad crónica, es cambiar las conductas de toda la vida relativas a su alimentación, realización de ejercicios y consumo de alcohol y cigarrillos y además, cumplir con el régimen de medicamentos indicado. Más allá de la eficacia de los fármacos prescriptos, si

la persona no realiza los debidos cambios en su estilo de vida los efectos deletéreos de las enfermedades crónicas dejarán su secuela en el organismo, poniendo en jaque su calidad de vida, principalmente en la adultez mayor. En este sentido la Psicología, y muy especialmente la Psicología Social de la Salud, dispone de un conjunto de teorías y modelos que permiten explicar la adquisición, mantenimiento y modificación de tales hábitos, sobre los cuales, además, pueden generarse estudios para comprender los mecanismos que subyacen a estos comportamientos, sus interacciones, así como desarrollar la tecnología psicosocial para incrementar y consolidar los comportamientos saludables.

Para comprender el cumplimiento del tratamiento se han utilizado una serie de enfoques, entre los cuales destaca: el enfoque del *aprendizaje conductual*, el cual se focaliza en el ambiente y en la enseñanza de habilidades para manejar la adhesión y está caracterizada por el uso de los principios de antecedentes (internos o externos) y consecuentes (refuerzo o castigo) y su influencia en la conducta.

Una segunda aproximación es el enfoque de la de *comunicación* en la relación cotidiana entre paciente y profesional de salud. Este enfoque sugiere que al mejorar la comunicación mejorará la adherencia, por tanto sus intervenciones se centran en desarrollar las habilidades en la interacción paciente-proveedor de salud.

También se encuentra la perspectiva de los *estadios*, donde destaca el modelo transteórico (Prochaska y Di Clemente, 1984). Este enfoque postula la existencia de un número de estadios discretos a través de los cuales las personas avanzan, sufriendo recaídas que les hacen retornar a estadios previos. El proceso de cambio incluye diversas variables que permiten evaluar como la persona cambia su comportamiento y actividades encubiertas y manifiestas que le ayudan a lograr la conducta saludable.

Luego se tienen un amplio grupo de modelos dentro de la perspectiva *cognitiva social*; entre los que destacan, el modelo de creencias en salud (Becker, 1974; Becker, Radius y Rosenstock, 1978), la teoría social cognitiva (Bandura, 1998), las teorías de ac-

ción razonada y de acción planeada (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1985; Ajzen y Maden, 1986), y la teoría de la motivación a la protección (Rogers, 1983). Este conjunto de teorías se centra en las variables cognitivas como parte del cambio conductual, proponiendo que los individuos escogerán más probablemente la acción que les lleve a resultados positivos.

Finalmente se encuentra la perspectiva de la *auto-regulación* que enfatiza la necesidad de examinar las experiencias subjetivas de los individuos ante las amenazas a la salud para comprender la manera en la cual se adaptan a dichas amenazas. De acuerdo a este enfoque las personas forman representaciones cognitivas de las amenazas a la salud con sus correspondientes respuestas emocionales, que determinan las estrategias de afrontamiento a utilizar. Como ejemplo de este enfoque está el Modelo de la Respuesta Paralela (Leventhal, 1970) y su versión más reciente el Modelo Autoregulatorio del Sentido Común (Leventhal, Leventhal y Cameron, 2001).

El Modelo del Sentido Común hipotetiza que los individuos crean representaciones mentales de su enfermedad, basados en las fuentes de información, abstractas y concretas, con la finalidad de poder darle sentido y manejar el problema. Así la interpretación de la información es el primer paso en la búsqueda de ayuda, la selección de un mecanismo de afrontamiento, o la adopción de un régimen terapéutico para manejar la enfermedad (Bishop y Converse, 1986).

La representación de la enfermedad se nutre de tres fuentes básicas de información (Leventhal, 1970; Leventhal et al., 1980). La primera es la *información laica* sobre la enfermedad, que la persona ha asimilado por contactos sociales y conocimiento cultural previos. La segunda se refiere a *información del ambiente social externo*, tales como otros significativos o ‘autoridades’ como el médico o los padres. Finalmente, el individuo completa su representación incorporando su *propia experiencia con la enfermedad*. La ‘experiencia actual’ se refiere a la información sintomática y somática basada en las percepciones previas y actuales con la enfermedad, e incluye la eficacia de los medios utilizados con anterioridad para afrontar el

problema. Factores como personalidad y nivel cultural también son importantes (Diefenbach y Leventhal, 1996).

La información de estas tres fuentes contribuye a formar una representación individual de su condición en un proceso de dos niveles. Los contenidos de la representación de la enfermedad han sido establecidos por algunos investigadores, utilizando entrevistas abiertas (Linz, Pierrot y Leventhal, 1982; Meyer, Leventhal y Guttman, 1985). Estos contenidos pueden ser ordenados en cuatro temas o dimensiones lógicas: Causa, consecuencia, identidad y duración.

La dimensión *causa* representa las creencias sobre los factores que son responsables del origen de la enfermedad. Las investigaciones en representaciones de la enfermedad han identificado diversos tipos de factores causales y dimensiones subyacentes, que han sido derivadas intuitivamente o por análisis factoriales. Algunos ejemplos de estas causas son: biológica, emocionales, ambientales, y psicológicos. Existe cierto solapamiento entre los diversos tipos de causas. La dimensión *consecuencias* de la enfermedad se refiere al impacto que esta ha tenido en la calidad de vida del sujeto, o cómo afecta su capacidad funcional. La dimensión *identidad* se refiere a las afirmaciones vinculadas a las creencias sobre la etiqueta del padecimiento.

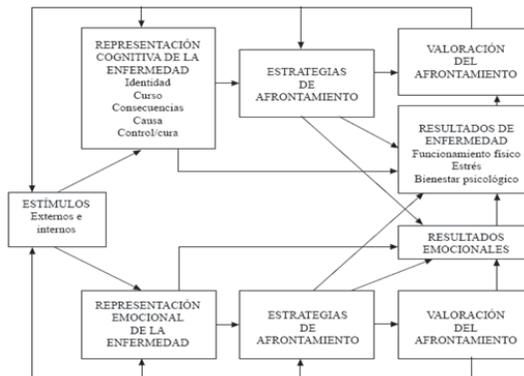
Por otra parte, la dimensión *duración* se refiere a las creencias del individuo sobre el curso de la enfermedad. Algunos trabajos de investigación han llevado a la inclusión de otras dimensiones de la enfermedad; las creencias sobre la cura o controlabilidad de la enfermedad (Lau y Hartman, 1983). La dimensión *cura/control* se refiere a la sensación de empoderamiento sobre la ejecución de conductas de afrontamiento.

Leventhal, Meyer y Nerenz (1980) propusieron que el Modelo del Sentido Común era un modelo de “proceso paralelo”, en el cual las personas típicamente hacen representaciones cognitivas y emocionales simultáneas de su enfermedad. En la figura No. 1 puede observarse la representación gráfica del modelo:

Según este modelo, la interpretación de la información es el primer paso en la búsqueda de ayuda y la selección de un mecanismo de afrontamiento como por ejemplo la adopción de un régimen terapéutico para manejar la enfermedad.

La escogencia de este modelo se debe a dos razones funda-

**Figura 1**  
**Modelo del Sentido Común**



Fuente: Beléndez, Bernejo y García (2005).

mentales: es el único modelo diseñado específicamente para explicar el cumplimiento del tratamiento, y uno de los pocos que incluye la respuesta emocional de los sujetos.

### 3. Programa de Comportamientos Autorregulados de Salud y Enfermedad

En base a lo previamente explicado, el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Rafael Urdaneta (Maracaibo, Venezuela) se ha propuesto desarrollar un Programa de Investigación denominado Comportamientos autorregulados de salud y enfermedad, cuyos propósitos son:

- El estudio de los procesos cognitivos-conductuales relacionadas con la salud y la enfermedad.

- El desarrollo y adaptación de modelos explicativos de las conductas autorreguladas de salud y enfermedad.
- El diseño de estrategias de intervención que permitan el aprendizaje, mantenimiento y modificación de comportamientos saludables.

El programa se concibió bajo un enfoque epistemológico empirico-inductivo (Padrón, 2005) dado que se busca la identificación de los patrones de regularidad de las variables que explican los comportamientos autorregulados vinculados con la salud y el desarrollo de intervenciones que afecten positivamente tales conductas. En concordancia con esta postura se escogió un enfoque teórico cognitivo-conductual, centrado en la ejecución de la conducta de cumplimiento, específicamente el modelo del sentido común de autorregulación de salud y enfermedad de Leventhal *et al* (1980).

El *núcleo y la heurística negativa* del programa están conformados por el postulado de la autorregulación, que refiere la existencia de un proceso sistemático que involucra esfuerzos conscientes para modular pensamientos, emociones y conductas con la finalidad de lograr metas dentro de un ambiente cambiante (Zeidner y Hammer, 1992). Esto es un sistema motivacional dinámico para establecer, desarrollar y promulgar metas y estrategias para lograrlas, evaluar su progreso y revisar las metas y estrategias (Cameron y Leventhal, 2003).

Para iniciar el desarrollo del Programa se propone la línea de Cumplimiento del Tratamiento en Enfermedades Crónicas, cuyo objeto de estudio es la conducta de cumplimiento del tratamiento médico, es concebida como “el grado en el cual el comportamiento de una persona coincide con el consejo médico o de salud, en términos de ingesta de medicamentos, seguimiento de dietas, o ejecución de cambios en el estilo de vida” (Haynes, Taylor y Sackett, 1976). De igual modo se estudiarán un conjunto de variables asociadas con el cumplimiento, las cuales se enumeran en el Cuadro 1.

La Estructura Diacrónica de la línea está conformada, de acuerdo a Padrón (2007), por cuatro fases en las que, en opinión de

**Cuadro 1**  
**VARIABLES ESTUDIADAS EN LA LÍNEA DE CUMPLIMIENTO DEL**  
**TRATAMIENTO EN LAS ENFERMEDADES CRÓNICAS**

<b>Variables Moduladoras</b>	<b>Variables Independientes</b>	<b>Variables Dependientes</b>
<p align="center"><b>Características Personales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad</li> <li>• Género</li> <li>• Educación</li> <li>• Nivel Socioeconómico</li> <li>• Motivación</li> <li>• Locus de Control</li> <li>• Creencias</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Personalidad</li> </ul>	<p align="center"><b>Representación Cognitiva de la Enfermedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Curso</li> <li>• Consecuencias</li> <li>• Causas</li> <li>• Control/cura</li> </ul>	<p align="center"><b>Estrategias de Afrontamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientadas al compromiso</li> <li>• Centrada en el problema</li> <li>• Centradas en la emoción</li> <li>• Orientadas a la evasión</li> <li>• Centrada en el problema</li> <li>• Centradas en la emoción</li> </ul>
<p align="center"><b>Características de la Enfermedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duración: Crónica vs Aguda</li> <li>• Severidad</li> <li>• Síntomas</li> </ul>	<p align="center"><b>Representación Emocional de la Enfermedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuestas emocionales ante las dimensiones Identidad, Curso, Consecuencias, Causas y Control/cura de la enfermedad</li> </ul>	<p align="center"><b>Control de la Enfermedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de control de las enfermedades crónicas (dependen de la condición de salud de la muestra en estudio)</li> </ul>
<p align="center"><b>Características socioambientales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo social</li> <li>• Relación con equipo de salud</li> <li>• Ambiente del centro de salud</li> </ul>	<p align="center"><b>Valoración del Afrontamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de las Estrategias orientadas al compromiso</li> <li>• Centrada en el problema</li> <li>• Centradas en la emoción</li> <li>• Valoración de las orientadas a la evasión</li> <li>• Centrada en el problema</li> <li>• Centradas en la emoción</li> </ul>	

**Cuadro 1. Continuación**

<b>Variables Moduladoras</b>	<b>Variables Independientes</b>	<b>Variables Dependientes</b>
<b>Características del Tratamiento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Frecuencia</li><li>• Dosis</li><li>• N° de medicamentos</li><li>• Efectos colaterales</li><li>• Complejidad del esquema</li></ul>		

Fuente: Pino, Arocha, Fernández N y Fernández V (2011).

las autoras, se genera la heurística positiva del programa. Para cada una de ellas se establecen objetivos, y en el desarrollo de las investigaciones correspondientes se podrán a prueba las *hipótesis auxiliares* del programa. Estas cuatro fases se describen de la siguiente manera:

- Fase Descriptiva: Caracterizar el comportamiento del cumplimiento del tratamiento y variables asociadas. Esta etapa contempla el diseño o adaptación de instrumentos de medición para las variables de estudio, así como el establecimiento de patrones de comportamiento de las mismas en poblaciones venezolanas con enfermedades crónicas.
- Fase Explicativa: Establecer el papel modulador de diversas variables (ver Cuadro 1) en el cumplimiento y la respuesta al tratamiento de las enfermedades crónicas. Las investigaciones de esta fase permitirán establecer predicciones y retrodicciones sobre el cumplimiento del tratamiento.
- Fase Contrastativa: Validar un modelo explicativo del cumplimiento del tratamiento médico en enfermedades crónicas, para ello se pondrá a prueba el modelo teórico en diversas muestras de personas con enfermedades crónicas con la finalidad de confirmar o refutar los patrones de relación postulados.

- Fase Aplicativa: Establecer estrategias de abordaje psicosocial para incrementar el cumplimiento del tratamiento médico y su eficacia. Se desarrollarán y probarán estrategias de intervención diseñadas sobre la base de los resultados de las investigaciones de las fases previas.

## Conclusiones

La revisión teórica efectuada y la convergencia de la teoría de Lakatos y el Modelo de la Variabilidad de la Investigación Educativa de Padrón permiten llegar a una serie de conclusiones:

- En primer lugar, la metodología de los programas de investigación científicos ha facilitado la organización de las conjeturas contextualizadas de una teoría, estableciendo un conjunto de reglas metodológicas que enmarcan la actividad científica, dado que la formulación de teorías e hipótesis no se realiza en solitario, de manera independiente, sino que debe ser entendida en un contexto determinado.
- En segundo lugar, el crecimiento del conocimiento científico se da en la medida en que haya cambios progresivos en los programas de investigación científicos. El requisito de progresividad es que sea tanto teóricamente como empíricamente progresivo.
- En tercer término, el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Rafael Urdeneta (Maracaibo, Venezuela) se ha propuesto desarrollar un Programa de Investigación denominado *comportamientos autorregulados de salud y enfermedad*.
- El cuarto término alude a que, el *núcleo y la heurística negativa* del programa comportamientos autorregulados de salud y enfermedad, están conformados por el postulado de la autorregulación, que refiere la existencia de un proceso sistemático que involucra esfuerzos conscientes para modular pensamientos, emociones y conductas con la finalidad de establecer, desarrollar y promulgar metas y es-

trategias para lograrlas, evaluar su progreso y revisarlas dentro de un ambiente cambiante.

- Por último, la estructura diacrónica de la línea de investigación está conformada por cuatro fases, cuya organización parte del modelo de variabilidad de la investigación educativa en las que se genera la heurística positiva del programa. El desarrollo de las investigaciones correspondientes pondrá a prueba las *hipótesis auxiliares* del programa.

### Referencias bibliográficas

- AJZEN, I. (1985). From intentions to action: a theory of planned behavior. En J. Kull y J. Beckmann (eds.), *Action control from cognition to behavior*. Alemania: Springer-Verlog.
- AJZEN, I.; MADEN, J.T. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- AJZEN, I; FISHBEIN M (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.
- BECKER, M. (1974). The health belief model and personal health behavior. Thorofare, NJ: Slack.
- BECKER, M.H.,RADIUS, S.M., ROSENSTOCK, I.M. (1978). Compliance with a medical regimen for asthma: a test of the health belief model, *Public Health Reports*, 93, 268-77.
- BELÉNDEZ VÁZQUEZ.M; BERMEJO ALEGRÍA, RM; GARCÍA AYALA, MD (2005) Estructura factorial de la versión española del *Revised Illness Perception Questionnaire* en una muestra de hipertensos. *Psicothema* 17, 2, pp. 318-324.
- BISHOP, G.D; CONVERSE, S.A. (1986). Illness representations: A prototype approach. *Health Psychology*, 5 (2), 95-114.
- CAMERON, L. D.; LEVENTHAL, H. (Eds.) (2003). *The self-regulation of health and illness behaviour*. London and New York: Routledge.

- DIEFENBACH, M.A., LEVENTHAL, H. (1996). The common-sense model of illness representations: Theoretical and practical considerations. *Journal of Social Distress & the Homeless*, 5, 11-38.
- GARCÍA, L. Aproximación epistemológica al concepto de Ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend. *Andamios*. Revista de Investigación Social. Vol. 4, núm.8, 2008, pp. 185-212.
- HAYNES RB, TAYLOR DW, SACKETT DJ. Eds. (1976) *Compliance in heart care*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- KUHN, T. (1970a). *Logic of Discovery or Psychology of Research? En: Lakatos y A. E. Musgrave* Editores, Londres.
- KUHN, T. (1970b). *Reflections on my Critics. En: Lakatos y A. E. Musgrave* Editores, Londres.
- LAKATOS, I., (1989). *La metodología de los Programas de Investigación*. Ed. Castellana: Alianza Editorial, S. A., Madrid.
- LAU, R.R.; HARTMAN, K.A. (1983). Common sense representations of common illnesses. *Health Psychology*, 2, 167-185.
- LEVENTHAL, H. (1970). Findings and theory in the study of fear communications. *Advances in Experimental Social Psychology*, 5, 119-86.
- LEVENTHAL, H., MEYER, D. NERENZ, D. (1980). The common sense model of illness danger. En: Rachman, S. (Ed.), *Medical psychology*, Vol. 2. pp. 7-30. Pergamon, New York.
- LEVENTHAL, H., LEVENTHAL, E. A., CAMERON, L. (2001). Representations, procedures, and affect in illness self-regulation: A perceptual-cognitive model. En A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Health Psychology*. (19-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LINZ, D., PENROD, S. LEVENTHAL, H. (1982). Cognitive organization of disease among laypersons. Paper presented at the 20th International Congress of Applied Psychology, Edinburgh, Scotland.
- MEYER, D., LEVENTHAL, H. GUTMANN, M. (1985). Common-sense models of illness: the example of hypertension. *Health Psychology*, 4, 115-135.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. STEPS *Panamericano, método progresivo de la OPS/OMS para la vigilancia de factores de riesgo para las enfermedades crónicas no transmisibles*. [Docu-

- mento en Línea]. Disponible en: [http://www.who.int/entity/chp/steps/Parte1\\_Seccion1.pdf](http://www.who.int/entity/chp/steps/Parte1_Seccion1.pdf) [Consultado el 01 de Julio de 2011].
- PADRÓN, J. (1992). Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado, USR.
- PADRÓN, J. (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Publicado en *Revista Educación y Ciencias Humanas* 9(17): 33. [Documento en Línea]. Disponible: [http://padron.entretemas.com/Estr\\_Proc\\_Inv.htm](http://padron.entretemas.com/Estr_Proc_Inv.htm). Consultado el 01 de Julio de 2011].
- PADRÓN, J. (2007) Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI *Cinta de Moebio* 28: 1-28.
- POPPER, K. (1959) *The Logic of Scientific Discovery*. Londres: Hutchinson.
- PROCHASKA J, DICLEMENTE C. (1984). *The transtheoretical approach*. New York: Dow Jones.
- ROGERS, RW (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation. In J. T. Cacioppo & R. E. Petty (Eds.), *Socialpsychophysiology: A sourcebook* (pp. 153-177). New York: Guilford Press.
- YACH D, Hawkes C, Gould CL, Hofman KJ. The global burden of chronic diseases overcoming impediments to prevention and control. *JAMA* 2004; 291:2616-22.
- ZEIDNER, M; HAMMER, AL (1992) Coping with missile attack: resources, strategies and outcomes. *Journal of Personality* 60: 709-746.



## Aplicación del modelo holístico a la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud

DELGADO GONZÁLEZ, Mercedes Josefina

*Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.  
Centro de Estudios Matemáticos y Físicos. Doctorado en ciencias humanas  
e-mail: merdelgon@yahoo.es  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

La presente investigación tuvo como propósito construir una red teórica sobre la teoría de los campos conceptuales propuesta por Vergnaud, aplicando el enfoque holístico presentado por Bagozzi y Phillips (1982). Es producto de una indagación de tipo documental, que partió de la revisión de la nombrada teoría y del enfoque holístico para llegar a la presentación de una red teórica que evidencia relaciones conceptuales del objeto de estudio. Se devela un entretejido de conceptos que apuntan a una aproximación teórica de tres elementos: esquemas, conceptos y desarrollo cognitivo y dos hipótesis no observables. Como consideraciones finales se expresa que el modelo holístico es aplicable a cualquier campo de conocimiento, permite examinar la validez de constructo y probar hipótesis. Se recomienda validar posteriormente las hipótesis no observables generadas.

**Palabras clave:** Campos conceptuales, Vergnaud, enfoque holístico, red teórica.

### *Application of the Holistic Model to the Conceptual Fields Theory by Vergnaud*

### Abstract

The purpose of this research was to build a theoretical network about the conceptual field theory proposed by Vergnaud, applying the holistic approach presented by Bagozzi and Phillips (1982). The paper

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

is a product of documentary type research, based on a review of the aforementioned theory and the holistic approach, in order to present a theoretical network that shows the conceptual relationships of the topics under study. It reveals an interweaving of concepts that point to a theoretical approach with three elements: schemes, concepts and cognitive development, and two unobservable hypotheses. As final considerations, it expresses that the holistic model is applicable to any field of knowledge, permits examining the validity of the construct and proving hypotheses. It recommends subsequent validation of the unobservable hypotheses that are generated.

**Key Works:** Conceptual fields, Vergnaud, holistic approach, theoretical network.

## Introducción

El enfoque holístico es utilizado para representar y probar teorías, actualmente es muy utilizado en el campo educativo. Inicialmente Bagozzi y Phillips (1982), lo propusieron para probar teorías organizacionales, ya que ésta carecía de un mecanismo formal para integrar la teoría con su prueba. Los procedimientos de este enfoque comparten aspectos del enfoque positivista, realista e instrumental. No es rígidamente deductivo ni puramente exploratorio. Intenta incorporar aspectos de los filósofos de las ciencias y de los estadísticos en la construcción de teoría y la prueba de ésta.

Este modelo plantea una metodología para probar constructos teóricos a través de una red o malla teórica que contiene conceptos teóricos, derivados y empíricos, además de cuatro relaciones llamadas: hipótesis no observables, definición teórica, reglas de correspondencia y definición empírica, todo relacionado entre sí de una manera significativa. Se examina la validez de los conceptos y se predicen y prueban hipótesis, utilizando la contrastación como herramienta para obtener una medida bien definida del resultado, el cual refleja la verdadera naturaleza de la construcción teórica.

Por otra parte, la teoría de los campos conceptuales propuesta por Vergnaud (1982), es una teoría psicológica cognitivista, que supone que el núcleo del desarrollo cognitivo es la conceptualización de lo real. Es decir, es una teoría psicológica de conceptos, en

la que la conceptualización es piedra angular de la cognición. Supone así que el conocimiento se organiza en unos campos conceptuales, los cuales llegarán a ser dominados por el aprendiz tras un largo periodo de tiempo, mediante la experiencia, la madurez y la interacción del sujeto con distintas situaciones. Esta teoría tiene una fuerte base en Piaget, sobre todo en el importante papel que en ella tiene el concepto de esquema.

Para el desarrollo del presente trabajo se consideró el modelo holístico antes descrito. El propósito ha sido la utilización del enfoque holístico metodológico de estos autores para la construcción de una red o malla teórica sobre la teoría de los campos conceptuales propuesta por Vergnaud. La red teórica descrita presenta como conceptos teóricos tres: esquema, concepto y desarrollo cognitivo, los cuales constituyen la base de la teoría de los campos conceptuales.

Para el desarrollo de la presente investigación se parte haciendo un esbozo de la teoría de los campos conceptuales propuesta por Gerard Vergnaud (1982), se describe luego el modelo holístico de Bagozzi y Phillips (1982), especificando sus conceptos y relaciones, la validación de teorías, la validación de constructos, la validación y prueba de hipótesis y la malla teórica relacional. Se presenta la metodología y posteriormente se muestra la construcción de la red teórica de la teoría de los campos conceptuales propuesta por Gerard Vergnaud, atendiendo a tres conceptos teóricos centrales: desarrollo cognitivo, conceptos y esquemas. Se proponen dos hipótesis no observables, las definiciones teóricas, las reglas de correspondencia y las definiciones empíricas. La validación de la red teórica propuesta, así como las hipótesis no observables implicadas será realizada en investigaciones posteriores.

## **1. Fundamentación teórica**

### **1.1. Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud**

Gérard Vergnaud, director de investigación del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) de Francia, discípulo

de Piaget, amplía y redirecciona en su teoría el foco piagetiano de las operaciones lógicas generales y de las estructuras generales del pensamiento, para el estudio del funcionamiento cognitivo del “sujeto en situación”. A diferencia de Piaget, toma como referencia el propio contenido del conocimiento y el análisis conceptual del dominio de ese conocimiento (Moreira, 2002).

La teoría de los campos conceptuales, es una teoría cognitiva neo piagetiana, que pretende ofrecer un referencial fructífero para el estudio del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de competencias complejas, particularmente aquellas implicadas en las ciencias y en las técnicas, teniendo en cuenta los propios contenidos del conocimiento y el análisis conceptual de su dominio. También toma elementos de Vygotski, el cual da prioridad al peso de la cultura y los procesos de mediación, para él, el lenguaje y el simbolismo tienen un rol especial en la mediación (Vergnaud, 2007).

Vergnaud toma como premisa que el conocimiento está organizado en *campos conceptuales* cuyo dominio, por parte del sujeto, ocurre a lo largo de un extenso período de tiempo, a través de experiencia, madurez y aprendizaje (Barrantes, 2006).

En la Figura 1 se presentan algunos aspectos de la teoría de los campos conceptuales.

**Figura 1**  
**Aspectos de la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud**



Fuente: Delgado, 2011 (Tomando datos de Vergnaud, 1982).

Uno de los supuestos básicos es que el conocimiento se constituye y se desarrolla en el tiempo, en interacción del sujeto frente a las situaciones que experimenta. La actividad cognitiva de un individuo cuando se enfrenta a cierta situación, tiene relación con los conocimientos que ya posee y con los aspectos nuevos que estos conocimientos incorporan por estar siendo empleados para abordar una situación diferente. Son estos aspectos los que colaboran en el desarrollo de competencias más complejas. La teoría de Vergnaud busca colocar en el mismo vértice el funcionamiento y el desenvolvimiento cognitivo.

La teoría de los campos conceptuales permite entonces, analizar cómo se organizan las ideas que los sujetos ya tienen conectadas unas con otras y de qué forma esto genera nuevos conceptos y representaciones. Supone que el alma del desenvolvimiento cognitivo es la conceptualización (Vergnaud, 1996 p.118; Vergnaud, 1998, p.173).

*La conceptualización se convierte entonces en la piedra angular de la cognición. Luego, se debe prestar toda la atención a los aspectos conceptuales de los esquemas y al análisis conceptual de las situaciones para las cuales los sujetos desarrollan sus esquemas, en la escuela o fuera de ella.*

Los conceptos clave de la teoría de los campos conceptuales son, además del propio concepto de campo conceptual, los conceptos de esquema (la gran herencia piagetiana de Vergnaud), situación, invariante operatorio (teorema-en-acción o concepto-en-acción), y su propia concepción de concepto; *se plantea que el sentido no está en las situaciones en sí mismas, sino en la relación del sujeto con las situaciones y con los significantes; es decir, con los esquemas (Moreira, 2002).*

## **2. Descripción del modelo holístico de Bagozzi y Phillips**

El enfoque holístico es utilizado para representar y probar teorías. Es un paradigma metodológico que parte de la premisa que una investigación tiene mayor validez si se encuentra guiada por un pensamiento conceptual bien fundado. Es una herramienta de

relación de elementos conceptuales que se inspira en la conceptualización de sistemas teóricos propuestos por filósofos de la ciencia, entre ellos Hempel, citado por Bagozzi y Phillips (1982:4) quienes señalaron que:

La teoría científica puede ser comparada con una red especial compleja. Sus términos están representados por los nudos, mientras que las cuerdas que conectan los últimos corresponden en parte a las definiciones y, en parte, a los fundamentos e hipótesis derivadas, incluidas en la teoría. El sistema complejo flota, como si estuviera encima del plano de observación y se encuentra sujeto a este por las reglas de interpretación. Estas pueden ser vistas como cuerdas que no son parte de la red pero unen ciertos puntos de la última con espacios específicos en el plano de observación. Por virtud de esas conexiones interpretativas, la red puede funcionar como una teoría científica, desde ciertos datos observacionales, podemos ascender vía una cuerda interpretativa a algún punto en la red teórica, desde allí proseguir vía las definiciones e hipótesis, hasta otros puntos desde los cuales otra cuerda interpretativa permite descender al punto de observación.

El enfoque holístico puede ser visto de dos formas, primero como una metodología para examinar la validez de los conceptos o validación de constructo y segundo, como una metodología para la predicción y prueba de hipótesis.

La descripción de los fundamentos básicos del enfoque holístico se resume en la Figura 2.

### **2.1. Conceptos y relaciones en el enfoque holístico**

El constructo holístico de Bagozzi y Phillips (1982), plantea tres tipos de conceptos y cuatro relaciones. En cuanto a los conceptos se identifican: los teóricos, los derivados y los empíricos; y las relaciones son: las hipótesis no observables, la definición teórica, la regla de correspondencia y la definición empírica.

Los conceptos teóricos son abstractos y no observables, consisten en descripciones de fenómenos proporcionados por frases que reflejan el vocabulario conceptual de la teoría.

**Figura 2**  
**Fundamentos básicos del enfoque holístico de Bagozzi y Phillips**



Fuente: Delgado, 2011(Tomando datos de Bagozzi y Phillips, 1982).

Los conceptos derivados, al igual que los teóricos, son no observables, pero están atados directamente a los conceptos empíricos y se encuentran en un nivel de abstracción menor con respecto a los teóricos.

Los conceptos empíricos se refieren a las propiedades o relaciones, cuya presencia o ausencia en una situación dada, puede ser conocida intersubjetivamente bajo circunstancias apropiadas, mediante la observación directa. Pueden incluir datos experimentales o ser medidos a través de instrumentos objetivos.

En cuanto a las relaciones del enfoque holístico, encontramos cuatro tipos que permiten ensamblar una red o malla teórica uniendo los conceptos teóricos, derivados y empíricos, todo ello sobre un plano observacional. A continuación se describen cada una de ellas:

1. Hipótesis no observables, permiten unir dos o más conceptos teóricos, plantean los autores que esta relación puede manejarse como leyes teóricas, leyes hipotéticas, postulados, entre otros.

2. Definición teórica, conecta un concepto teórico con uno derivado, usando una definición nominal; es decir, el significado de un concepto es sinónimo de otro concepto o una definición reformada cuando el significado de un concepto es extraído de otro con mayores detalles.
3. Reglas de correspondencia, expresan una relación entre conceptos no observables (teóricos o derivados) y conceptos empíricos. Esta relación define un modelo de indicador causal, plantea que la existencia de un concepto teórico o derivado implica la ocurrencia de uno o más eventos observables ligados a este concepto. Los eventos observables suministran evidencias a los conceptos como antecedentes.
4. Definición empírica, esta relación legitima un concepto empírico, cuando iguala a éste eventos físicos del mundo, de la vivencia o la experiencia de los sentidos.

### **2.2. La validación de teorías con el enfoque holístico**

Los autores hacen referencia al programa de Popper (1968) para la validación de teorías, es decir las teorías deben ser falsadas. Él afirma que para cada conjetura existe, ha existido y siempre existirá una refutación, lo que significa que: si algo tiene la posibilidad de ser falso, entonces puede ser cierto.

Para el desarrollo de la validación de una teoría, Bagozzi y Phillips (1982), proponen dos tipos de análisis: primero, debe estar basada en investigaciones anteriores y en conjeturas del investigador y debe satisfacer criterios semánticos y sintácticos relacionados con el significado de los términos, las hipótesis no observables y las reglas de correspondencia. Segundo, las hipótesis implicadas deben ser probadas a través de una comparación de observaciones con predicción. El procedimiento de validación acude a los métodos basados en la inducción. En el enfoque holístico, los conceptos teóricos, las hipótesis no observables, las reglas de correspondencia y las observaciones empíricas son corroboradas como un todo.

### 2.3. Validación de constructo

La validación de constructo es la extensión hasta donde una observación mide el concepto que intenta medir.

Bagozzi y Phillips (1982), parten del procedimiento para evaluar la validez de constructo y para probar hipótesis en las ciencias sociales presentado por Campell y Fiske, (1959), ellos proponen la matriz de multipropiedades y métodos (MTMM), ésta consiste en un plan sistemático para la validación convergente y discriminante, requiriendo de dos o más rangos por dos o más métodos.

Estos autores proponen dos criterios amplios para validar constructos:

a. Validez convergente: es el grado en que dos o más intentos para medir el mismo concepto a través de métodos diferentes se encuentran de acuerdo. La validez convergente implica que existe una correlación positiva significativa entre varios indicadores que miden el mismo constructo. Cuando hay alta evidencia de covariación entre las medidas de un concepto, indica que estas son pobres o que la correspondencia entre el concepto y las medidas no existe.

b. Validez Discriminante: Es el grado en que las medidas de distintos conceptos difieren. Revela la ausencia o el nivel bajo de correlación entre distintos constructos que se supone son disímiles. Significando que las medidas de conceptos diferentes tendrían poca varianza común (en un sentido relativo) y que una alta variación arroja dudas sobre las singularidades de las medidas y/o conceptos.

Bagozzi y Phillips (1982), derivan una metodología más rigurosa para la validez de constructo, la cual comienza con el concepto de un verdadero registro, explícitamente se hipotetiza que la medida empírica observada de una determinada propiedad puede ser representada como función de un concepto teórico y un error de azar en la medición, de la siguiente forma:  $y = \lambda t + \varepsilon$ , donde  $y$  es la propiedad;  $t$  es el concepto teórico,  $\varepsilon$  es el error de azar y  $\lambda$  es el grado de correspondencia entre la medida y el concepto, que toma valores entre 0 y 1; siendo el 0 ninguna correspondencia y 1 corres-

pondencia perfecta. Esta ecuación establece que cualquier medida refleja el fenómeno teórico que se intenta captar y cualquier error en el procedimiento de medición.

#### 2.4. Predicción y prueba de hipótesis

La predicción y prueba de hipótesis no observables es una de las aplicaciones más importantes del enfoque holístico. Para esto se requieren dos conjuntos de ecuaciones: las ecuaciones teóricas y las de mediciones.

Las primeras ecuaciones expresan los aspectos conceptuales de una teoría y sus hipótesis, tienen los conceptos teóricos, derivados, hipótesis no observables y definiciones teóricas. En la formulación de estas ecuaciones es necesario distinguir entre conceptos teóricos endógenos y exógenos. Los primeros son funciones predichas o causadas por otros conceptos teóricos; son dependientes de otras variables, pueden servir como antecedentes de otros conceptos endógenos, las variables intervinientes y moderadoras son también conceptos endógenos. Un concepto exógeno nunca es modelado como una función de otros conceptos teóricos, aunque puede covariar con estos. Un concepto teórico puede ser endógeno en una teoría pero puede ser exógeno en otra teoría.

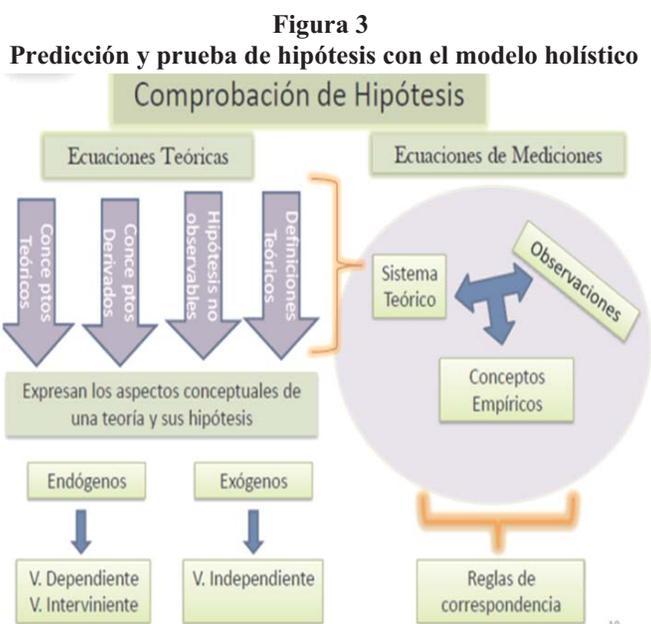
Las ecuaciones de medición intentan conectar el sistema teórico de los conceptos y sus interrelaciones con las observaciones, mediante la relación de los conceptos teóricos y derivados con los conceptos empíricos a través del uso de las reglas de correspondencia.

Para representar las ecuaciones teóricas en el enfoque holístico, se hace de forma general.

La notación es común con el modelaje de ecuaciones estructurales en la ciencia del comportamiento. Los conceptos teóricos y las hipótesis no observables se representan como sigue:  $\eta = \beta\eta + \mathfrak{I}\xi + \zeta$ , donde  $\eta$  representa  $m$  conceptos teóricos endógenos,  $\xi$  representa  $m$  conceptos teóricos exógenos,  $\beta$  es una matriz  $n \times n$  de parámetros que relacionan los conceptos endógenos entre sí, tales como por ejemplo las hipótesis no observables;  $\mathfrak{I}$  es una ma-

triz  $m \times n$ , que relaciona los conceptos exógenos con los endógenos y  $\zeta$  es un vector de términos que representan errores en las ecuaciones debida a las variables omitidas.

La Figura 3, muestra de manera esquemática la predicción y prueba de hipótesis con el modelo holístico.



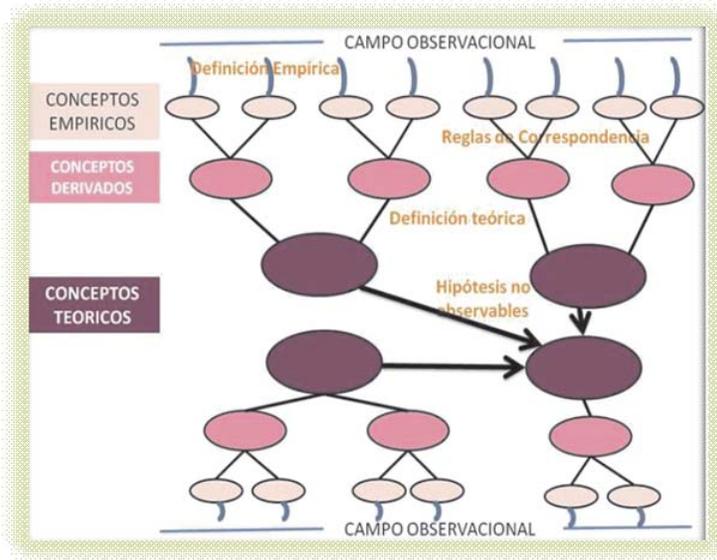
Fuente: Morales y Col. (2011).

### 2.5. Malla teórica relacional

Consiste en la representación gráfica de una red o malla que muestra los conceptos teóricos, derivados y empíricos a través de nudos y cuerdas la cual flota a la luz del campo observacional del investigador y se encuentra sujeto a este por las reglas de interpretación.

La Figura 4, muestra una malla donde se observan los conceptos y relaciones del enfoque holístico planteado por Bagozzi y Phillips (1982).

**Figura 4**  
**Conceptos y relaciones contenidos en la malla teórica relacional presentada por Bagozzi y Phillips (1982)**



Fuente: Morales y Col. (2011).

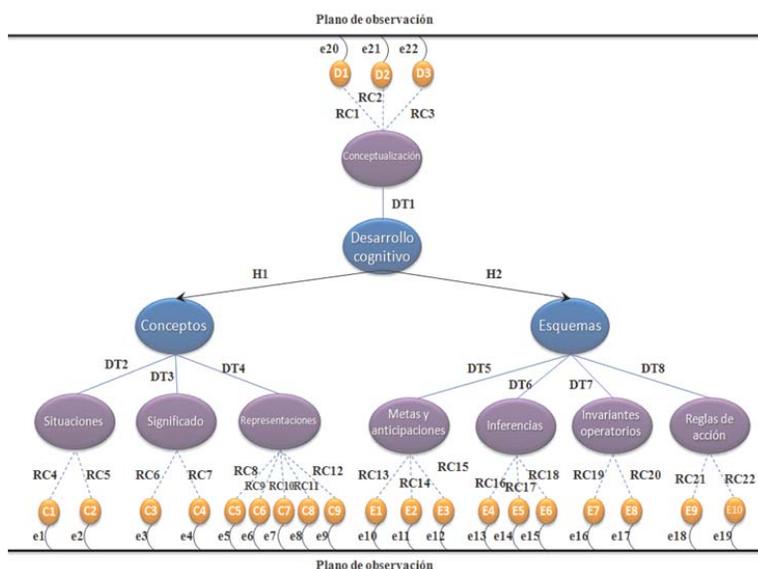
### 3. Metodología

Se realiza una investigación de tipo documental, que partió de la construcción conceptual del objeto de estudio y su caracterización. Se abordó el modelo holístico, representado por Bagozzi y Phillips (1982), con el fin de establecer correspondencias entre los conceptos y estructurar una *red teórica* que reflejara las relaciones conceptuales de la teoría de los campos conceptuales propuesta por Gerard Vergnaud.

#### 4.4. Construcción de la red teórica de los campos conceptuales

En atención de la descripción del modelo holístico presentado por Bagozzi y Phillips (1982), se presenta la Figura 5, la cual consiste en una red teórica de la teoría de los campos conceptuales propuesta por Gerard Vergnaud, atendiendo a tres conceptos teóricos centrales: desarrollo cognitivo, conceptos y esquemas. Se muestran también los diferentes conceptos derivados, al igual que los conceptos empíricos, estos últimos representados con las letras C<sub>1</sub> a C<sub>9</sub>; E<sub>1</sub> a E<sub>10</sub> y D<sub>1</sub> a D<sub>3</sub> respectivamente; las reglas de correspondencia, con las letras RC1 a RC22, y las relaciones empíricas expresadas con las letras e1 a e22. La última relación son las hipótesis no observables expuestas por las letras H1 y H2.

**Figura 5**  
Red teórica de la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud



Fuente: Delgado (2011).

Las definiciones de los conceptos teóricos, derivados y empíricos se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
**Conceptos centrales de la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud representados en la figura 1**

Concepto	Definición
<b>Conceptos teóricos</b>	
Desarrollo cognitivo	Se refiere al desenvolvimiento de competencias y de concepciones de un sujeto en el curso de su experiencia.
Concepto	Conjunto de invariantes utilizables en la acción.
Esquemas	Es la organización invariante del comportamiento para una cierta clase de situaciones.
<b>Conceptos derivados</b>	
Situaciones	Se conciben como tareas o combinación de tareas de las que es importante conocer su naturaleza y dificultades propias. Constituyen el referente del concepto.
Significados	Conjunto de invariantes que pueden ser reconocidos y usados por los sujetos para analizar y dominar determinadas situaciones.
Representaciones	Proceso dinámico que se apropia de la forma en que se organiza la acción. Manera en que los sujetos representan el mundo físico y social que forman parte de su noción de realidad. Constituyen el significante del concepto.
Metas y anticipaciones	Se refieren a la posibilidad del sujeto de descubrir una posible finalidad de su actividad, o ciertos efectos o fenómenos que ella envuelve.
Inferencias	Posibilidad de hacer anticipaciones en función de los invariantes que dispone el sujeto y de las informaciones con las que cuenta.
Invariantes operatorios	Son los conocimientos que están contenidos en los esquemas. Constituyen el núcleo conceptual implícito o explícito de los esquemas.

**Tabla 1 (Continuación)**

Concepto	Definición
Reglas de acción	Son reglas del tipo “si entonces”, son las verdaderas generadoras de los esquemas, las que ponen en marcha la secuencia de acciones.
Conceptualización	Son construcciones o imágenes mentales, por medio de las cuales son comprendidas las experiencias que emergen de la interacción con una situación. Estas construcciones surgen por medio de la integración en clases o campos que relacionan el conocimiento y experiencias nuevas con los conocimientos y experiencias almacenados en la memoria.
<b>Conceptos empíricos</b>	
C1: Tarea o actividad	Consiste en la actividad que debe ser desarrollada por el aprendiz.
C2: Comportamiento o respuestas	Forma de actuar del sujeto frente a una determinada situación.
C3: Significado científico	Conjunto de invariantes que pueden ser reconocidos y usados por los sujetos para analizar y dominar situaciones de carácter científico.
C4: Significado cotidiano	Conjunto de invariantes que pueden ser reconocidos y usadoManera en que los sujetos representan las propiedades de los objetos que forman parte de su noción de realidad.s por los sujetos para analizar y dominar situaciones de carácter cotidiano.
C5: Representaciones de objetos	Manera en que los sujetos representan los objetos que forman parte de su noción de realidad.
C6: Representaciones de propiedades	Manera en que los sujetos representan las propiedades de los objetos que forman parte de su noción de realidad.
C7: Representaciones de relaciones	Manera en que los sujetos representan las relaciones entre los objetos que forman parte de su noción de realidad.

**Tabla 1 (Continuación)**

Concepto	Definición
C8: Representaciones de acciones	Manera en que los sujetos representan las acciones de los objetos que forman parte de su noción de realidad.
C9: Representaciones de construcciones	Manera en que los sujetos representan las construcciones que forman parte de su noción de realidad.
E1: Focalización	Consiste en dirigir la atención o interés de un aprendiz a una determinada situación.
E2: Reconocimiento de la situación	Consiste en la identificación por parte del sujeto de una determinada situación.
E3: Inicio de explicaciones	Consiste en las primeras aproximaciones teóricas a una situación dada.
E4: Cálculos	Consiste en realizar las operaciones necesarias para prever el resultado de una acción.
E5: Razonamientos	Es el establecimiento de conexiones causales y lógicas necesarias entre situaciones y hechos.
E6: Conclusiones o generalizaciones	Son las proposiciones finales presentadas por el sujeto ante una determinada situación luego de un razonamiento.
E7: Conceptos en acto	Pueden ser objetos, predicados o bien una categoría de pensamiento considerada como importante o adecuada.
E8: Teoremas en acto	Son proposiciones, consideradas como verdaderas por el sujeto, sobre un aspecto de la realidad.
E9: Explicaciones	Consiste en las aproximaciones teóricas a una situación dada.
E10: Soluciones	Consiste en la presentación del resultado e interpretación final dada a una determinada situación.
D1: Conceptualizaciones implícitas eficaces	Es cuando el sujeto dispone de todas las competencias necesarias para el tratamiento relativamente inmediato de una situación.

**Tabla 1 (Continuación)**

Concepto	Definición
D2:Conceptualizaciones implícitas ineficaces insuficientes	Es cuando el sujeto dispone de algunas competencias necesarias para el tratamiento relativamente inmediato de una situación.
D3:Conceptualizaciones implícitas ineficaces erradas	Es cuando el sujeto no dispone de las competencias necesarias para el tratamiento relativamente inmediato de una situación.

La Tabla 2. Presenta las hipótesis no observables, las definiciones teóricas, las reglas de correspondencia y las definiciones empíricas en la teoría de los campos conceptuales propuesta por Vergnaud, representados en la Figura 5.

Los conceptos empíricos dispuestos en la red teórica presentada en la Figura 5, resaltan el carácter atribucional de la teoría y se disponen para validar el constructo teórico. El significado conceptual proporciona el volumen de las hipótesis que contrastan los conceptos teóricos de desarrollo cognitivo, concepto y esquema con el plano de observación.

En la propuesta generada, los conceptos empíricos: tarea o actividad, comportamiento o respuestas, significado científico, significado cotidiano, representaciones de objetos, representaciones de propiedades, representaciones de relaciones, representaciones de acciones, representaciones de construcciones, focalización, reconocimiento de la situación, inicio de explicaciones, cálculos, razonamientos, conclusiones o generalizaciones, conceptos en acto, teoremas en acto, explicaciones, soluciones, conceptualizaciones implícitas eficaces, conceptualizaciones implícitas ineficaces insuficientes y las conceptualizaciones implícitas ineficaces erradas, representan los datos a ser suministrados por los actores involucrados en la investigación.

**Tabla 2**  
**Hipótesis no observables, definiciones teóricas, reglas de correspondencia y definiciones empíricas en la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud representados en la Figura 1**

---

Hipótesis no observables
H1: El desarrollo cognitivo depende de la apropiación de los conceptos constitutivos de un determinado campo conceptual.
H2: El desarrollo cognitivo depende de el desenvolvimiento de un vasto repertorio de esquemas.

---

Definiciones teóricas
DT1: La conceptualización resulta por definición: El desarrollo cognitivo de X es determinado por la capacidad de X de construir ideas abstractas a partir de la experiencia.
DT2: Las situaciones resultan por definición: existe variabilidad de tareas entregadas a X y X presenta determinadas respuestas.
DT3: Los significados resultan por definición: Dado un determinado concepto X, el sujeto atribuye significado a X.
DT4: Las representaciones resultan por definición: Dado un determinado concepto X, el sujeto representa a X según la situación.
DT5: Las metas y anticipaciones resultan por definición: Dada una situación X, el sujeto descubre el efecto de X de acuerdo a los esquemas del sujeto.
DT6: Las inferencias resultan por definición: Dada una situación X, el sujeto infiere el efecto de X de acuerdo a los esquemas del sujeto.
DT7: Los invariantes operatorios resultan por definición: Dada una situación X, el sujeto conocimientos sobre X de acuerdo a los esquemas del sujeto.
DT8: Las reglas de acción resultan por definición: Dada una situación X, el sujeto pone en marcha una determinada secuencia de acciones de acuerdo con sus esquemas.

---

Reglas de correspondencia
RC1: Dada una situación, el estudiante responde inmediatamente y de manera satisfactoria.
RC2: Dada una situación, el estudiante responde de manera medianamente satisfactoria.
RC3: Dada una situación, el estudiante responde de manera errada o no responde.
RC4: Dada una situación, el aprendiz desarrolla la tarea implicada.

---

**Tabla 2 (Continuación)**

---

Reglas de correspondencia
RC5: Dada una situación, el aprendiz desarrolla la tarea implicada con agrado o desagrado.
RC6: El aprendiz atribuye significado científico.
RC7: El aprendiz atribuye significado cotidiano.
RC8: El aprendiz representa gráficamente objetos.
RC9: El aprendiz representa propiedades de los objetos estudiados.
RC10: El aprendiz relaciona objetos en estudio.
RC11: El aprendiz representa acciones objetos en estudio
RC12: El aprendiz construye conceptos sobre fenómenos estudiados.
RC13: El aprendiz muestra interés en participar ante una determinada situación.
RC14: El aprendiz identifica elementos implicados en una determinada situación.
RC15: Dada una situación, el aprendiz expresa ideas en forma verbal o escrita para dar explicaciones al fenómeno en estudio.
RC16: Dada una situación, el aprendiz realiza cálculos matemáticos necesarios para dar explicaciones al fenómeno en estudio.
RC17: Dada una situación, el aprendiz expresa en forma verbal o escrita conexiones entre el fenómeno estudiado y hechos de la vida real.
RC18: Dada una situación, el aprendiz expresa en forma verbal o escrita sus conclusiones sobre el fenómeno estudiado.
RC19: Dada una situación, el aprendiz expresa en forma verbal o escrita sus preconceptos sobre el fenómeno estudiado.
RC20: Dada una situación, el aprendiz expresa en forma verbal o escrita sus preconceptos sobre el fenómeno estudiado y los asume como verdaderos.
RC21: Dada una situación, el aprendiz expresa en forma verbal o escrita sus aproximaciones teóricas sobre el fenómeno estudiado.
RC22: Dada una situación, el aprendiz ofrece interpretaciones en forma verbal o escrita sobre el fenómeno estudiado.

---

Definiciones empíricas
e1: Desarrollo de las tareas.
e2: Actitud manifestada ante el desarrollo de la tarea.
e3: Expresa el significado científico de un fenómeno.
e4: Expresa el significado cotidiano de un fenómeno.
e5: Representa gráficamente objetos.
e6: Representa propiedades de objetos.

---

**Tabla 2 (Continuación)**

---

Definiciones empíricas
e7: Representa relaciones entre objetos.
e8: Representa acciones entre objetos.
e9: Representa construcciones teóricas de objetos.
e10: Muestra interés en el desarrollo de cierta situación.
e11: Identifica la situación con la que trabaja.
e12: Realiza aproximaciones teóricas ante la situación dada.
e13: Realiza operaciones y cálculos para buscar un resultado.
e14: Establece conexiones entre situaciones presentadas y hechos cotidianos.
e15: Presenta conclusiones sobre la situación presentada.
e16: Expresa preconcepciones sobre el fenómeno estudiado.
e17: Expresa preposiciones acordes científicamente con hechos cotidianos.
e18: Expresa sus aproximaciones teóricas a una situación dada.
e19: Presenta resultados finales de una tarea.
e20: Respuestas satisfactorias dadas.
e21: Respuestas medianamente satisfactorias dadas.
e22: Respuestas erradas dadas.

---

## Hallazgos y conclusiones

El modelo holístico propuesto por Bagozzi y Phillips (1982) es aplicable a cualquier campo de conocimiento, no solamente para la investigación organizacional como inicialmente fue concebido, ya que en esta investigación se aplicó a la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud y se generó una red teórica para la posterior validación de constructos e hipótesis no observables correspondientes a esta teoría.

Este enfoque representa de manera explícita y organizada los conceptos teóricos, derivados y empíricos, las hipótesis no observables y reglas de correspondencia, todos relacionados de manera que permite la aplicación de criterios lógicos de consistencia interna y criterios empíricos asociados con la medición y prueba.

Permite examinar la validez de constructo, corregir la no confiabilidad de las medidas que pueden contaminar las relaciones

teóricas, representar de manera explícita el error de medición y los efectos de los factores externos.

El modelo tiene gran utilidad para representar secuencias de relaciones que generan categorías de análisis, donde se refuerza el significado de cada concepto implicado, esto se evidencia en las Tablas 1 y 2 presentadas en este trabajo, en ellas se presentan las definiciones de los conceptos teóricos, derivados y empíricos, así como las hipótesis no observables, las definiciones teóricas, las reglas de correspondencia y las definiciones empíricas en la teoría de los campos conceptuales propuesta por Vergnaud (1982).

Las características y la estructura de la red teórica, expresadas en la Figura 5, muestran las relaciones entre los conceptos que fortalecen el propósito de la construcción holística; relaciones estas que consideran todas las posibles conexiones entre las diferentes categorías conceptuales de la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1982). En este contexto, las hipótesis no observables como relación entre los conceptos teóricos se formulan en las siguientes proposiciones: “H1: El desarrollo cognitivo depende de la apropiación de los conceptos constitutivos de un determinado campo conceptual” y “H2: El desarrollo cognitivo depende de el desenvolvimiento de un vasto repertorio de esquemas”; lo que implica un análisis profundo entre los conceptos teóricos involucrados en esta relación.

La validación de la red teórica propuesta en la Figura 5 así como las hipótesis no observables implicadas será realizada en investigaciones posteriores.

### Referencias bibliográficas

- BAGOZZI, R y PHILLIPS, L. (1982). Representing and testing organizational theories. A holistic construal. *Administrative Science Quarterly*. 27 (3):459-489.
- BARRANTES, H. (2006). La teoría de los campos conceptuales de Gerard Vergnaud. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*. 1: 2-7.

- CAMPBELL, D. y FISKE, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*. Vol 56(2): 81-105.
- MORALES, O; RAMIREZ, D y RODRIGUES, I. (2011). *Representación y prueba de teorías organizacionales: Un enfoque holístico (modelo de Bagozzi, R y Phillips* [Documento en línea] Disponible en URL: <http://www.eduneg.net/files/TRABAJO-TEORICO-BAGOZZI.pdf> [Consultado el 26 de julio de 2011].
- MOREIRA, M. (2002). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*. 7(1). [Revista en línea]. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/ienci>. Traducción de Isabel Iglesias [Consultado el 12 de Agosto de 2011].
- POPPER, K. (1968). *Teorías, experiencias, intuiciones probabilísticas en el problema de la lógica inductiva*. Norte-Holanda: Amsterdam.
- VERGNAUD, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In Carpenter, Moser & Romberg, (Eds.), *Addition and subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, pp. 39-59.
- VERGNAUD, G. (1996). Education: the best part of Piaget's heritage. *Swiss Journal of Psychology*. 55(2/3): 112-118.
- VERGNAUD, G. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2): 167-181.
- VERGNAUD, G. (2007). ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*. 12(2): 285-302.



Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Año 13 N° 33 / Enero- Abril 2012, pp. 78 - 108  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## Red teórica en el campo de la educación superior. Aplicación del modelo holístico

---

CASTRILLO GUERRA, Leonor

---

*Programa Doctorado en Ciencias Humanas. Seminario de Generación de teoría  
Universidad del Zulia  
E-mail: lebca36@yahoo.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

El propósito de este estudio es hacer uso del constructo holístico de representación y prueba de hipótesis propuesto por Bagozzi y Phillips (1982), para aplicarlo al campo de la educación superior, utilizando constructos teóricos como internacionalización y globalización, ambos relevantes en el marco teórico del proyecto de investigación: Internacionalización bi-regional de la educación superior desde las universidades de frontera. Desde la complejidad, se aborda el desarrollo metodológico el cual consistió en generar una red teórica a partir del análisis de los conceptos teóricos, derivados y empíricos y sus relaciones: hipótesis no observable, reglas de correspondencia y definiciones teóricas y empíricas y cuya representación gráfica es una malla teórica relacional en el campo de la educación superior. Seguidamente se presentan preguntas de reflexión que van a enriquecer la teoría. En las consideraciones finales se establece que este modelo es aplicable y genera ideas en cualquier área del conocimiento.

**Palabras clave:** Holístico, internacionalización, globalización, educación superior.

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

*Theoretical Network in the Higher Educational Field.  
Application of the Holistic Model*

**Abstract**

The purpose of the study is to use the holistic construct of representing and testing hypotheses proposed by Bagozzi and Phillips (1982) in order to apply it to the field of higher education, using theoretical constructs such as internationalization and globalization, both relevant in the theoretical framework of the research project, "Bi-Regional Internationalization of Higher Education at Border Universities." Methodological development was approached from complexity, which consisted of generating a theoretical network starting from the analysis of theoretical concepts, derived and empirical, and their relations: non-observable hypotheses, rules of correspondence and empirical and theoretical definitions, whose graphic representation is a relational theoretical grid in the higher educational field. Subsequently, reflection questions that enrich the theory are presented. Final considerations establish that this model is applicable and generates ideas in any area of knowledge.

**Key Words:** Holistic, internationalization, globalization, higher education.

**Introducción**

El presente estudio formó parte del seminario de generación de teorías que imparte el programa de doctorado en ciencias humanas de la universidad del Zulia, donde se manejan los diferentes enfoques a través de los cuales se puede generar teoría. En este caso particular, se hace referencia al modelo de enfoque holístico de Bagozzi, Richard y Phillips, Lynn en 1982, denominado "Representación y prueba de teorías organizacionales: un enfoque holístico".

Este modelo plantea una metodología que prueba constructos teóricos a través de una red, en ella se examina la validez de los conceptos, se predicen y se ponen a prueba las hipótesis a través del contraste, como herramienta. Obteniendo así una medida bien definida del resultado, que refleja la verdadera naturaleza de la construcción teórica.

Los elementos que sustentan el modelo holístico sirvieron como referencia para elaborar una propuesta de aplicación en el campo de la educación superior; se utilizaron constructos teóricos como internacionalización y globalización, conceptos relevantes en el marco teórico del proyecto de investigación: La internacionalización bi-regional de la educación superior desde las universidades de frontera.

Referirnos al proceso de internacionalización de la educación superior nos lleva a establecer elementos comparativos a lo largo de la historia. La educación superior es un acto humano, es un acto histórico de las sociedades, por esto resulta pertinente estudiar la perspectiva histórica del proceso, como aparece en el contenido de este trabajo.

La relación dinámica globalización e internacionalización de la educación superior es una importante área de estudio que merece más atención. Es necesario establecer parámetros para enmarcar su discusión. Corresponde entonces, ante todo, precisar los alcances de los términos e indagar cuáles son los impactos (pertinentes) de la globalización y qué efectos produce en el ámbito de los sistemas y las políticas educacionales.

## **1. Metodología**

Este estudio es producto de una investigación teórica documental que partiendo del análisis del modelo holístico desarrollado por Bagozzi y Philips (1982) y teniendo en cuenta los elementos que sustentan el modelo se elaboró una propuesta de aplicación en el campo de la educación superior, utilizando constructos teóricos internacionalización y globalización: Red teórica en el campo de la educación superior.

## **2. El enfoque holístico**

Dentro de una comprensión holística, puede decirse que la investigación, en sentido amplio, es un proceso continuo y organizado mediante el cual se pretenden conocer leyes generales, repre-

sentar y probar teorías o simplemente obtener respuestas particulares a una necesidad o inquietud determinada. Por ejemplo: aplicar los elementos que sustentan el modelo de representación y prueba de hipótesis de Bagozzi y Phillips (1982) al campo de la educación superior, utilizando los conceptos teóricos Internacionalización y Globalización.

El enfoque holístico es un paradigma metodológico que parte de la premisa que una investigación tiene mayor validez si se encuentra guiada por un pensamiento conceptual bien fundado, el método es deductivo inductivo, no es puramente exploratorio pues, se fundamenta en aspectos abstractos y empíricos estableciendo relaciones entre los mismos.

La generación del enfoque holístico yace en la conceptualización de los sistemas teóricos, propuestos por filósofos de la ciencia, entre ellos Hempel, citado por Bagozzi y Phillips (1982:4) quienes señalaron que:

La teoría científica puede ser comparada con una red especial compleja. Sus términos están representados por los nudos, mientras que las cuerdas que conectan los nudos corresponden en parte a definiciones y, en parte, a los fundamentos e hipótesis derivadas incluidas en la teoría.

### **3. Descripción del modelo holístico**

En el modelo de Hempel (1952) los constructos teóricos son los elementos de una red que gravita sobre el plano empírico y están enlazados a este a través de las reglas de interpretación. Esto, (citado por Bagozzi y Phillips, 1982) sirvió de referencia para la construcción del modelo holístico. Bagozzi y Phillips, ellos agregan otros elementos a la base del modelo de Hempel, fundamentándose en primera instancia en teorías de sustento y en los conceptos primitivos, las primeras son investigaciones previas o teorías ya establecidas que dan soporte a la red teórica, aportando al investigador, unidades conceptuales que ayuden a estructurar dicha red. Los segundos, son concepciones genéricas derivadas de las teorías de sustento que le dan significado al concepto teórico.

Parte del valor teórico de este modelo lo encontramos en las siguientes premisas:

- Los procedimientos del modelo holístico comparten aspectos del positivismo, realismo e instrumentalismo.
- La teoría es considerada incompleta a menos que sea susceptible de ser probada.
- Los conceptos teóricos metodológicos guían la investigación organizacional.
- Una teoría debe ser especificada, con base en las investigaciones pasadas y en las conjeturas del investigador.
- Las hipótesis implicadas por la teoría deben ser probadas a través de una comparación de observación con predicciones.
- La formulación de la teoría deberá satisfacer criterios semánticos y sintácticos relacionados con los significados de los términos, las hipótesis no observables y las reglas de correspondencia.

#### 4. Elementos del modelo holístico

Para el modelo holístico, una teoría presenta tres tipos de conceptos y cuatro relaciones:

##### 4.1. Conceptos

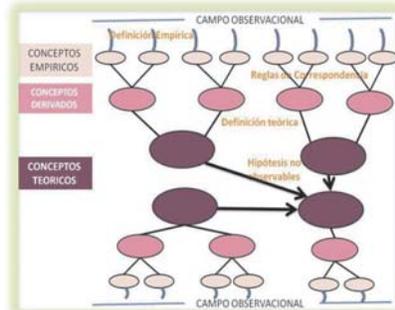
a. *Conceptos teóricos*: Son atributos no observables de una unidad social o entidad. Son abstractos, logran su significado a través de conexiones formales con los conceptos empíricos, así como también con los términos primitivos b. *Conceptos derivados*: Al igual que los teóricos son no observables, pero están atados directamente a los conceptos empíricos y se encuentran en un nivel de abstracción menor con respecto a los teóricos c. *Conceptos empíricos*: Se refiere a relaciones o propiedades de una situación observable. Pueden incluir datos experimentales y ser medidos a través de instrumentos, objetivos que se registran por medio de códigos numéricos.

#### 4.2 Relaciones en el modelo holístico

Bagozzi y Phillips, sostienen que en una teoría, los conceptos derivados y empíricos se conectan a modo de red, por cuatro tipos de relaciones: a. *Hipótesis no observables*: Su función en la red es la de unir conceptos teóricos entre si, están expresadas como proposiciones no observables, axiomas, hipótesis, postulados y leyes tanto teóricas como hipotéticas. Además de los conceptos teóricos, se pueden establecer hipótesis no observables entre conceptos derivados. b. *Definición teórica*: Conecta los conceptos teóricos con los derivados; esta conexión se hace por una definición nominal o por una definición reformada como un teorema que expresa la relación de inclusión del concepto derivado en el teórico c. *Regla de correspondencia*: Expresa las relaciones entre conceptos no observables (teóricos y derivados) y conceptos empíricos. Esta relación define un modelo de indicador causal. Plantea que la existencia de un concepto teórico o derivado implica la ocurrencia de uno o más eventos observables ligados a este concepto. Los eventos observables suministran evidencias a los conceptos como antecedentes d. *Definición empírica*: Esta relación se caracteriza por dar significado a un concepto empírico igualándolo con eventos físicos actuales en el mundo de la experiencia de los sentidos. La Figura 1 muestra a través de una malla el enfoque holístico planteado por Bagozzi y Phillips (1982).

#### 5. Malla teórica relacional

**Figura 1**  
**Construcción de la Malla Teórica**



Fuente Bagozzi y Philips (1982).

## **6. Validación de teoría con el enfoque holístico**

El enfoque holístico plantea dos metodologías para analizar el procedimiento de validación: una como validación de constructo y otra como predicción y prueba de hipótesis.

### **6.1. Validación de constructo**

Es la extensión hasta donde una observación mide el concepto que intenta medir. Campbell, D.T., Strke, D.W. (1959) proponen la matriz de multipropiedades y métodos (MTMM), como procedimiento para evaluar la validez de constructo y para probar hipótesis en las ciencias sociales.

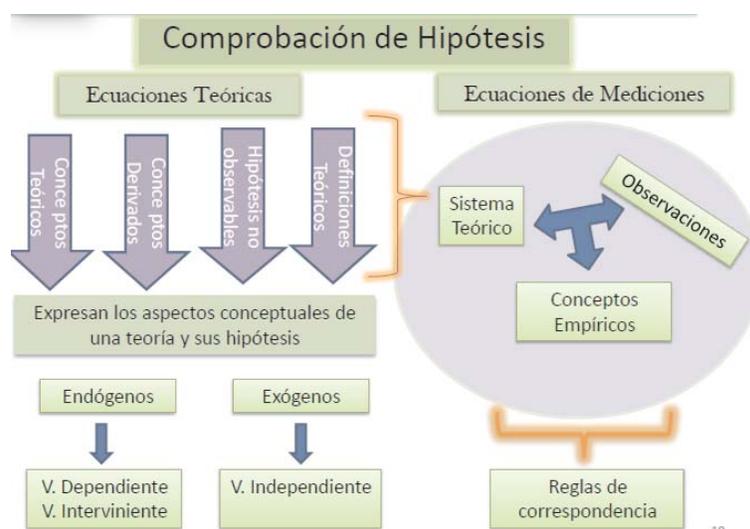
La MTMM propone dos criterios para la validación:

- a. Validez convergente es el grado en que dos o más intentos de medir el mismo concepto a través de métodos disímiles, se encuentran de acuerdo. Este supuesto es consistente con el modelo de indicador causal de las reglas de correspondencia, que sugiere que el concepto que subyace causa variaciones comunes en el plano de la observación. Si dos o más medidas son verdaderos indicadores de un concepto, entonces ellas necesariamente estarían altamente correlacionadas.
- b. Validez Divergente se entiende como el grado en que las medidas de distintos conceptos difieren. La prueba de validez ocurre cuando métodos similares son empleados, y al generar diferencias se debe a una distinción entre conceptos y no en los métodos empleados.

### **6.2. Predicción y prueba de hipótesis**

A los fines de predicción y prueba de hipótesis no observables el modelo holístico presenta dos conjuntos de ecuaciones interrelacionadas. Las primeras ecuaciones llamadas ecuaciones teóricas, expresan los aspectos conceptuales de una teoría y sus hipótesis: Estas incluyen conceptos teóricos, derivados, hipótesis no observables y relaciones teóricas. En lo que respecta al segundo tipo, denominado ecuaciones de mediciones, su intención es conectar el sistema teórico de los conceptos y sus interrelaciones con las ob-

servaciones, mediante la relación de los conceptos teóricos y derivados con los conceptos empíricos a través de las reglas de correspondencia. La Figura (2) esquematiza el modelo general para operacionalizar el enfoque holístico según lo planteado por Bagazo y Phillips (1982).



Fuente: Bagozzi y Philips (1982).

## 7. El modelo holístico en el campo de la educación superior

Precisar los alcances de los términos internacionalización y globalización e indagar como este ultimo afecta a la educación superior y por tanto cuales son los impactos (pertinentes) y que efectos producen en el ámbito de los sistemas y de las políticas educacionales es todo un proceso, por lo tanto es conveniente desde una perspectiva histórica estudiar el proceso de la internacionalización de la educación superior en el contexto de la globalización.

Referirnos al proceso de internacionalización de la educación superior nos lleva a establecer elementos comparativos a lo

largo de la historia. Desde su nacimiento, en la Edad Media europea, nuestro modelo actual de universidad fue concebido con una orientación universal como un aspecto natural e inherente de su naturaleza y organización. Esta época se caracterizó principalmente por colaborar en los procesos de investigación y por la movilidad individual de una élite académica, que ocurría entre los más importantes centros europeos de producción de conocimiento. En el caso de América Latina, se remontan las primeras acciones de internacionalización de la educación a la época de la posguerra, cuando los países centrales se interesaban en exportar sus modelos educativos a los países periféricos (a veces a sus antiguas colonias), principalmente por razones ideológicas. Durante la posguerra los países industrializados desarrollaron actividades de cooperación vertical hacia América Latina en particular, con la finalidad de conocer su cultura, sus sistemas económicos, políticos y sociales con mayor profundidad. Al mismo tiempo otorgaron apoyos económicos en forma de becas para la preparación del recurso humano. Estos dos modelos son los típicos casos de la llamada cooperación cultural Norte-Sur.

Es a partir de los años ochenta, cuando las instituciones de educación superior en América Latina empiezan a tener una actividad sistemática y organizada, aparecieron las primeras oficinas dedicadas a la gestión del intercambio académico. En los años noventa, el fenómeno de la globalización y la firma del Tratado de Libre Comercio vienen a dar un nuevo impulso a la cooperación internacional, y obligaron a las instituciones de educación superior a pensar en las formas de ampliar sus flujos de movilidad académica y estudiantil, así como todo tipo de actividades internacionales. Es importante mencionar que la preocupación y el liderazgo del tema se ha abordado más desde la academia que desde los gobiernos.

En América Latina se han venido haciendo seminarios y foros que tratan de analizar el tema para proponer estrategias que permitan trazar el camino a seguir. Las orientaciones que se han seguido tienen su punto de partida en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX: Visión y Acción”, y en

el “Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”.

Por ser ésta una gran región de países estratégicos, es necesario empezar a generar transformación y cambios significativos en las áreas de ciencia y tecnología para el desarrollo sustentable de la región. En Cartagena, Colombia, se celebró en 2008 la Conferencia Regional para América Latina y el Caribe (CRES). Desde allí se orientaron políticas públicas de educación superior y las pautas para lograr una integración regional. A su vez esta conferencia se constituyó como un preámbulo a la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES).

Para ser eficaz, el proceso de internacionalización debe ser parte integral de las políticas de desarrollo institucional, y debe tener como objetivo la integración de la dimensión internacional en la misión, en las políticas generales y en las funciones sustantivas.

## **8. El concepto de internacionalización**

Internacionalización quiere decir cosas diferentes para distintas personas y por eso se utiliza de varias maneras. Hoy día es una política que han adoptado casi todos los países dando lugar a una serie de clasificaciones que son propias del concepto mismo. Se ha vuelto frecuente escuchar términos como internacionalización económica, internacionalización del capital, internacionalización de la empresa, internacionalización de la industria, internacionalización de las pymes, internacionalización de la banca, internacionalización de las tecnologías de la información, e incluso internacionalización de la educación. Sin embargo, algunos países adoptan decisiones contrarias que tienen un sentido proteccionista; la idea es no internacionalizar porque es considerado inapropiado.

Mientras unas escuelas económicas fomentan la apertura, otros la frenan porque consideran que un país o región no tiene suficiente desarrollo para enfrentarse y competir con países más desarrollados. Investigadores como Knight y Wit (1997) argumentan que las políticas proteccionistas se ponen en práctica porque “el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, gente, valores e

ideas a través de las fronteras afecta a cada país de diferente forma debido a la individualidad nacional, historia, tradición, cultura y prioridades”.

### **9. La internacionalización de la educación superior**

La internacionalización de la educación superior es un proceso de transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales. En la actualidad el concepto de internacionalización de la educación superior se da desde la academia o desde la comercialización de los servicios educativos en el ámbito internacional. Es importante observar la finalidad que se persigue en ambos. Desde la academia, los motivos relevantes son la calidad, la pertinencia y una orientación más humanista que económica de la educación, para favorecer el desarrollo holístico del individuo. En consecuencia se abordan definiciones que articulan los tres procesos básicos que se manejan en las universidades a nivel institucional la docencia, la investigación y la extensión

Arum y Van de Water (1992:7) propusieron definir internacionalización como “...las múltiples actividades, programas y servicios que caen dentro de los estudios internacionales, intercambio educativo internacional y cooperación técnica” (p.202). En 1994 Joseph Knigth. introdujo un enfoque organizacional para incluir la noción de que internacionalización es un proceso que necesita ser integrado y sostenido a nivel institucional. Definía internacionalización como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución”.

Van Der Wende (1997:18) señalaba que una definición basada en la institución tenía limitaciones y manifiesta que la internacionalización es “...cualquier esfuerzo sistemático encaminado a hacer que la educación superior responda a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de sociedades, economía y mercados laborales”. Pero esta definición no sitúa la interna-

cionalización dentro del contexto del sector educativo, ni sus metas y fines.

Recientemente Sorderqvist (2002) introdujo una definición que se centra en el proceso de cambio y en una visión holística de gerencia a nivel institucional. Define la internacionalización de una institución de educación superior como “un proceso de cambio de una institución de educación superior nacional a una institución de educación superior internacional que incluya una dimensión internacional en todos los aspectos de su gestión holística, para aumentar la calidad del aprendizaje y la enseñanza y lograr las competencias deseadas”.

Aun cuando no hay acuerdos sobre una definición precisa, que desde la academia, se incluya la comercialización de los servicios educativos en el ámbito internacional, la internacionalización requiere tener parámetros para evaluarla y avanzar en la educación superior. Ajustarla a un marco de referencia y tener así una definición práctica.

Knight (2003:2) propone la siguiente definición práctica: la internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional es “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la universidad”.

Para dar viabilidad y lograr la internacionalización del proceso, se recomienda la aplicación de estrategias programáticas y organizacionales (De Wit,1995:17). Estas dos categorías diferentes en orientación, son complementarias y deben ser implementadas simultáneamente.

Las estrategias programáticas se refieren a las iniciativas de naturaleza académica, como son las actividades destinadas a internacionalizar la docencia, la investigación y la extensión.

En lo que concierne a la internacionalización de la docencia, la tarea más compleja es internacionalización del currículo, han surgido dos tendencias cuyas concepciones se orientan a proponer modificaciones. Una a través del contenido curricular, centrado en las asignaturas, y la otra en la formación por competencias. Ambas

se apoyan en el hecho de que en un planeta globalizado es necesario responder a la generación de conocimiento como una transformación de la educación superior. y en consecuencia, los elementos que tradicionalmente se suelen incluir en el diseño curricular deben estar atravesados por un eje de internacionalización.

La internacionalización se debe integrar al currículo, no en base a los contenidos curriculares, sino con las finalidades próximas del currículo, en donde el objetivo consiste en formar las competencias que exige el mundo globalizado respetando las diferentes culturas y la identidad institucional de cada universidad.

Las actividades a desarrollar para la internacionalización se deben hacer desde los programas a cursar, desde el perfil y experiencia de los docentes y desde el fomento de la movilidad estudiantil. Ejemplo de estas actividades son la integración de una dimensión internacional, intercultural, e interdisciplinaria en los programas a cursar y métodos de enseñanza; la movilidad y el intercambio estudiantil; la enseñanza de idiomas y culturas extranjeras; las estancias de estudios o de trabajo en el extranjero; la recepción de estudiantes extranjeros; los programas de grado conjunto; la movilidad del personal académico; la presencia de profesores visitantes; cursos de educación a distancia, entre otros.

En la internacionalización de la investigación se promueven actividades de integración desde una perspectiva internacional, intercultural, interdisciplinaria y comparativa en los temas de investigación; la valoración del perfil y de la experiencia internacional de los investigadores; proyectos de investigación y publicaciones en colaboración con instituciones extranjeras; la formación de grupos de investigación alrededor de temas internacionales o globales; la organización de seminarios y conferencias internacionales; los programas de movilidad para investigadores y estudiantes de postgrados; la participación en redes internacionales de investigación y publicación científica, entre otros.

En relación con la internacionalización de la extensión, se puede mencionar la promoción de actividades tales como la organización de eventos culturales internacionales (feria de libros,

muestras de cine, semanas culturales sobre diferentes países, cátedras entre otras); la inclusión de contenidos internacionales en los programas de radio y televisión; proyectos comunitarios con enfoque internacional, en asociación con grupos de las sociedades civiles o con empresas del sector público y privado; proyectos de asistencia y desarrollo internacional; programas de entrenamiento en el extranjero; servicios a la comunidad y proyectos interculturales.

Las estrategias organizacionales tienen por objetivo la integración y la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en la misión, en las políticas generales y en los sistemas de procedimiento administrativos institucionales. Se pueden dividir en tres categorías: políticas y normatividad institucional, sistemas y procedimiento para la operacionalización e institucionalización y servicios de apoyo.

Para el diseño y la elaboración de las políticas y normatividad institucionales, es necesaria: el liderazgo y compromiso por parte de las autoridades universitarias; la constitución de un comité de internacionalización, el cual, por medio de comisiones especiales, será responsable de la integración de la dimensión internacional en la misión institucional.

En cuanto a los sistemas de procedimiento para la operacionalización e implantación del proceso de internacionalización, nos referimos a la integración de la dimensión internacional en los sistemas de planeación, presupuesto y evaluación institucionales.

## **10. El concepto de globalización**

Globalización e internacionalización son términos que suelen usarse y confundirse con mucha frecuencia. Sin embargo tienen un sentido diferente. En el caso de la educación superior, la globalización (Knight, 1999) se refiere a "...el flujo de tecnología, conocimientos, personas, valores, ideas que trascienden a través de las fronteras...". Por su parte, "...La globalización afecta a cada país de manera diferente, en relación con su historia, tradiciones, cultura y prioridades...". Mientras que, la internacionalización de la educación superior se describe como "...una de las maneras por

la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación...” (Knight, 1999:20).

Internacionalización y globalización son, entonces, dos conceptos diferentes pero unidos por una misma dinámica. La globalización puede ser entendida como con alguna frecuencia se habla de la globalización de la ciencia, la tecnología y la información; la globalización de la comunicación y la cultura; la globalización de la política; incluso de la globalización del crimen organizado. Nuestro interés es precisar los alcances del término e indagar cómo la globalización afecta a la educación superior y por tanto cuáles son los impactos (pertinentes) y qué efectos producen en el ámbito de los sistemas y las políticas educacionales.

Held y McGrew (2000:56) sostiene que es posible medir lo que llaman “la propensión de impactos de interconectividad global” distinguiendo para ello cuatro tipos analíticamente distintos de impactos de la globalización: decisionales, institucionales, distributivos y estructurales. Los dos primeros tenderían a ser directos en tanto que los dos últimos operan en forma indirecta, aquí nos referimos a los directos es decir, los decisionales que tienen ver con el grado en que los procesos de globalización alteran los costos y los beneficios relativos de diversas opciones de políticas que deben adoptar los gobiernos, corporaciones, colectividades u hogares y, los impactos institucionales que tienen que ver con la manera como las fuerzas y condiciones de la globalización configuran la agenda de opciones disponibles para quienes deciden las políticas.

## **11. La globalización y su contexto**

Es posible ofrecer una interpretación más ajustada a los efectos de la globalización sobre la educación superior. Para ello, en lugar de ser considerada como una causa de trasfondo que opera por vía de “afinidades electivas”, habría que tratarla como parte del entorno en que se desenvuelve la educación, afectando dimensiones relevantes del contexto en el que ella opera y al cual debe responder y adaptarse.

Hay que estudiar y precisar con qué profundidad están transformándose los contextos próximos en que deberá desenvolverse la educación superior. Por ejemplo, el que resulta de la difusión de las NTIC (nuevas tecnologías de redes). Estas transformaciones en curso son de envergadura y en consecuencia representan un desafío para la educación superior del siglo XXI. (J.J Brunner, 2000) propone cinco dimensiones de contexto: acceso a la información; acervo de conocimiento; mercado laboral; disponibilidad de NTIC para la educación y modos de vida.

De acuerdo al párrafo anterior (Knight y De Wit, 1997) define la globalización como: “el flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores, ideas... más allá de las front fronteras, la globalización afecta a cada país de una manera diferente, debido a la historia individual de una nación, sus tradiciones cultura y prioridades”.

## **12. Generación de la red teórica**

Relacionar el enfoque holístico metodológico desarrollado por Bagozzi y Phillips (1982) con la propuesta de investigación de generar una red teórica en el campo de la educación superior a partir de los conceptos teóricos internacionalización y globalización, lleva a integrar a su accionar desde las teorías de sustento propias del esquema organizativo del modelo, los conceptos de la educación como practica sociocultural y su responsabilidad con la sociedad actual, implica la reflexión sobre los conceptos de internacionalización y globalización como dos procesos inmersos en el desarrollo social y en la cultura de los pueblos.

Para entrelazar las relaciones entre las ideas es necesario considerar los elementos inherentes a cada una de las acepciones, en las que hay que darle el justo valor en sus diferentes aspectos. En al accionar de la educación superior, esta se da desde los procesos de investigación la docencia y la extensión o servicio social.

En primera instancia se inserta en la comunidad en la que está inmersa, en segunda instancia, en lo regional (país, nación) y en tercera instancia, con la globalización de la economía, se circuns-

cribe a la aldea global, donde la educación necesita de la internacionalización, donde la movilidad de los ciudadanos y las relaciones han trascendido las esferas de lo local y han borrado los límites impuestos por la geografía y el tiempo, gracias a las facilidades que brinda la era del teléfono móvil, internet y las redes sociales.

Luego hoy ya no es posible pensar en una educación encerrada entre muros, se han desdibujado los límites: se han abierto las puertas a una educación cada vez más flexible. La educación obedece entonces a los retos de una sociedad globalizada, interconectada e inteligente, en la que ya se habla de instituciones que aprenden.

En cuanto a considerar la educación como práctica sociocultural, es necesario pensar en la educación como una algo común a todos los pueblos: un producto y constructo de las sociedades y sus culturas. Es la expresión de la cultura misma, y como institución productora de cultura, es también una práctica social enraizada en las necesidades de la sociedad, en sus modos de producción, sus relaciones, su expresión, sus lenguas y la producción de bienes culturales como la ciencia y la tecnología. Luego, es absolutamente necesario concebir la educación como una práctica sociocultural tan dinámica como la sociedad y la cultura en la que vive y funciona.

En atención a la responsabilidad social de la universidad, la “Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, hecha por la Conferencia Mundial, promovida por la Unesco y realizada en París del 5 al 9 de octubre de 1998, ha querido subrayar y reforzar este hecho.

La universidad tiene como uno de sus objetivos primordiales el ser factor de desarrollo, orientación crítica y transformación de la sociedad en que vive. por ello debe insertarse en la realidad nacional estudiando, de manera operativa e interdisciplinaria, los grandes problemas que vive el país, produciendo conocimientos relevantes sobre estos problemas y presentando estrategias y alternativas para que de una manera seria y responsable se logre la transformación del país en una sociedad global, la promoción de los valores solidarios y universales, tanto en su interior, especialmente entre los jóvenes que forma, así como hacia el resto de la sociedad.

Si hacemos una revisión de los conceptos anteriores en el caso de la internacionalización de la educación superior, vemos que coinciden en varios puntos claves para el análisis del tejido teórico. coinciden en el carácter atribucional que se refiere a sus características o atributos; vemos como lo social, lo económico y lo cultural es un lazo tejido por las políticas educativas, las políticas de ciencia y tecnología, las políticas de las relaciones internacionales, las políticas de cooperación y las políticas de financiación de las actividades educativas.

En cuanto al carácter estructural, que alude a la capacidad que tiene el concepto de relacionarse con otros conceptos dentro de la teoría, se considera que todos los conceptos aquí planteados comparten los aspectos de social, dinámico, cultural, científico, tecnológica, económico y político.

Al referirnos al carácter disposicional, que describe las capacidades de un concepto para influenciar y ser influenciado vemos que al integrar los dos conceptos teóricos internacionalización y globalización al campo de la internacionalización de la educación superior, se conciben ambos términos como aspectos subyacentes e inseparables, en una sociedad donde ya no es posible desconocer la influencia del entorno social sobre el entorno educativo. El análisis anterior nos muestra que la teoría de la complejidad funciona como punto de inicio para la discusión de las definiciones nominales de los conceptos teóricos de internacionalización y globalización dadas por diferentes autores; estas adquieren su significado a través de sus relación con los conceptos derivados, los conceptos empíricos y los elementos que aportan las teorías de sustento resaltando así, el carácter atribucional de la teoría y se entrelazan estructuralmente, para dar validez al constructo teórico.

Para contextualizar lo anterior se elaboro para cada concepto teórico, partiendo de su definición nominal un cuadro teórico- metodológico que nos permite ir generando la red teórica en el campo de la educación superior.

Así pues, la definición de internacionalización, adquiere su significado a través de su relación con los conceptos derivados de

internacionalización del currículo, internacionalización de la investigación, internacionalización de la investigación e internacionalización de la extensión y de los conceptos empíricos tales como, diseño curricular, competencias, estrategias programáticas, ver Cuadro 1.

**Cuadro 1**  
**Conceptos de una red teórica en el campo de la educación superior.**  
**Aplicación del modelo holístico**

Conceptos			
Conceptos Teóricos	Conceptos Derivados	Conceptos Empíricos	Indicadores
<p><b>Proceso de Internacionalización</b></p> <p><b>Definición</b> "Es el proceso de integrar una dimensión internacional intercultural o global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la universidad. Knight (2003,p.2)</p>	<p><b>Internacionalizar el currículo:</b> es desarrollar competencias ciudadanas, globales interculturales frente a las ideas de identidad y diversidad para responder a la generación del conocimiento en la educación superior</p>	<p><b>Diseño curricular:</b> Consiste en estructurar programas de formación con base en las competencias establecidas y en la política educativa institucional</p> <p><b>Competencias:</b> Es el comportamiento eficiente ante problemas específicos</p> <p><b>Estrategia programática :</b> Se refiere a las iniciativas de naturaleza académica con relación a los programas destinados a internacionalizar</p>	<p>Liderar el proyecto educativo institucional, talleres</p> <p>Capacidad para resolver problemas</p> <p>Cuestionario de preguntas abiertas. Ensayos, Diario de campo</p> <p>Movilidad e intercambio estudiantil. La enseñanza de idiomas- Presencia de profesores visitantes Programas de movilidad para investigadores.</p>
	<p><b>Internacionalizar la investigación:</b> Es promover la integración de una perspectiva internacional, intercultural interdisciplinaria y comparativa en los temas de investigación</p>	<p><b>Integración:</b> es el proceso de asimilación mediante el cual se integran los elementos heterogéneos</p> <p><b>Interculturalidad:</b> se refiere a la diversidad de cultura en el ambiente nacional</p> <p><b>Interdisciplinaria:</b> se refiere a las actividades que establecen relaciones entre varias disciplinas</p>	<p>Participación en redes, internacionales de investigación publicaciones</p> <p>Muestra de cine. Semanas culturales, proyectos interculturales</p> <p>Convenios internacionales. Proyectos de investigación conjuntos. Centros de investigación por área</p>
	<p><b>Internacionalizar la extensión:</b> Atiende a las relaciones y servicios externos más allá de las fronteras</p>	<p><b>Relaciones:</b> es un mecanismo para compartir nuestros avances y ejecutorias en materia de docencia e investigación</p> <p><b>Servicio externo:</b> Se refiere a los proyectos interculturales y de servicio a la comunidad.</p> <p><b>Cooperación internacional:</b> se refiere a la orientación de la productividad académica desde la extensión</p>	<p>Programas de radio y televisión. Feria del libro, cátedras</p> <p>Programas de capacitación-servicios a la comunidad. Redes de internacionales-de participación-Red de Bibliotecas.</p> <p>Programas de intercambio</p>

Fuente: Castrillo (2011).

De la misma forma la definición nominal de globalización adquiere su significado con los conceptos derivados globalización de la ciencia y la tecnología, globalización de la comunicación y la cultura y a globalización de la economía y los conceptos primitivos tales como expansión del conocimiento, identidad cultural, sustentabilidad, ver Cuadro 2. Siguiendo el esquema del modelo holístico establezcamos mediante enunciados las hipótesis no observables que une dos o más conceptos teóricos o dos o más conceptos derivados:

*H1 La internacionalización de la educación superior como respuesta proactiva a la globalización.*

**Cuadro 2**  
**Conceptos de una red teórica en el campo de la educación**  
**Aplicación del modelo holístico**

Conceptos Teóricos	Conceptos			Indicadores
	Conceptos Derivados	Conceptos Empíricos	Conceptos Teóricos	
<b>Globalización</b>  <b>Definición</b> Flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores, ideas, más allá de las fronteras. La globalización afecta a cada país de una manera diferente debido a la historia individual de una nación sus tradiciones cultura y prioridades" (Knight y De Wit 1997, p.6)	<b>Globalización de la ciencia y la tecnología:</b> se refiere al proceso de expansión, del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica a fin de fomentar la capacidad para el uso y circulación del conocimiento a nivel nacional e internacional.	<b>Expansión del conocimiento,</b> referente a la proyección internacional para el avance de la ciencia y las tecnologías  <b>Innovación exigencia</b> de la sociedad y la economía del conocimiento para transformación productiva de los países  <b>Información</b> es el intercambio de datos que hacen los actores, en interacción dialógica apoyada por las TIC	Redes de conocimiento Sitios y portales especializados Programas de capacitación más allá de la frontera  Plataforma informativa Educación continuada Incentivos financieros  Campus satelitales Vídeos conferencias Libros electrónicos	
	<b>Globalización de la comunicación y la cultura:</b> Medio de enlace que genera una socialización, ya sea intelectual o artístico, del individuo en el curso de su desarrollo	<b>Identidad cultural</b> es la preservación de nuestras tradiciones para fortalecer nuestros principios  <b>Desarrollo social y comunitario</b> es el fortalecimiento de las comunidades desde lo cultural lo social y la salud, desde lo cultural lo social y la salud,  <b>Entendimiento intercultural</b> es el comportamiento ante las diferencias políticas y sociales de cada miembro de la comunidad y a nivel nacional e fronteras	Encuentros culturales Concursos de música regional Mesas de trabajo  Convenios institucionales Alianzas estratégicas con entes afines  Generación de ingresos/ comercio	
	<b>Globalización de la economía y sustentabilidad:</b> consiste en ampliar y mejorar las capacidades nacionales necesarias para aumentar la competitividad hacia afuera y la equidad al interior guiadas por un buen gobierno	<b>Cooperación al desarrollo</b> es orientar la producción bajo la óptica de los mercados  <b>Liberalización del comercio</b> se refiere a los nuevos convenios comerciales regionales e internacionales desarrollados para disminuir las barreras comerciales  <b>Sustentabilidad:</b> Desarrollo sostenible en todas sus manifestaciones (económica, social y ambiental) para el fortalecimiento del capital humano reconstrucción del tejido social y la cohesión de construcción de paz	Actos deportivos Reuniones familiares Jornadas de salud  Mercado laboral, Incentivos financieros Trabajo en contacto con los clientes y colegas  Convenios comerciales regionales e internacionales Programas de importación y exportación de servicios comercialmente orientados Incentivos financieros	

Fuente: Castrillo (2011).

*H2 La globalización de la comunicación y la cultura genera un tejido que facilita la internacionalización de la investigación en las instituciones de educación superior.*

En H1 se escoge el concepto teórico internacionalización, como elemento definitorio, a ser aplicado en el contexto práctico de la educación superior y, determinar así como el proceso de globalización afecta dimensiones relevantes en el contexto en el cual ella opera y al cual debe responder y adaptarse, esto se manifiesta en la (Tabla 1), donde se indican las relaciones entre los conceptos de la red teórica en el campo de la educación superior, allí se construyen definiciones teóricas, expresadas con las letras T1, T2 y T3 y se intenta conectar a las definiciones nominales de internacionalización y de globalización los conceptos derivados internacionalización del currículo (INT-C), internacionalización de la investigación (INT-I), internacionalización de la extensión (INT-E), globa-

**Tabla 1**  
**Relaciones entre los conceptos de la red teórica en el campo de la Educación Superior**

1 Hipótesis no observable	La internacionalización de la educación superior se presenta como respuesta proactiva a la globalización.
2 Definiciones teóricas T1, T2, T-3, T4, T5, y T6	<p>T1. La internacionalización de la educación superior implica la existencia de un currículo respondiente a las demandas de la sociedad actual.</p> <p>T2. La internacionalización de la educación superior se orienta por políticas públicas de C y T centradas en la flexibilidad y la equidad.</p> <p>T3. La internacionalización de la educación superior incluye la proyección de sus servicios sociales remunerados o no, a su contexto local, nacional o internacional con parámetros de valor global.</p> <p>T4. La internacionalización de la educación superior se sustenta en la universalidad del conocimiento científico y tecnológico como producto de la humanidad en su conjunto.</p> <p>T5. La internacionalización de la educación superior afecta los modos de comunicación y los valores de otredad para la intercomunicación.</p> <p>T6. La internacionalización de la educación superior se orienta por políticas de calidad orientadas al desarrollo local con proyección de valor universal.</p>
3 Reglas de correspondencia RC1, RC2, RC3....RC18	<p>RC1. Si la educación superior se internacionaliza mediante un diseño curricular la universidad responde a las demandas de la sociedad actual.</p> <p>RC2. Si la educación superior se internacionaliza mediante un currículo por Competencias, la universidad responde a las demandas de la sociedad actual.</p> <p>RC3. Si la educación superior se internacionaliza mediante un Estrategia programática la universidad responde a las demandas de la sociedad actual.</p>

**Tabla 1 (Continuación)**

<p>3 Reglas de correspondencia                  RC1, RC2,                  RC3....RC18</p>	<p>RC4. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T centradas en la flexibilidad y la equidad se da la integración.</p> <p>RC5. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T centradas en la flexibilidad y la equidad se da la Interculturalidad.</p> <p>RC6. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T centradas en la flexibilidad y la equidad se da la Interdisciplinariedad.</p> <p>RC7 Si la educación superior e internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales remunerados o no, a su contexto local, nacional o internacional con parámetros de valor global se establecen relaciones.</p> <p>RC8. Si la educación superior se internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales remunerados o no, a su contexto local, nacional o internacional con parámetros de valor global se establecen servicios externos.</p> <p>RC9. Si la educación superior se internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales remunerados o no, a su contexto local, nacional o internacional con parámetros de valor global se establecen la cooperación internacional.</p> <p>RC10. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en la universalidad del conocimiento científico y tecnológico como producto de la humanidad en su conjunto se da la expansión del conocimiento.</p> <p>RC11. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en la universalidad del conocimiento científico y tecnológico como producto de la humanidad en su conjunto se da la innovación.</p> <p>RC12. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en la universalidad del conocimiento científico y tecnológico como producto de la humanidad en su conjunto se da la información.</p>
--	---

**Tabla 1 (Continuación)**

<p>3 Reglas de correspondencia RC1, RC2, RC3....RC18</p>	<p>RC13. Si la educación superior se internacionaliza transformando los modos de comunicación y los valores de otredad para la intercomunicación se fortalece la Identidad cultural.</p> <p>RC14. Si la educación superior se internacionaliza transformando los modos de comunicación y los valores de otredad para la intercomunicación se fortalece el desarrollo social y comunitario.</p> <p>RC15. Si la educación superior se internacionaliza transformando los modos de comunicación y los valores de otredad para la intercomunicación se fortalece la el entendimiento intercultural.</p> <hr/> <p>RC16. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en políticas de calidad orientadas al desarrollo local con proyección de valor universal se produce la cooperación para el desarrollo.</p> <p>RC17. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en políticas de calidad orientadas al desarrollo local con proyección de valor universal se produce la liberación del comercio.</p> <p>RC18. Si la educación superior se internacionaliza sustentada en políticas de calidad orientadas al desarrollo local con proyección de valor universal se produce la sustentabilidad.</p>
--	---

**Tabla 1 (Continuación)**

4 definición empírica DE1, DE2 DE18...	<p>DE1. Si la educación superior se internacionaliza, mediante un diseño curricular se lidera el proyecto educativo institucional, los talleres y se desarrolla la capacidad para resolver problemas.</p> <p>DE2. Si la educación superior se internacionaliza mediante un currículo por Competencias, se establece una consulta a la comunidad mediante un cuestionario de preguntas abiertas, ensayos y diario de campo.</p> <p>DE3. Si la educación superior se internacionaliza mediante un estrategia programática se establecen la movilidad e intercambio estudiantil., la enseñanza de idiomas-Presencia de profesores visitantes y los programas de movilidad para investigadores.</p> <p>DE4. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T se da la integración mediante la participación en redes, internacionales de investigación y publicaciones.</p> <p>DE5. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T se da la Interculturalidad mediante muestra de cine. Semanas culturales. proyectos interculturales.</p> <p>DE6. Si la educación superior se internacionaliza orientada por políticas públicas de C y T se da la Interdisciplinariedad mediante convenios internacionales, proyectos de investigación conjuntos y centros de investigación por área.</p>
--	--

**Tabla 1 (Continuación)**

<p>4 definición empírica DE1, DE2 DE18...</p>	<p>DE7. Si la educación superior se internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales se establecen relaciones. Mediante programas de radio y televisión, feria del libro y cátedras.</p> <p>DE8. Si la educación superior se internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales se establecen servicios externos, programas de capacitación a la comunidad. redes de internacionales-de participación-y red de bibliotecas.</p> <p>DE9. Si la educación superior se internacionaliza incluyendo la proyección de sus servicios sociales se establecen la cooperación internacional y los programas de intercambio.</p> <p>DE10. Si la educación superior se internacionaliza dando la expansión del conocimiento, se establecen redes de conocimiento, sitios y portales especializados y programas de capacitación más allá de la frontera.</p> <p>De11. Si la educación superior se internacionaliza generando innovación se establece la plataforma informativa, la educación continuada y los incentivos financieros.</p> <p>DE12. Si la educación superior se internacionaliza generando información se establecen campus satelitales, video conferencias y libros electrónicos.</p> <p>DE13. Si la educación superior se internacionaliza fortaleciendo la Identidad cultural.se dan encuentros culturales, conciertos de música regional y mesas de trabajo.</p> <p>DE14. Si la educación superior se internacionaliza fortaleciendo desarrollo social y comunitario, se establecen convenios y alianzas estratégicas con entes afines.</p>
---	--

**Tabla 1 (Continuación)**

4 definición empírica DE1, DE2 DE18.....	DE15. Si la educación superior se internacionaliza fortaleciendo el entendimiento intercultural se generan ingresos mediante convenios con entes afines. DE16. Si la educación superior se internacionaliza mediante la cooperación para el desarrollo se establecen acciones como actos deportivos, reuniones familiares y jornadas de salud. DE17. Si la educación superior se internacionaliza produciendo la liberación del comercio se establece un mercado laboral, incentivos financieros y trabajo en contacto con los clientes y colegas. DE18. Si la educación superior se internacionaliza produciendo la sustentabilidad. Se establecen convenios comerciales, programas de importación y exportación de servicios comercialmente orientados a incentivos financieros.
--	---

Fuente: Castrillo (2011).

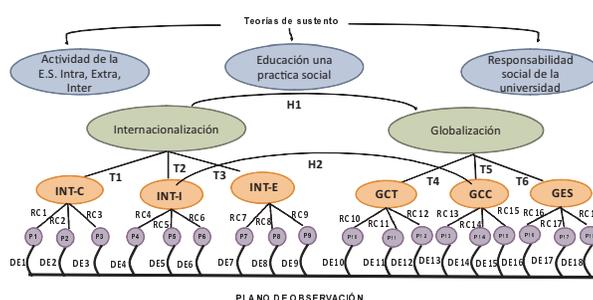
lización de la ciencia y la tecnología (GCT), globalización de la comunicación y la cultura (GCC), globalización de la economía y la sustentabilidad (GES) En H2 es factible hacer el análisis considerando conceptos derivados no observables como son Globalización de la comunicación y la cultura (GCC) e internacionalización de la investigación (INT-C).

Otra relación entre conceptos es, la regla de correspondencia entre los conceptos no observables y conceptos observables o empíricos (Tabla 1 ), representadas por las letras RC1,RC2,...RC18 en ellas se expresa una relación causa-efecto de tal forma que, por ejemplo, si el concepto internacionalización del currículo se presenta en una situación específica con intervención de un factor determinado se sucede una transformación en el concepto o en el contexto donde opera el concepto, es decir: Si la educación superior se internacionaliza mediante un currículo por competencias, la universidad responde a las necesidades de la sociedad actual.

### **13. Construcción de la Malla Teórica Relacional**

La cuarta relación a considerar en la construcción de la Red

**Figura 3.**  
**Red teórica en el campo de la educación superior. Aplicación del modelo holístico**



Fuente: Castrillo (2011).

Teórica en el campo de la educación superior, son las definiciones empíricas, las cuales están representadas en la malla relacional por letras y números DE1, DE2, DE3,...DE18 y se caracterizan por dar significado a los conceptos empíricos representados en la malla relacional por las letras y números P1, P2, P3,.....P18, las definiciones empíricas desde el plano de observación se operacionalizan las variables.

Es importante precisar que el presente documento sólo se enfocó en la primera fase de construcción de las teorías, y con el modelo se generó una aproximación teórica de la red de relaciones que validan el uso de esta metodología como medio para tejer una red de teorías convergentes con la temática estudiada.

Por lo anterior, se propone la validación de la red generada durante el proceso, utilizando los conceptos empíricos y los indicadores presentados en los Cuadros 1 y 2 como producto de la concatenación entre los conceptos que llevaron a la operacionalización de las variables con la ayuda de un registro de observación, el cual será diseñado en una etapa posterior, utilizando dichos indicadores de los Cuadros 1 y 2 y su cuantificación.

Después de este análisis teórico metodológico, hagámosle un honor a la pregunta y nuestros interrogantes son:

¿Cómo lograr que las instituciones de educación superior incorporen la internacionalización como una estrategia transversal para responder adecuadamente a la complejidad del mundo cambiante?

¿Cómo crear políticas de globalización del conocimiento para que en primer lugar se puedan regular acuerdos educativos antes que regular acuerdos comerciales y en segundo lugar que beneficien la interacción sin menospreciar una competitividad que tome en cuenta la pertinencia ?

### **Consideraciones finales**

El presente documento constituye una consideración previa de las ideas que sustentan la aplicación del modelo holístico al campo de la educación superior, al posibilitar la construcción de una red teórica aplicando la metodología que sugiere dicho modelo. En el enfoque los conceptos teóricos, las hipótesis no observables y las reglas de correspondencia están interrelacionadas de manera que permite la aplicación de criterios lógicos de consistencia interna y de criterios empíricos asociados con la medición y la prueba.

El modelo no es rígidamente deductivo ni puramente exploratorio. Más bien lo podemos considerar como un proceso mediante el cual las teorías e hipótesis son formuladas deductivamente en forma tentativa, probadas con los datos obtenidos desde el plano de observación y posteriormente reformuladas y probadas hasta cuando surge un resultado con sentido. Ofrece la posibilidad de superar las limitaciones de los enfoques más antiguos, logrando un diseño riguroso, e incorporando una nueva fase de la investigación científica en la investigación organizacional.

El modelo holístico provee las bases para establecer la red de relaciones que posibilita la concepción de los elementos que están en juego. Mediante la aplicación de dicho método de análisis es

posible considerar las diferentes teorías y su convergencia con el plano empírico en cuestión, en cuyo caso se corrobora la contrastación como herramienta para guiar el análisis, interpretar la realidad y generar teorías, Bagozzi y Philips(1982).

Este es útil además, para presentar las categorías de análisis y representar las secuencias de relaciones que se generan, en este caso entre la globalización y la internacionalización de la educación superior.

Los elementos de análisis que intervinieron en este trabajo, al tratar el concepto de internacionalización, proponen un marco conceptual que sirva para la elaboración y planeación de las políticas y estrategias institucionales de internacionalización con la finalidad de mejorar su incursión en el proceso de globalización de la educación superior.

La actividad internacional debe dejar de ser una acción marginal, para integrarse a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y de sus comunidades.

En el ámbito internacional es necesario seguir insistiendo en desarrollar una agenda de globalización donde se auspicien debates acerca de la necesidad de defender la educación superior como un bien público global. La internacionalización es una tarea pendiente para todas las instituciones de educación superior y como gestoras de conocimiento cultura y saber, deben desterritorializar su campo de acción y liberar sus fronteras más allá del país al que está adscrita.

### Referencias bibliográficas

- ARUM, S y J. VAN DE WATER. (1992). Necesidad de una definición de educación internacional en los Estados Unidos. Puente para los futuros *Strategies for Internationalizing Higeher Education*, C Klasek, ed, IL: Asociación de Administradores Internacionales.
- BAGOZZI, R. y PHILLIPS, L. (1982). Representing and testing Organizational theories: A Holistic construal". *Jourenal Personality Sco. Pych* 35 125-239.

- BRUNER, J. (2000) Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, Desafíos y Estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la educación en la Región de América Latina y el Caribe Unesco Santiago de Chile, 23 al 25 de Agosto.
- CAMPELL, D.T. y STRIKE, D.W.(1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*.
- CRES (2008). Conferencia regional para América Latina y el Caribe. Cartagena Colombia.
- De WIT, HANS. (ed.) (1995). *Strategies or Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canadá, Europa and United States*. Amsterdam: Asociación Europea para Educación internacional.
- HELD, D. y Mc GREW, A (2000). *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press.
- KNIGHT, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Monografía investigativa Nro. 7. Ottawa: Oficina de Canada para educación internacional.
- KNIGHT, J. (1999) “Problemas y tendencias en internacionalización. Una perspectiva Comparativa”. En *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*, ed. S. Bond.
- KNIGHT, J. (2003). “Updated Internationalization Definition”. *International Higher Education*. Boston Colleg. 33: 2-3.
- KNIGHT, J. (2005) Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y Retos. Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional. Colombia: Banco Mundial, Mayol Ediciones.
- KNIGHT J, y H. de WIT, eds. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: Asociación Europea para la educación internacional.
- SODERQVIST, M. (2002). *Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinki: Escuela de Economía de Helsinki.
- UNESCO “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX: Visión y Acción en el marco de acción prioritaria para el Cambio y desarrollo de la Educación superior Paris, Unesco pp, S/n in-

CASTRILLO GUERRA, Leonor

ternet. (Disponible en: <http://unesco.org/new/es/>) (Consultado: 07/2011).

VAN DER WENDE, M. (1997). "Missing Links: The Relationship Between National Policies for Internationalisation and for Higher Education in general". En *National Policies for the Internationalization of Higher education in Europe*. ed. T Kalvermark y M Van der Wende, pp. 10-31. Hogskoleverket Studies. Estocolmo: Agencia Nacional para la Educación Superior.



## Modelo que explica la dimensión humana de la práctica docente

SÁNCHEZ, Alba

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
E-mail: asanchez@unermb.edu.ve  
Cabimas, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

El producto investigativo que se presenta a continuación tiene como objetivo proponer un modelo para la formación inicial del docente que explique la dimensión humana de la práctica docente. Este trabajo se elaboró a partir de la consulta realizada a un grupo de expertos en educación, de esta emergieron la definición conceptual de la dimensión humana y de la práctica docente. Entre los hallazgos se obtuvieron las cinco categorías que explican la dimensión humana, entre las que se cuentan: la biológica, social, psicológica, pedagógica y axiológica, además de explicar cada una de ellas y realizar recomendaciones para la instrumentación del modelo a través de un gráfico donde se expresa la relación sistémica de todos los elementos que lo estructuran.

**Palabras clave:** Modelo, dimensión humana, práctica, docente.

### *A Model that Explains the Human Dimension of Teaching*

### Abstract

This research product aims to propose a model for initial teacher training that explains the human dimension of educational practice. This work was elaborated based on consultation with a group of education experts; from it, a conceptual definition of the human dimension and of educational practice emerged. Among the findings, five categories were obtained that explain the human dimension, including what is biological, social, psychological, pedagogic and axiological, as well as

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

SÁNCHEZ, Alba

giving details about each one of them and making recommendations for implementing the model through a graphic, in which the systemic relation of all the elements that structure it is expressed.

Keywords: Model, human dimension, practice, teacher.

## **1. Aproximación a la dimensión humana de la práctica docente**

Al tratar el tema sobre la calidad de la educación y los lineamientos que la deben orientar, estos se han convertido en los puntos de discusión primordial y perenne en los escenarios académicos, más aun, en los últimos años, bajo el auspicio de organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), se ha dado lugar a un discurso sobre materias críticas, como el ambiente, la educación, los derechos humanos, las poblaciones indígenas, la mujer y la expansión demográfica. Se han llevado a cabo congresos mundiales con la participación de representantes oficiales y no gubernamentales, de la educación en todos los niveles.

Basados en estas acciones se ha tratado de unificar criterios y elaborar propuestas que garanticen la calidad de la educación, aunque conviene considerar, que las propuestas educativas no se deben generalizar a todos los contextos, cada país, región o localidad tiene características peculiares, ellas requieren entonces propuestas particulares y específicas para responder a esos contextos, inclusive cada escuela, cada aula de clases necesita atención diferenciada.

En torno al tema educativo, Torres (2007:10) aclara que:

Con el término docentes nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores. La importancia de articular estos tres estamentos se hace evidente en el marco de nociones como equipo escolar, desarrollo profesional y gestión escolar que integren, para todos ellos, tanto la dimensión administrativa como la curricular y pedagógica.

Es importante el planteamiento anterior, al referir que el docente de aula como el directivo y supervisor, necesita formación permanente en igual proporción, tanto en la dimensión administrativa como pedagógica, aunque muy pocas propuestas han apuntado a una formación en otras dimensiones que expliquen y atiendan de forma sistémica y compleja la dimensión humana de la educación, para favorecer la relación docente alumno en la cual se estimulen metas individuales y colectivas que coadyuven el aprendizaje y la conformación de proyectos de vida, con una clara visión de futuro en cada estudiante.

En otra perspectiva y tan importante como la anterior, Batallero (2011:12) hace un esbozo de la situación vivida en las últimas décadas en el ámbito educativo, haciendo el siguiente planteamiento:

Estamos ante una crisis que es al mismo tiempo externa e internas. Externa en cuanto afecta a las condiciones materiales de nuestra existencia y de la vida en el planeta, e interna porque se relaciona estrechamente con nuestra naturaleza humana y nuestra forma de construir conocimiento y sentido. Y es en este punto, donde aparece de nuevo el indispensable papel que debe jugar la educación como facilitadora y promotora del desarrollo de la conciencia, la voluntad, la comprensión y el compromiso, como dimensiones estratégicas del aprendizaje y la enseñanza de condición humana.

En estas ideas se observa la relevancia de la educación en la formación del ser integral, desde lo social, espiritual y moral, en la cual, lo humano se equilibre con lo material, y este último no sobrepase al primero, como se percibe con frecuencia en la sociedad contemporánea, donde la vida puede ser arrancada simplemente por un par de zapatos o cualquier objeto material que se precie de valor, y pareciera que la escuela como órgano destinado a estos fines educativos, se ha dejado vencer por otros medios, que el sistema económico ha utilizado para transferir aprendizajes que benefician a ese sector, creando necesidades materiales ilusorias o superfluas.

En esa misma vía, Morín (2000:103) plantea que:

Hoy en día, la incomprensión destroza las relaciones padres-hijos, esposos-esposas: ésta se expande como un cáncer en la vida cotidiana suscitando calumnias, agresiones, homicidios síquicos (deseos de muerte). El mundo de los intelectuales, escritores o universitarios, que deberían ser el más comprensivo, es el más gangrenado bajo el efecto de una hipertrofia del yo asumido por una necesidad de consagración y de gloria.

Si se considera a la educación como la base de las relaciones humanas, lo anterior indica que, la educación ha tomado un curso dirigido más al establecimiento de la incomprensión entre las personas, en momentos cuando se habla de mayor comunicación, debido al avance de los sistemas informáticos o tecnologías de la comunicación, pareciera que estos mismos sistemas están contribuyendo al distanciamiento entre las familias y grupos, cuando se observa el frenético uso de la internet, del teléfono celular, que estimulan el aislamiento y la incomunicación, evitando el contacto intersubjetivo y las manifestaciones de comprensión que coadyuva a procesos de aceptación y reconocimiento entre los mismos, como base para relaciones positivas que garanticen la convivencia social y el reconocimiento del otro como iguales, aceptando la diversidad.

El mismo Morín (2000) propone que comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad. Es decir, va más allá del proceso de comunicación, requiere de una mentalidad abierta a reconocer el contexto y los múltiples factores que afectan la vida de la persona, a tener capacidad para colocarse en el lugar del otro, y disposición para apoyar; estas deben ser las actitudes esenciales del docente que impulsa la formación de la persona desde lo humano.

Entonces, la formación del nuevo docente debe estar inspirada en elementos como la auto observación que sirva de estrategia para el reconocimiento de los propios aciertos y desaciertos en el comportamiento, con el fin de poder comprender también los aciertos y desaciertos del otro. Igualmente, en el conocimiento de sus relaciones sociales y generacionales, a fin de conocer su cultu-

ra, sus creencias, que han venido trasladándose de una generación a otra, y que definen de alguna manera a la persona y su comportamiento.

Por otro lado, considerando el planteamiento de Freire, (1975:61):

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.

En este escenario, el docente deja de ser el dueño del conocimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, y viene a asumir un nuevo rol, el de aprendiz, donde abandona su hegemonía en el salón de clases y coloca de relieve ciertas condiciones como la humildad, honestidad e igualdad, que hacen al proceso educativo más humanizante; teniendo al diálogo y la intersubjetividad como herramientas y estrategias esenciales para aprender. Estos elementos son fundamentales para la ejecución del proceso educativo desde una perspectiva sistémica, en el que intervienen múltiples factores que no se pueden seccionar ni separar por que confluyen en lo humano, tanto del docente como del estudiante, y terminan definiendo sus relaciones y sus aprendizajes.

De los planteamientos anteriores surge la inquietud de proponer un modelo que explique la dimensión humana de la práctica docente desde la perspectiva sistémica y diferentes miradas, que contribuyan a ver el proceso de aprendizaje desde el todo y no desde las partes, que integre lo humano a la práctica docente.

## **2. Modelo que explica la dimensión humana de la práctica docente**

Para proyectar un modelo referente a la dimensión humana de la práctica docente, es necesario dejar claramente definida su concepción, a objeto de plantear los encuentros o desencuentros que puedan surgir en su explicación, como sigue: la dimensión hu-

mana, es una totalidad biológica, psicológica, espiritual y social, irrepetible e indivisible, con conciencia de si mismo, de su pasado y su presente, que se diferencia de otras especies existentes por su capacidad de expresión a través del lenguaje, la voluntad, el control de sus instintos, su imaginación y creatividad.

En cuanto a la práctica docente, esta va más allá de la representación de un rol o papel que una persona desempeña, es la acción en la cual el docente se descubre y vive como ser digno, íntegro, sensible, flexible, auténtico, creativo y trascendente; consciente de su esencia plenamente humana; que percibe la realidad como una totalidad sistémica y globalizadora, estudiada a través de metodologías que permitan su conocimiento, comprensión, análisis y transformación. Es además, una condición que lleva implícito un compromiso, alude al cumplimiento de una responsabilidad, que conlleva a la vida en justicia y libertad, e implica la consideración de las necesidades de otros que desean conocer, hacer, ser y convivir plenamente.

### **3. Categorías que explican la dimensión humana de la práctica docente**

En la estructura del modelo se han podido identificar algunas categorías propuestas por los expertos consultados para tal fin, que tratan de explicarlo, entre estas se cuentan la biológica, social, psicológica, pedagógica y axiológica, su presentación no implica prioridad ni diferenciación en importancia alguna, solo una forma de presentarlas para su descripción

Son cinco categorías a saber:

**3.1. La biológica**, esta toma en consideración el conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo, explicando el funcionamiento del cerebro desde las nuevas tendencias de la neurociencia y su capacidad creadora; el sistema inmunológico encargado de proteger al organismo contra la agresión o presencia de agentes patógenos y elementos tóxicos, desde una visión ecológica no centrada solamente en el ser humano. La reproducción humana como

base de la vida y sus repercusiones en el contexto social. Por último y no menos importante, la relación mente - cuerpo como mecanismos que pueden incidir en la salud integral de la persona.

3.2. Otra categoría es la **social**, en ésta, emergen criterios fundamentales para la convivencia, como la comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, confianza, mediación, familia y cambio, que pueden contribuir a la formación del nuevo ciudadano.

3.3. La categoría **psicológica**, desde esta perspectiva, se presentan criterios como la autoestima, creatividad, autoconocimiento, auto aprendizaje, emociones, sexualidad y consciencia de éxito, que pueden explicar la dimensión humana en el contexto de la práctica docente.

3.4. La categoría **pedagógica**, ella se aprecia como un proceso complejo, en el que se sitúa al estudiante de forma sistémica dentro del triangulo estudiante, docente y contexto. Donde todas las definiciones y procedimientos a desarrollar, deben responder a la formación biosicosocial y ética, vista esta ultima como la estrategia para el bien vivir y el bienestar del ser humano; así como a la construcción del conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria, a través de metodologías didácticas que garanticen la producción de nuevo conocimiento pertinente, corresponsable y dignificante al estudiante como ser humano y social.

3.5. La ultima categoría y no menos importante, la **axiológica**, ésta representa la piedra angular que mueve al ser humano entre los valores y la perspectiva que tiene de mundo, la conforman criterios como la ética, vista más allá de la profesión, sino como un estilo de vida, que ejerce valores como el compromiso, justicia, libertad y verdad. Así mismo, se aprecia la vocación como eje fundamental de la práctica docente, y las creencias como elementos que pueden facilitar u obstruir la convivencia.

Es de hacer notar en el modelo, la relación simultánea entre la dimensión humana y la práctica docente, en la primera se expresan las categorías que la explican, como son la biológica, social, psicológica, pedagógica y axiológica, solamente se manejan por separado para efecto de su análisis, por que son un continuo inte-

grado que estructuran lo humano del ser docente; por otro lado y en estrecha relación se observa la práctica docente y los elementos que la definen o caracterizan, la cual exige un docente sensible, flexible, auténtico y creativo, el uso de metodologías que faciliten el conocimiento, comprensión y análisis de la realidad para poderla transformar; demanda una visión totalizadora de la realidad desde una perspectiva sistémica y globalizadora que conduzca al aprendizaje inter y transdisciplinario, que coadyuve al desarrollo de la capacidad para conocer, ser, hacer y convivir de los estudiantes, afianzada en valores de justicia, libertad, responsabilidad, compromiso y verdad.

Además, la instrumentación será aplicada mediante ciclos de formación dirigidos a docentes en ejercicio, cuyo énfasis estará dirigido hacia su acción humanizadora sobre el estudiante y el contexto educativo, influenciando la transformación de la práctica docente y el aprendizaje como producto de ésta.

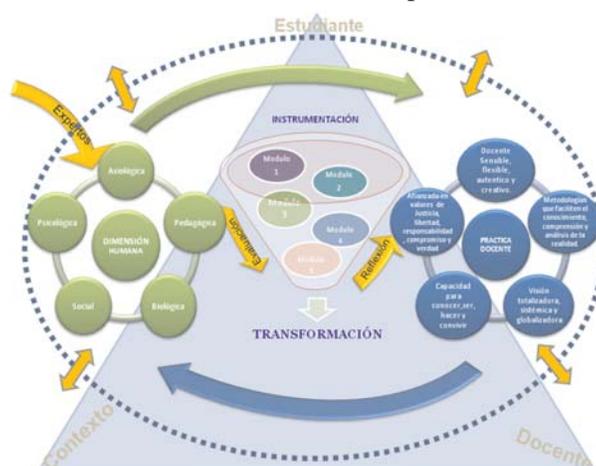
Esta dinámica se desarrolla en un ambiente de reflexión y evaluación permanente para la transformación, que considere lo sistémico como base de todo el quehacer humano, con base en el intercambio comunicativo y de saberes, desde el micro sistema del aula de clases hasta el macro sistema social en el que se desenvuelve el proceso educativo.

La estructura diseñada para la instrumentación del modelo esta conformada por cinco (5) módulos, los cuales responden en su contenido a las cinco categorías que explican la dimensión humana y como ejes transversales las características de la práctica docente, en aras de integrar lo humano al quehacer docente, en la búsqueda del nuevo ciudadano protagonista de una nueva historia para la humanidad.

Esta propuesta considera hacer del hecho educativo un proceso en el cual el docente reconozca desde lo biológico las capacidades y repercusiones del funcionamiento vital en su comportamiento, y en el de los estudiantes desde una visión ecológica; considera el contexto social como facilitador de la convivencia asumiendo la unidad desde la diversidad. Considera el elemento psicológico fun-

damental en las relaciones interpersonales y el logro de los objetivos educativos, modelando desde la perspectiva del cri-

**Figura 1**  
**Modelo: Dimensión Humana de la práctica docente**



Fuente: Sánchez (2011).

terios como la autoestima, creatividad, autoconocimiento, emociones, sexualidad y consciencia de éxito, que garanticen la formación de individuos equilibrados emocionalmente y proactivos.

Con la categoría pedagógica, se persigue la transformación del proceso educativo, que considere todas las variables que intervienen en él, asumiéndolo como un proceso sistémico desde el triángulo estudiante, docente y contexto, en la búsqueda de nuevo conocimiento útil para la vida y la formación integral. La categoría axiológica, representa la piedra angular que mueve al ser humano entre los valores y la perspectiva que tiene de mundo, que contribuya a ejercer los valores universales en la consolidación del ser humano comprometido con él mismo y con su entorno.

En este sentido, la propuesta de un modelo para la formación inicial del docente, que explique la dimensión humana de la práctica docente, ofrece la posibilidad de formar al futuro docente no

sólo en aspectos habituales de su profesión, sino también, en la enseñanza de la condición humana, en aspectos o temas relacionados con lo cotidiano, las relaciones con el entorno y sobre todo en las relaciones con los estudiantes, practicando intercambios basados en la comprensión desde una perspectiva sistémica y compleja de la vida, que considere la ética como el proceso global en el que se fundamente toda acción humana.

Por otro lado, la presente propuesta contribuye a la organización del currículo desde cinco dimensiones fundamentales en la formación de la conciencia de la complejidad humana, a través de las dimensiones biológica, social, psicológica, pedagógica y axiológica que se integran sistémicamente, de tal forma que la formación del nuevo docente este orientada a la educación para la vida, con la cual el individuo logre su autorrealización vinculada con los demás y con el entorno, visto este no como medio, sino como parte del mismo ser que existe en el.

En este mismo sentido, las categorías propuestas en el modelo para explicar la dimensión humana de la práctica, tienen la posibilidad de insertarse en el currículo, bien como asignaturas o unidades curriculares tanto en la licenciatura de educación integral como en otras licenciaturas implementadas en el Programa Educación de la Universidad Nacional experimental Rafael María Baralt, como matemática y física, sociales y biología y química, también pueden ser desarrolladas como ejes transversales que impregnan todas las áreas del currículo, o como salidas intermedias bajo la figura de diplomados o especialidades de postgrado, estas últimas a manera de actualización para el docente en servicio.

### **Referencias bibliográficas**

- BATALLOSO. (2011). Educación y condición humana. [www.tendencias21.net/attachment/251312](http://www.tendencias21.net/attachment/251312).
- FREIRE, P. (1975). Pedagogía del oprimido, Montevideo, Tierra Nueva 1970, Buenos Aires Siglo XXI Argentina editores.
- MORÍN, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO, Ediciones Faces/UCV, CIPOST.

MODELO QUE EXPLICA LA DIMENSIÓN HUMANA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

TORRES (2007). Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? <http://saberes.wordpress.com/2007/08/04/nuevo-papel-doc-ente-%c2%bf-que-modelo-de-formacion-y-para-que-modelo-educativo/>.



Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Año 13 N° 33 / Enero- Abril 2012, pp. 120 - 144  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## **Desmontaje de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982)**

---

MANRIQUE U., Beatriz M.

---

*Universidad del Zulia  
beatrizmanrique@gmail.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### **Resumen**

La neurociencia ha avanzado de manera rápida en los últimos años, y los hallazgos relacionados con el aprendizaje, que de ella se derivan, deberían ser incluidos, después de su evaluación pertinente, en el aula a la brevedad. Sin embargo, para el uso seguro de esta información, es necesario evaluar las propuestas teóricas que de ella puedan surgir. En este trabajo descriptivo se evalúa un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado por Manrique (2010) a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982). En el trabajo se sustenta la propuesta del modelo cognitivo mencionado a través de una breve descripción del cerebro y cómo éste aprende; así como también, en él se presentan algunas ideas filosóficas sobre el nuevo paradigma aplicado a la educación. Entre las conclusiones resaltan la utilidad del modelo de Bagozzi y Phillips (1982) para plasmar las relaciones en forma gráfica, y la facilidad que ofrece al investigador para detallar, en nuestro caso, las concepciones teóricas del modelo cognitivo evaluado.

**Palabras clave:** Modelo cognitivo, aprendizaje, propuestas, teóricas, organización de las actividades, educación.

Recibido: Octubre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

*Dismantling a Cognitive Model for Organizing Classroom Activities Based on the Proposal of Bagozzi y Phillips (1982)*

**Abstract**

Neuroscience has advanced rapidly in recent years, and the discoveries related to learning derived from it should be included promptly in the classroom, after their relevant evaluation. However, for a safe use of this information, the theoretical proposals that arise from it should be evaluated. This descriptive paper evaluates a cognitive model for organizing classroom activities presented by Manrique (2010), based on Bagozzi's and Phillips' proposal (1982). It supports the proposal for the aforementioned cognitive model through a brief description of the brain and how it learns; some philosophical ideas about the new paradigm in relation to education are presented. Conclusions highlight the utility of Bagozzi's and Phillips's (1982) model to display the relationships in graphic form and the facility this cognitive model offers to the researcher to detail, in this case, the theoretical conceptions of the cognitive model being assessed.

**Keywords:** Cognitive model, learning, theoretical proposals, activity organization, education.

**Introducción**

En este artículo se entrelazan dos ramas teóricas. Una es la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982) y la segunda proviene de la neurociencia. En relación con la primera se trabaja un modelo teórico propuesto por los autores mencionados; el modelo tiene como objetivo representar y evaluar las teorías organizacionales para detectar la relación entre la construcción de la teoría y la evaluación de esa teoría en la investigación organizacional, al representar explícitamente conceptos teóricos y empíricos, hipótesis no observadas y reglas de correspondencia. De igual manera, el modelo permite, por una parte, detectar la extensión de los errores al azar y sistemáticos en la medición de los conceptos teóricos; y, por la otra, controlar estas fuentes de error al evaluar las hipótesis sustantivas.

Para la segunda rama teórica se presenta un modelo cognitivo que se basa en cuatro aspectos centrales. El primero se refiere al aspecto filosófico que es pertinente todo docente maneje, pues las creencias y las ideas filosóficas que el docente tenga son el eje para el resto del modelo. El segundo aspecto es el cerebro como órgano central del aprendizaje conformado por tres partes de igual valor (MacLean, 1982; citado en Beauport, 1994). En tercer lugar, el sistema de inteligencias múltiples propuesto por Beauport (1994) para los tres cerebros. Por último, los doce principios planteados por Caine y Caine (1997) para la enseñanza basada en cerebro.

En este trabajo descriptivo se unen estas dos áreas del conocimiento con el objetivo de evaluar el modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula presentado por Manrique (2010) a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982).

## Bases teóricas

### El modelo de Bagozzi y Phillips (1982)

Para aplicar el modelo de Bagozzi y Phillips (1982) en el desmontaje del modelo cognitivo de organización de actividades de aula que compete a este artículo, se comenzará con la definición de *construal*, puesto que el concepto de este término va más allá de lo que implica el término *constructo* utilizado para su traducción al español.

El término *construal* se deriva del verbo *construe*, palabra que el *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* (1989:315) define como:

1. To show the meaning or intention of; interpret; invest with a particular interpretation: He construed from her expression that she was furious.
2. To deduce by inference or interpretation; infer.
3. to translate especially orally.
4. To explain the syntax of; to rehearse the applicable grammatical rules of: to construe a sentence.
5. To arrange or combine (words, phrases, etc.) syntactically. -v.i.
6. To admit of grammatical analysis or interpretation. -n.
7. The act of construing.
8. Something that is construed. [ME *construe(n)* < L *construe* (re)

(to) put together, build, equivalent to con. CON + struere to pile up, arrange, akin to sternere to spread; SEE STRATUM].<sup>1</sup>

De esta definición puede inferirse que el término propuesto por los autores es más que un *constructo* – su traducción– puesto que este último implica una jerarquía, como se verá en la siguiente definición, y no una interpretación como se plantea en la definición anterior del término en inglés. Jaccard y Jacoby (2010:13) se refieren al término *constructo* de la siguiente manera:

La mente de un individuo adulto contiene un gran número de conceptos. Afortunadamente, la mayoría de los conceptos reúnen otros conceptos más amplios; por ejemplo, camisa y corbata son una categoría de ropa; gatos y perros son ambos ejemplos de mamíferos, los cuales junto con serpientes e insectos son ejemplos de animales. *Tales conceptos de orden jerárquico mayor son llamados constructos, porque se refieren a instancias construidas de conceptos de menor rango de abstracción.*

Al comparar ambas definiciones, es obvio que el término *construal*, en inglés, va más allá del término *constructo*, en español. El primero presenta una subjetividad en su definición, mientras que el segundo, el término *constructo*, intenta ser totalmente objetivo. Podría introducirse un mejor término para referirse al modelo, el cual podría ser *construcción* o *interpretación de información*. Como mencionan los autores, este modelo holístico asume un proceso a través del cual la teoría y las hipótesis son formu-

1 Traducción libre del autor de esta tesis: 1. mostrar el significado o la intención de algo; interpretar; investido con una interpretación en particular: Él interpretó por su expresión que ella estaba furiosa. 2. deducir por inferencia o interpretación. 3 traducir especialmente de manera oral. 4. explicar la sintaxis de; practicar las reglas gramaticales aplicables a: construir una oración. 5. mezclar o combinar (palabras, frases, etc.) sintácticamente. v.i. 6. admitir un análisis gramatical o una interpretación. –n. 7. el acto de construir. 8. algo que se construye. [ME construe(n) < L construe (re) poner juntos, construir, equivalente a CON + struere apilar, arreglar, relacionado con extender; VER STRATUM].

ladas deductivamente de manera inicial y, luego, “contrastadas con los datos para, finalmente, ser reformuladas y revaluadas nuevamente hasta que emerja un resultado significativo” (Bagozzi y Phillips, 1982:463). Este proceso implica la construcción y la interpretación de información posterior a partir del análisis de los datos obtenidos. Debe acotarse que el propósito de la propuesta de Bagozzi y Phillips (1982) es representar y evaluar teorías organizacionales para detectar la relación entre la construcción de la teoría y la evaluación de esa teoría en la investigación organizacional.

¿Cómo se logra esa evaluación y representación? Los autores plantean que éstas se alcanzan, puesto que el modelo representa explícitamente los conceptos teóricos y empíricos, las hipótesis no observadas y las reglas de correspondencia relacionadas con la teoría analizada.

La metodología propuesta por los diseñadores de este modelo permite dos acciones definitivas para el investigador. Por un lado, éste puede modelar la extensión de los errores, tanto los que ocurren al azar como los sistemáticos, en la medición de los conceptos teóricos; y, por el otro, le permite controlar estas fuentes de error al evaluar las hipótesis sustantivas.

De igual manera, la construcción holística presentada por Bagozzi y Phillips (1982) intenta integrar dos vertientes: un brazo sería equivalente al trabajo de los filósofos de la ciencia, quienes han desarrollado un esquema conceptual amplio para representar la teoría, sin haber operacionalizado sus esquemas; la otra vertiente sería el trabajo de los estadígrafos o especialistas en estadística, quienes han desarrollado procedimientos para estimar parámetros y evaluar hipótesis, pero han fallado en unir sus métodos con los criterios formales de construcción de teorías. El modelo propuesto intenta abarcar aspectos de ambas fases: la construcción de teorías y la evaluación de teorías de la ciencia organizacional.

Para alcanzar su propósito, Bagozzi y Phillips (1982) presentan en su trabajo un ejemplo contemporáneo, reformulado para resaltar las características centrales del esquema holístico; en otras palabras, especifican los elementos importantes que deben estar

presentes en cualquier teoría organizacional y desarrollan lineamientos para una operacionalización y una evaluación apropiadas. El modelo de Bagozzi y Phillips (1982) incluye los procedimientos estadísticos, los cuales son explicados, claramente, en su presentación del modelo; para ello, los autores utilizan como ilustración o ejemplo una teoría específica y una serie de datos, recientes para ese momento, de un estudio realizado en una organización de distribución directa de bienes.

El siguiente aspecto que toca el trabajo de Bagozzi y Phillips (1982) es un contraste de los resultados obtenidos por medio de la aplicación de su teoría con los resultados obtenidos a través de métodos tradicionales para validar la construcción y evaluación de hipótesis; el resultado muestra cómo los métodos tradicionales pueden llevar a conclusiones inadecuadas acerca del estado de los constructos, las hipótesis y las mediciones de una teoría. Como cierre, los autores discuten las implicaciones de su modelo holístico y los procedimientos que acompañan al diseño y a la conducción de la investigación organizacional.

El diagrama de los conceptos manejados en el artículo publicado por Bagozzi y Phillips (1982), es decir, la explicación visual de la teoría que analizan, puede compararse a una red espacial compleja: los términos estarían representados por los nodos, mientras que los hilos que los interconectan, se corresponden, en parte, con las definiciones de conceptos y con las hipótesis fundamentales y derivadas incluidas en la teoría. El sistema completo flota, como si estuviese por encima del plano de observación, y está anclado a éste último por las reglas de la interpretación (Bagozzi y Phillips, 1982). Una representación del modelo cognitivo a partir de la propuesta de Bagozzi y Phillips se encuentra en el punto que sigue.

Ahora bien, estas reglas de interpretación podrían ser vistas como hilos que no son parte del sistema, pero que unen ciertas partes de este último con lugares específicos en el plano de observación. Por virtud de estas conexiones interpretativas, la red puede funcionar como una teoría científica: a partir de los datos observa-

dos, se puede ascender a través de un hilo interpretativo, hasta algún punto de la red teórica, y a partir de allí proceder, vía definiciones e hipótesis, a otros puntos, desde donde, por otro hilo interpretativo, se podría descender al plano de la observación. Entonces, a partir de esta explicación, “una teoría científica es un sistema de conceptos, hipótesis y observaciones todas relacionadas entre sí de manera significativa” (Feigl, 1970; Zaltman, Pinson y Angelmar, 1973; citados en Bagozzi y Phillips, 1982:461).

No pueden dejarse fuera de este trabajo las definiciones aportadas por Bagozzi y Phillips (1982) sobre los componentes que forman parte de cualquier cuerpo teórico de conocimientos, según su modelo holístico. En primer lugar, los autores definen los *conceptos* que se incluirán en la investigación desde tres visiones: conceptos teóricos, conceptos derivados y conceptos empíricos. En segundo término, se refieren a *las relaciones* que conectan los diferentes tipos de conceptos encontrados en la investigación; entre ellas señalan las siguientes: las hipótesis no observables, las definiciones teóricas, las reglas de correspondencia y las definiciones empíricas.

Los componentes mencionados en el párrafo anterior son definidos de la siguiente manera: un *concepto teórico* es un constructo abstracto cuyas propiedades o atributos no son observables a simple vista. Ellos logran su significado a través de sus definiciones y de sus conexiones con conceptos de un nivel de generalidad menor. Según Bagozzi y Phillips (1982), los conceptos teóricos, por lo general, consisten en descripciones de fenómenos proporcionados por frases que reflejan el vocabulario conceptual de la teoría. Un ejemplo de concepto, en el caso del desmontaje del modelo cognitivo propuesto en este trabajo, sería la definición de cada uno de los cerebros que conforman el cerebro triuno; estas definiciones se encuentran en la tabla de definición de conceptos que se encuentra en el aparte sobre el modelo cognitivo que se evalúa en este trabajo.

Los *conceptos derivados*, al igual que los conceptos teóricos, según los autores, no son observables. Estos conceptos constituyen

el segundo nivel de profundidad, en el orden de la malla propuesta para ordenar los componentes. Asimismo, por su carácter deductivo, son de un nivel de abstracción menor con respecto a los conceptos teóricos; pueden considerarse conceptos intermedios. Cada uno de los conceptos teóricos genera un conjunto de conceptos derivados cuyas cualidades van revelando la propia naturaleza teórica de los constructos primigenios. En el caso que nos atañe, un concepto derivado sería la definición de las inteligencias múltiples, propuestas por Beauport (1994), pues son la base para la organización de las actividades de aula a partir del concepto de cerebro triuno.

El último tipo de conceptos es el *empírico*. Los *conceptos empíricos* son aquellos que incluyen las propiedades o las relaciones, cuya presencia o ausencia en una situación real pueden ser conocidas intersubjetivamente bajo circunstancias apropiadas a través de la observación y el diálogo. Asimismo, pueden ser medidos a través de instrumentos objetivos, tales como: entrevistas, cuestionarios, listas de cotejo, escalas de estimación y otros. En el caso que se trabaja, algunos ejemplos de conceptos empíricos serían los siguientes: en relación con el cerebro neocortical, número de veces que ha participado en las visualizaciones realizadas en el aula y en los ejercicios de estructuración de párrafos; en relación con el cerebro límbico, podría mencionarse la aceptación o el rechazo de una nueva forma de considerar la escritura. Un ejemplo para el cerebro reptil sería la libre participación en las actividades de gimnasia cerebral realizadas en el aula.

A continuación, se inserta un gráfico que sintetiza y esquematiza la explicación anterior del modelo de Bagozzi y Phillips (1982). Como se observa, el modelo funciona deductiva e inductivamente, según la visión del investigador.

El aula de lenguas es el sitio donde no sólo ocurren acciones para ayudar al aprendizaje de una lengua en específico, sino también donde se manifiestan las características personales de cada uno de los participantes durante el evento de aprendizaje; estas características se basan en las diferentes inteligencias y los modos de



miento sobre el uso de la lengua, para con estas dos competencias, alcanzar el objetivo de comunicación planteado.

Estas dos competencias, presentes y activas en los hablantes de cualquier lengua, reflejan los dos hemisferios cerebrales, cada uno con sus propias funciones (Bogen, 1985; citado en Manrique, 1995): el hemisferio izquierdo es analítico, lógico, racional, lineal, organizado, cuantitativo mientras que el derecho es sintetizador, analógico, intuitivo, holístico; esto implica que el hemisferio izquierdo ordena la información en partes para luego analizarla de una manera lógica, racional, mientras que el hemisferio derecho realiza una apreciación de forma conjunta o global, considerando el todo de manera simultánea; a esta manera de mirar se le denomina pensamiento holístico.

Lo anterior me permite afirmar que es de suma importancia profundizar sobre una mejor manera de organizar las actividades de aula para lograr maximizar el aprendizaje, en todas las áreas de educación, en especial, en la enseñanza de lenguas –sea materna o extranjera– pues en éstas se desarrolla no solo la adquisición de conocimiento lingüístico, sino también se mejoran los procesos de pensamiento que potencian el aprendizaje. Cuando el alumno conoce su manera de acceder al conocimiento, desaparece la dependencia con el profesor: será capaz de buscar la información que necesita, organizarla para aprenderla y hacerla parte de su conocimiento para la vida.

La conclusión anterior implica que enseñarle al alumno a descubrir que lo motiva a aprender, conocer las diferentes formas de obtener información, organizar la información de manera coherente para responder a sus preguntas y realizar las acciones necesarias para finalizar o cerrar ese ciclo de búsqueda, son actividades centrales para lograr el desarrollo de un individuo capaz de buscar respuestas y soluciones pertinentes a cualquier situación que enfrente.

#### *Aspecto filosófico*

Como es conocido por los investigadores del área de la neurociencia, ésta ha avanzado de manera rápida, y los hallazgos que se relacionan con el aprendizaje deberían ser incluidos, de alguna manera, en el aula; por supuesto, ésta sería la respuesta ideal si se

intentase ir al ritmo de los cambios que exige el siglo XXI. Sin embargo, no puede olvidarse que para lograr una reestructuración educativa que incluya esta información, es necesario también realizar un cambio de paradigma, entendiéndose por paradigma un proceso establecido de pensamiento, un marco de referencia en el cual se inserta el hombre. Será necesario pasar de un paradigma positivista a un paradigma posmoderno, aunque todas esas ideas aun estas en discusión.

Por años, la concepción mecanicista del mundo se ha reflejado en varios aspectos del sistema educativo; así, se detectan el énfasis en los contenidos y los objetivos aislados, no relacionados; el énfasis en los productos de los alumnos y no en los procesos necesarios para llegar a ello; la relación desigual entre el alumno y los docentes, puesto que no hay una relación persona-persona; los programas fijos señalados por un ente central; el énfasis en el mundo exterior de los participantes y la evasión o no consideración de un posible contacto con su mundo interior, cuya existencia no puede negarse; y el énfasis en el pensamiento lineal, analítico e inflexible del hemisferio izquierdo (Manrique,1997). Todas ellas reflejo de lo que se cree es la realidad que nos circunda.

Estos aspectos anteriores son espejos de los ocho presupuestos del paradigma mecanicista resumidos por Andrade (1996): la existencia de un observador objetivo, la separación entre organismo-entorno, la separación de las áreas del saber, la existencia de leyes inmutables y eternas que rigen el universo, la identificación de la realidad con lo medible, la reducción de la realidad a componentes materiales, la consideración de la vida como un mecanismo y, finalmente, la idea de una relación causa efecto unidireccional y determinista.

Aunque no es posible aun hablar de estabilidad en las bases del paradigma emergente, se podrían utilizar los opuestos de los ocho presupuestos mencionados, como base para presentar una proposición educativa bajo el nuevo paradigma, lo cual permitiría hablar de la influencia del observador sobre la realidad; la unión del observador y su entorno; la unión de las áreas del saber; la mu-

tabilidad del universo; la posibilidad de medir lo invisible; la imposibilidad de decir que la realidad son solo los componentes materiales; la consideración de la vida como un proceso relacionado; la presencia de relaciones múltiples. Utilizar esta apertura paradigmática podría impulsar los cambios en la educación y así, lograr un sistema educativo y, en consecuencia, un aula que:

- provea diferentes oportunidades a los participantes para contactar su realidad a partir de la premisa de que su realidad no es necesariamente la realidad del otro;
- permita la unión del hombre con su entorno al hacerlo consciente de la creación de su propia realidad; esto implica hacerse responsable de si mismo y de sus acciones;
- incluya experiencias enriquecedoras que partan de la experiencia del individuo;
- acepte que cada individuo obtendrá el conocimiento que pueda construir según su realidad para luego pasar a presentar otras realidades;
- logre cambios en los estados de conciencia de los individuos para dejar surgir la conciencia “óptima”, es decir, relajar la contracción defensiva de conciencia habitual;
- trabaje con las múltiples inteligencias propuestas para el ser humano al considerar el cerebro como un sistema trídico de frecuencias energéticas;
- centre el proceso educativo en lo que realmente es su esencia: el individuo como actor y creador de su educación;
- y, finalmente, logre que el individuo produzca información y/o servicios de calidad e insertar a este individuo de manera afectiva dentro de la sociedad.

***Segundo aspecto: información neurolingüística***

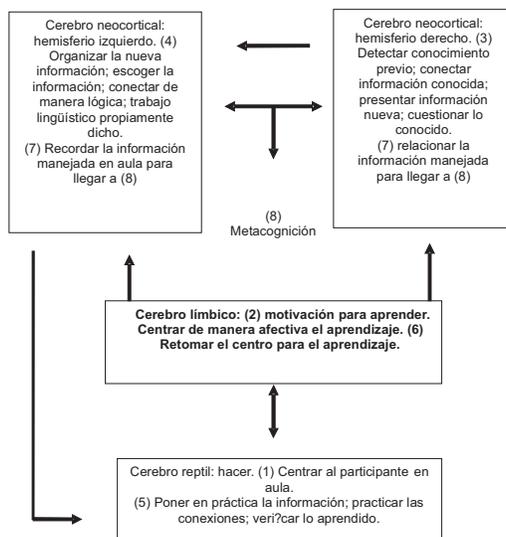
El segundo aspecto que se mencionará como parte de la base teórica del Modelo Cognitivo para la Organización de las Actividades de Aula, es el cerebro como uno de los órganos del cuerpo humano que más preguntas ha despertado en los investigadores del campo de la medicina. Desde el punto de vista físico, el cerebro

tiene el “tamaño de un coco, la forma de una nuez, el color de hígado crudo y la consistencia de la mantequilla fría” (Carter, 2002:15). Está formado por dos hemisferios llamados corteza cerebral, que poseen pliegues llamados surcos, y las prominencias de estos surcos se llaman giros. Una visita por el territorio cerebral señala la existencia de una densa red de células, relativamente simples a primera vista, mayormente, neuroglías, cuya función es servir de cohesión para mantener la estructura cerebral, aunque se especula que puedan ayudar en la amplificación o sincronización “de la actividad eléctrica dentro del cerebro” (Carter, 2002: 14).

En relación con su parte fisiológica, el cerebro está constituido por neuronas, cuyo número, según cifras estimadas, sería de unas 100.000 millones, teniendo cada neurona prolongaciones o dendritas que permiten su interconexión, llamadas sinapsis. El número de dendritas para cada neurona oscila entre 1.000 y 500.000. Es obvio, entonces, que el número total de conexiones cerebrales probables se eleva a una cifra inimaginable expresada a lo menos por 50. 000. 000. 000. 000. 000. 000. 000. 000. 000. La siguiente cita es la metáfora más conocida en referencia al cerebro: “El cerebro puede compararse a un telar mágico en el que millones de centellantes lanzaderas entretejen una evanescente estructura, siempre significativa aunque nunca duradera; una cambiante armonía de subestructuras (Sir Charles Sherrington, en Jastrow, 1985:vii).”

Es importante recordar que aunque en estos últimos quince años las investigaciones sobre el cerebro han florecido y dado origen a múltiples trabajos sobre éste y su influencia en los diferentes campos de la vida humana, ya desde la mitad del siglo XX, Paúl MacLean (1973; en Beauport, 1994; 2008) había estado trabajando su revolucionaria teoría sobre cerebro, con la propuesta de tres sistemas cerebrales en uno al cual denominó “*cerebro triunfo*”: el cerebro estaría conformado por tres sistemas: la neocorteza, el sistema límbico y el complejo-R. Este aporte está relacionado, básicamente, con la fisiología cerebral; sin embargo, en su propuesta, el autor argumenta que el comportamiento humano sería el resultado de la cooperación entre los tres sistemas cerebrales (Beauport, 1994; 2008).

**Gráfico 2**  
**El modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula**



Fuente: Manrique (2011).

### ***Tercer aspecto: inteligencias múltiples***

Estas investigaciones, junto con la propuesta de una multiplicidad de inteligencias para este sistema triádico es el tercer aspecto de la propuesta de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula. La Doctora Elaine de Beauport (1994), investigadora-educadora norteamericana, considera el cerebro como “un sistema de energías” y no un sistema de partes fijas, lo cual lleva su propuesta más allá de la discutida anteriormente. Para su modelo de inteligencias múltiples utiliza los trabajos de Sperry sobre las diferentes funciones cerebrales, la propuesta de MacLean sobre tres cerebros en uno, y la afirmación de Albert Einstein, quien presenta la idea de “todo es energía”. Considerar los tres cerebros como sistemas de diferentes energías, le permite a Beauport proponer ondas energéticas para cada una de las inteligencias consideradas en su modelo, las cuales se desplazan desde “las ondas grue-

sas de lo finito hasta las ondas más finas de lo infinito” (Beauport, 1994:4). De esta propuesta surge la definición de inteligencia como una serie de frecuencias que el ser humano debería conocer y estar conscientes de ella para poder pasar de una inteligencia a otra y obtener resultados de la fortaleza específica de cada una de ellas; en otras palabras, elegir, tener acceso, cambiar y manipular la energía que se mueve en los cuatro sistemas cerebrales propuestos.

En su modelo incluye cuatro tipos de inteligencias para el sistema neocortical. La inteligencia racional, que percibe la información por medio de conexiones secuenciales y destaca las razones lógicas, la causa y el efecto; la inteligencia asociativa, que realiza conexiones al azar, yuxtapone y asocia información; la inteligencia espacial-visual-auditiva, que permite percibir imágenes y sonidos; la inteligencia intuitiva, que se refiere al conocimiento directo sin el uso de la razón, es decir, el conocimiento interno.

Asimismo, Beauport (1994, 2008) propone tres tipos de inteligencias emocionales para el sistema límbico: la inteligencia afectiva, la cual es el proceso de dejarnos afectar por algo o alguien; la inteligencia de los estados de ánimo, que se refiere a la capacidad de entrar y salir de distintos estados de ánimo, desde el placer hasta el dolor; la inteligencia motivacional, la cual implica la capacidad de reconocer lo que queremos y lo que más nos emociona, saber que nos mueve a la acción.

Para el sistema reptil o básico Beauport (1994, 2008) propone tres inteligencias: la inteligencia básica que nos permite movernos hacia algo o alejarnos de algo; la inteligencia de los patrones, que se refiere a la capacidad de concienciar, para aceptar o cambiar, las huellas que condicionan nuestro comportamiento y desarrollo; la inteligencia de los parámetros, que nos da la capacidad de reconocer, transformar y extender los ritmos, rutinas o rituales de la vida (Beauport, 1994).

Las diez inteligencias propuestas por Beauport conforman un todo que le permite al individuo pensar, sentir y actuar. Cada una de ellas posee su propio papel y mecanismo de intervención para lograr la armonía interna del individuo. Cuando el individuo acep-

ta (reptil) la información que detecta (neocorteza) y está dispuesto (límbico) a trabajar la misma, los tres cerebros están funcionando en conjunto.

Todo este sistema triuno y de inteligencias múltiples trabaja al unísono para permitirle al hombre aprender y aunque el cerebro no ha sido totalmente estudiado, el desarrollo de nuevas tecnologías ha permitido detectar sus partes, muchas de sus funciones y, además, entender fracciones de su metabolismo. Estos avances han permitido confirmar un hecho contundente: existen áreas físicas en el cerebro que se utilizan, de manera específica, según la acción que se realice. La imagen nos muestra ejemplos de algunos partes cerebrales y sus funciones específicas.

***Cuarto aspecto: principios de Caine y Caine (1997)***

Por la información anterior, el cuarto aspecto de la propuesta del modelo Cognitivo que hemos estado hablando se basa en Caine y Caine (1997). Estos autores determinaron doce principios en relación con la manera como el cerebro integra la información, puesto que el cerebro, al aprender, no separa la cognición/emoción/accción, de la manera como se realiza en las aulas o en forma escrita para explicar los procesos. Esta información implica que, aparentemente, se ha inhibido el aprendizaje para la vida al separar lo cognitivo, lo emotivo y lo psicomotor, en un intento por facilitarle a los alumnos el manejo de la información. Los doce principios propuestos son un resumen de información obtenida de diversa disciplinas (neurociencia, psicología cognitiva, educación, filosofía, sociología, ciencia y tecnología, nueva física, y las respuestas fisiológicas al estrés) con la intención de integrar el comportamiento humano, la percepción, la emoción y la fisiología.

Estos doce principios son los siguientes: el cerebro es un procesador paralelo; el aprendizaje involucra toda la fisiología; la búsqueda de significado es innata; la búsqueda de significado ocurre a través de patrones; las emociones son cruciales en la creación de patrones; el cerebro procesa partes y todo simultáneamente; el aprendizaje involucra tanto la atención enfocada como la percepción periférica; el aprendizaje siempre involucra procesos cons-

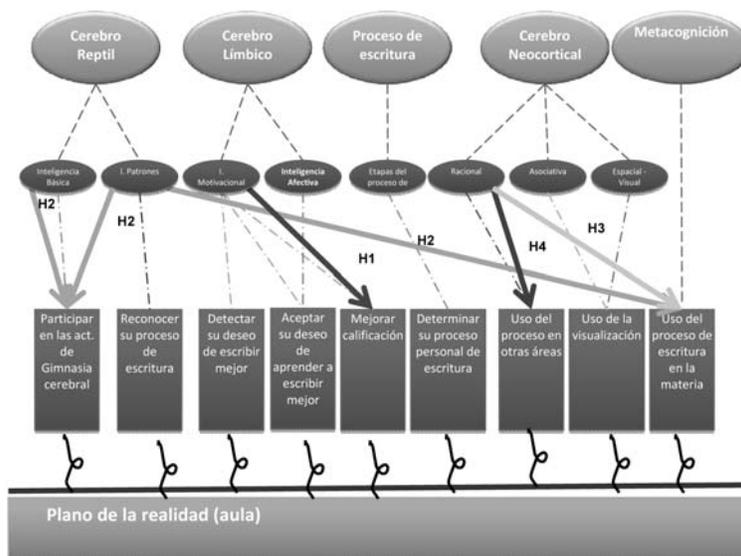
cientes e inconscientes; el ser humano posee, por lo menos, dos tipos de memoria: una memoria espacial y un conjunto de sistemas para el aprendizaje repetitivo; entendemos y recordamos mejor cuando los hechos y las destrezas se incrustan en la memoria espacial; el aprendizaje se estimula con el desafío y se inhibe con la amenaza; y, por último, cada cerebro es único.

***Aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips (1982) para el desmontaje del modelo que se analiza***

El modelo de organización de clases con un enfoque de cerebro triuno e inteligencias múltiples hipotetiza que el aprendizaje se maximiza al organizar las actividades en aula de la siguiente manera según los cerebros: cerebro reptil que incluye actividades físicas ligeras para centrar al alumno en el aula; cerebro límbico que se refiere a las actividades motivacionales para lograr despertar la atención del alumno sobre el tema; neocorteza, hemisferio derecho que maneja las actividades globalizadoras sobre el punto que se enseñará, para relacionarlo con la información similar que posee el alumno; neocorteza, hemisferio izquierdo que implica el diseño de actividades lógicas o secuenciales para detallar, explicar y organizar la información para lograr sistematizarla; y, por último, neocorteza, hemisferio izquierdo y derecho, para incluir actividades que lleven a la metacognición.

Es pertinente mencionar que la organización de aula propuesta no es fija, pues, como ya se mencionó en los principios de Caine y Caine, cada cerebro es único, y es posible para algunos llegar a la metacognición a partir de las actividades globalizadoras; desde mi visión, lo importante de este modelo es que su uso o su aplicación ayudaría llegar a la metacognición por caminos diferentes a aquellos estudiantes que no logren ese salto cualitativo. De igual manera, para aquellos que logren el salto metacognitivo, el modelo les permitirá, luego, sistematizar la información necesaria para su utilización en otros ámbitos. A continuación se presentan dos tablas; la primera muestra las definiciones de los conceptos centrales del modelo; y, la segunda, resume las hipótesis centrales y las relaciones entre ellos, tal y como lo sugieren los autores del modelo que se utiliza para el análisis (Bagozzi y Phillips, 1982:462).

**Gráfico 3**  
**Diagrama de las interrelaciones teóricas a partir del modelo de Bagozzi y Phillips (1982)**



Fuente: Manrique (2011).

Las Tablas 1 y 2 presentan un resumen de la base teórica del modelo que se evalúa, así como cuatro hipótesis sobre lo que debería suceder al utilizar el modelo en aula. Como ya se mencionó, la malla estructural representativa de la información incluida en ambas tablas se encuentra en el punto 3.4 de esta tesis doctoral. En ella se observan, claramente, las interrelaciones entre los conceptos teóricos, los empíricos y los derivados (ver punto 3.4).

Las Tablas 1 y 2 presentan un resumen de la base teórica del modelo y cuatro hipótesis sobre lo que debería suceder al utilizar el modelo en aula. La malla estructural representativa de la información incluida en ambas tablas, se encuentra al final de este trabajo. En la malla se observan las interrelaciones entre los conceptos teóricos, empíricos y derivados.

**Tabla 1**  
**Definiciones**

<b>Conceptos</b>	<b>Definiciones</b>
<b>Conceptos teóricos</b>	
Cerebro Reptil	Es el cerebro más profundo, y está conformado por la médula espinal; el tallo cerebral; el sistema reticular activador, que se encuentra dentro del tallo cerebral; y el ganglio basal, que rodea al tallo (Beauport, 2008:240-241).
Cerebro Límbico	Es un sistema interior, justo debajo de la neocorteza y exactamente detrás de nuestra nariz, compuesto por seis estructuras diferentes: el tálamo, la amígdala, el núcleo del hipotálamo, los bulbos olfatorios, la región septal y el hipocampo. Es conocido como el cerebro del sentir o el cerebro de las emociones humanas (Beauport, 2008:107-109).
Neocorteza	La neocorteza es el sistema cerebral que diferencia al ser humano de otras formas de vida. Nos permite hacer distinciones y reflexiones sobre nuestros propios pensamientos, sentimientos y acciones. Está conformado por dos hemisferios: el izquierdo y el derecho; se conecta por medio de dendritas y axones. Los hemisferios poseen las siguientes características: el izquierdo es secuencial, lineal, lógico, partitivo y temporal, mientras que el derecho es simultáneo, espacial, asociativo, global y atemporal (Beauport, 2008:36 - 39).
Metacognición	Es el conocimiento que cada persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, o cualquier cosa relacionada con ellos. La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa (monitoreo) y consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos sobre los que recaen (Flavell, 1976: 232).

**Tabla 1 (Continuación)**

<b>Conceptos</b>	<b>Definiciones</b>
Proceso de Escritura	Es la suma de los pasos que le permiten al escritor generar, construir, reconstruir, organizar y proyectar su conocimiento y su pensamiento para plasmarlo en forma escrita.
<b>Conceptos Derivados</b>	
Inteligencia Básica	Es la capacidad de moverse hacia o alejarse de algo, alguien; ser capaz de guiarnos a favor de la vida (Beauport, 2008:278).
Inteligencia de los Patrones	Es la capacidad de reconocer, crear y sostener patrones que afectan el comportamiento repetitivo (Beauport, 2008:303).
Inteligencia Motivacional	Es la capacidad de reconocer lo cercano, lo que deseamos y lo que le mueve a la acción. Es poder guiar nuestra vida en relación con nuestros deseos y anhelos (Beauport, 2008:199).
Inteligencia Afectiva	Es la capacidad de dejarse afectar y desarrollar un acercamiento con una persona, lugar o idea. El proceso se extiende desde la atracción hasta la pasión e incluye la capacidad de iniciar y de terminar el involucramiento (Beauport, 2008:148).
Inteligencia Racional	Es la capacidad de ser exactos, de hacer conexiones detalladas, ordenándolas en un proceso secuencial en el que las razones substancian cada aspecto del procedimiento (Beauport, 2008:46).
Inteligencia Asociativa	Es la capacidad de establecer conexiones con personas, lugares, ideas, objetos, colores, conceptos. Es percibir al azar; expandir información a través de relaciones fortuitas; asociar (Beauport, 2008:57).
Inteligencia Visual, Auditiva, Espacial	Es la capacidad de percibir en forma de imágenes, sonidos, sensaciones en general (Beauport, 2008:46).

**Tabla 1 (Continuación)**

<b>Conceptos</b>	<b>Definiciones</b>
Etapas del proceso de escritura	La producción escrita es un proceso de cuatro (4) momentos interrelacionados: generación de ideas, producción de un borrador, revisión y edición; el objetivo de su enseñanza es lograr cambios en la competencia escrita del participante a partir de la concienciación de estos cuatro aspectos (Manrique, 2010:64).
<b>Conceptos Empíricos</b>	
Gimnasia Cerebral; Movimiento físicos previos a la clase	Número de veces que participase de manera espontánea y asertivamente en los movimientos realizados en aula antes de comenzar cada clase.
Reconocer su proceso de escritura	Presentación por escrito de su proceso de escritura en forma de diagrama.
Aceptar su deseo por aprender a escribir mejor	Participación libre en las actividades centradas en la motivación que se realizasen la primera semana de clases y compromiso personal de aprobar la materia con una calificación por encima de su promedio.
Detectar su deseo de escribir mejor	Entrega del producto escrito sobre las metas personales para el semestre.
Utilizar en la cátedra de escritura el proceso de escritura	Explicación en su trabajo final de los pasos que ha seguido para realizar cada tarea asignada. Número de borradores entregados en los trabajos asignados.
Determinar los pasos o etapas de su proceso personal para la escritura	Entrega de la explicación por escrito de su proceso personal, la primera semana del semestre.
Utilizar el proceso aprendido en otras áreas de su vida universitaria	Número de materias o situaciones en las cuales ha utilizado el proceso de escritura aprendido en aula.

**Tabla 1 (Continuación)**

Conceptos	Definiciones
Usar la visualización como herramienta de aprendizaje	Número de veces que participó de manera activa en las visualizaciones realizadas en aula para determinar conceptos y asociaciones con su conocimiento previo. Número de otras materias en las cuales usa la visualización como herramienta de aprendizaje durante sus horas de estudio.

Fuente: Manrique (2011).

**Tabla 2**  
**Hipótesis basadas en el modelo**

Hipótesis no observables	
Hipótesis 1	El uso del modelo cognitivo propuesto en esta investigación influirá significativamente sobre la calificación obtenida por los estudiantes inscritos en la cátedra de <i>Lectura y composición inglesa I</i> del Departamento de Idiomas de LUZ durante el primer semestre del 2010.
Hipótesis 2	La participación en las actividades realizadas al inicio de cada clase influye significativamente en el aprendizaje del proceso de escritura estudiado en la cátedra de <i>Lectura y composición inglesa I</i> del Departamento de Idiomas de LUZ durante el primer semestre del 2010.
Hipótesis 3	La utilización del modelo cognitivo propuesto en esta investigación afectará significativamente los productos escritos por los estudiantes inscritos en la cátedra de <i>Lectura y composición inglesa I</i> del Departamento de Idiomas de LUZ..
Hipótesis 4	El aprendizaje obtenido por medio de la aplicación del modelo cognitivo propuesto en esta investigación será utilizado para lograr productos escritos en otras áreas del conocimiento por los estudiantes inscritos en la cátedra de <i>Lectura y composición inglesa I</i> del Departamento de Idiomas de LUZ durante el primer semestre del 2010.

Fuente: Manrique (2011).

## Conclusiones

En relación con el modelo evaluado resalta que en el modelo se destaca la importancia de la investigación para el desarrollo de teoría en relación con la organización de las actividades lingüísticas para cualquier área del conocimiento. La intención final es que el modelo sea una ayuda para el aula, en general, pues toda información que influya o refleje la necesidad de cambios o mejoras en los métodos, enfoques o actividades de enseñanza debe ser conocida por los docentes, especialmente, los docentes de lenguas y considerada en los programas de formación. Asimismo, es de hacer notar que los educadores son miembros de la única profesión cuyo objetivo principal es cambiar el cerebro humano día a día, aunque quizá sin percatarse de ello. Organizar la presentación del conocimiento para el aula es ayudar al participante a descubrir los caminos que le facilitan su aprendizaje.

Resurge la pregunta: ¿Por qué es necesario tener una visión de aula centrada en el individuo? La experiencia como docente investigador ha permitido al autor de este trabajo aprender que la educación de los pueblos determina la competitividad y la productividad para abrir las oportunidades del mercado global; así como, influye en el desarrollo de la riqueza del país, la confianza y la seguridad que ofrece el sistema social para cada uno de sus miembros; el mejoramiento de la calidad de vida de sus individuos; el legado de la historia, las tradiciones y la cultura; en resumen, la visión del futuro y el destino que cada sociedad se labra está en las manos de cada uno educador y mientras mejores aulas tengamos, mejores serán las personas que de ellas egresen.

En relación con el modelo de Bagozzi y Phillips (1982) se confirman las tres ventajas que este modelo holístico ofrece. La primera sería que la representación visual de la interrelación de los conceptos considerados en el trabajo como lo son los conceptos teóricos, derivados y empíricos, las hipótesis no observables, permiten a cualquier lector observar de manera directa sus interrelaciones. En segundo lugar, puede mencionarse que este tipo de modelo obliga al investigador a especificar y explicar los conceptos, las teorías y las medicio-

nes realizadas para luego mostrar las secuencias de relaciones, las estructuras complejas y los procesos de simultaneidad y retroalimentación presentes en la investigación. En tercer lugar, el enfoque holista presenta una metodología para medir y validar constructos, mediciones y también para elaborar hipótesis.

La aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips (1992) a la deconstrucción del Modelo Cognitivo para la Organización de las Actividades de Aula, permitió detallar las concepciones detrás del modelo cognitivo y plasmar de manera clara las interrelaciones de los elementos que lo conforman.

Para concluir quiero repetir que la imagen de la ciencia sugerida por el modelo es hacia abajo, como se observa en la malla que se obtuvo del desmontaje del Modelo Cognitivo; que es un proceso dirigido por la teoría. Sin embargo, como las teorías se formulan deductivamente, y el conocimiento anterior y la visión del mundo le dan forma a las hipótesis y a los resultados, la estimación de los parámetros y la evaluación de las hipótesis se alcanzan por medio de procedimientos inductivos. De igual manera, en la malla se observa, claramente, la interrelación de los conceptos que conforman el modelo cognitivo evaluado.

### Referencias bibliográficas

- ANDRADE, E (1996). Complejidad y Transdisciplinaridad. *Encuentro de Lanzamiento de la Red Colombiana de Pensamiento Complejo*. Agosto.
- BAGOZZI, R y PHILLIPS, L. (1992). Representación y Prueba de Teorías Organizacionales: Un Enfoque Holístico. *Administrative Science Quarterly*. Volumen 27, Número 3, Septiembre. 459-489.
- BEAUPORT, E. (1994). *Las Tres Caras De La Mente*. Caracas: Editorial Galac. *Las Tres Caras De La Mente*. Caracas: Editorial Alfa, 2008.
- CAINE, R. y CAINE, G. (1994). *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. Chicago: Addison-Wesley Publishing Company.
- CARTER, R. (2002). *El Nuevo Mapa Del Cerebro*. Segunda edición. Chicago: Ediciones Integral.
- FLAVELL, J. H. (1979): "Metacognitive Aspect of Problem Solving", en: Resnick, L. (ediciones), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.

Manrique U, Beatriz M

- JACCARD, J. y JACOBY, J. (2010). *Theory Construction and Model-Building Skills. A Practical Guide for Social Scientists*. New York: The Guilford Press.
- JASTROW, R. (1985). *El Telar Mágico. El Cerebro Humano y El Ordenador*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat. Salvat Editores.
- LARSEN-FREEMAN, D y LONG, Michael. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research. Applied Linguistics and Language Studies*. London y New York: Longman Group UK.
- MANRIQUE U, B. (1997). El Nuevo Paradigma en la Educación: ¿Una Posibilidad de Aprendizaje Transpersonal? *Omnia*, Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia. Año 3, no 2, pp. 27-46.
- MANRIQUE U, B. (2005). *Informe Final Para el Seminario de Investigación Cualitativa*. Universidad del Zulia; Maracaibo; Doctorado de Ciencias Humanas: artículo no publicado.
- MANRIQUE U, B. (2010). *Diseño de un proyecto de evaluación de un modelo cognitivo basado en el cerebro triuno para el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera*. Trabajo segunda anualidad del Doctorado de Córdoba: España.
- MANRIQUE U, B. (2011). *Imaginar y Aprender: del impulso de las imágenes al fortalecimiento de la creatividad*. Libro Digital: Maracaibo, Venezuela.
- SOUSA, D A. (2006). *How the Brain Learns*. Chicago: Corwin Press.
- STAHL, R. J. (1985). *Cognitive Information Processes and Processing Within a Uniprocess Superstructure/microstructure Framework: A Practical Information-Based Model*. Unpublished Manuscript. University of Arizona, Tucson.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. Londres, 1989.
- WEIR, C. "Academic Writing: Can We Please All the People All the Time?" *ELT Documents*. 129 (1988).
- ZUKAV, G. (1980). *The Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics*. Bantam Books.
- ZOHAR, D. (1996). *El Yo Cuántico: Naturaleza humana y conciencia definidas por la física moderna*. México: Edi-visión.



## Aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips en la investigación y validación de teorías

PAZ, Anny; ROMERO, Silvia; DÍAZ, Bladimir;  
VARGAS, Marlyn y AÑEZ, Aura

*Universidad del Zulia  
annypazbaptista@gmail.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo contrastar la concepción teórico-metodológica del modelo holístico de Bagozzi y Phillips (1982) con algunas propuestas de aplicación en investigación. Se pretende describir la concepción teórico-metodológica del modelo holístico; explicar la construcción y diseñar un ejemplo de malla del modelo; además de analizar las propuestas de aplicación planteadas por algunos investigadores. Como parte de la metodología se realizaron entrevistas a informantes clave y un análisis documental. Para explicar se plantean algunos criterios de comparación.

**Palabras clave:** Teoría, modelo holístico de Bagozzi y Phillips, validación de conceptos, red conceptual, modelo científico.

### *Application of the Model By Bagozzi and Phillips in the Investigation and Validation of Theories*

### Abstract

This research aims to compare the theoretical and methodological concept of the holistic model of Bagozzi and Phillips (1982) with some research application proposals. It intends to describe the theoretical and methodological concept of the holistic model, explain the construction and design an example of a grid for the model, in addition to analyzing

the implementation proposals raised by some researchers. As part of the methodology, key informant interviews and documentary analysis were performed. To explain, some comparison criteria were proposed.

**Key words:** Theory, holistic model Bagozzi and Phillips, validation of concepts, conceptual network, scientific model.

## Introducción

El proceso de generación de teoría ha pasado por distintas etapas. Desde los antiguos a la actualidad el hombre ha desplegado diferentes artilugios en función del desarrollo de propuestas que le permitan explicar, predecir y controlar los fenómenos a su alrededor. Al respecto se han desarrollado distintas escuelas de pensamiento que han propuesto sus definiciones sobre qué es teoría, y cómo se genera, entre otras. En ese sentido en el siglo XX se han establecido y desarrollado distintas concepciones teórico metodológicas para abordar tal temática, entre ellas la construcción holística de Bagozzi y Phillips, que viene a representar un nuevo enfoque en el proceso de generación de teoría, por lo que en este trabajo se plantea contrastar la concepción teórico-metodológica del modelo holístico de Bagozzi y Phillips con algunas propuestas de aplicación en investigación.

Para ello se aborda un esquema introductorio sobre los conceptos básicos de teoría y modelo, útiles para la explicación del proceso de generación de teoría, al tiempo de realizar un recorrido por algunas escuelas de pensamiento que a nuestro entender, en un proceso histórico continuo-descontinuo (Méndez, 2000) tratan de explicar metodológica y epistémicamente la producción científica, y de forma particular el proceso holístico de Bagozzi y Phillips.

## Una visión sobre teoría

Se considera a la teoría como una generalización separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto (Alexander, 1992).

Según la *concepción realista*, proporciona una concepción del mundo, de tal suerte que se afirma que existen las entidades postuladas por la teoría.

Es la interrelación de conceptos, definiciones y categorías que se desarrollan con base en la contrastación y análisis de constructos previos que han sido probadas, comprobadas y/o refutadas científicamente; que permiten explicar y comprender fenómenos, sus procesos y relaciones, para transformarlas y deben ser socializables. Esto nos permite:

Organizar nuestra experiencia.

Tomar decisiones orientadas a lograr mayor libertad para desarrollar nuestros planes y proyectos.

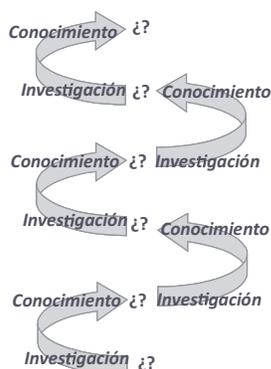
Detectar relaciones, personas o formas de organización social.

Controlar los acontecimientos predichos y someterlos a verificación (Alexander, 2004).

### **¿Cómo se genera la teoría?**

Siguiendo a Aristóteles la teoría no sólo se genera a través de los sentidos, sino con la razón, e incluye Imaginar, pensar, organizar, identificar, generar hipótesis, describir, analizar, contrastar, replantear y verificar, mirar, escuchar, tocar, observar es parte de dicho proceso. La figura nos muestra el círculo virtuoso de Wagensberg (1989), que se basa en el planteamiento de una interrogante que conlleve a una investigación, que a su vez va a generar conocimiento y así en forma circular virtuosa, en ascenso permanente.

La teoría puede expresarse a través de los modelos



Fuente: Díaz, B.; Paz, A.; Romero, S.; Vargas, M, Rojas, L. (2011).

### **Algunas definiciones de modelo**

Es una representación, una actualización por una o variados medios de ideas, objetos, cosas, eventos o constructos; es una presentación a escala (no necesariamente numérica) de referente.

Es un complejo de ideas, preceptos, precogniciones, conceptos y afirmaciones mediante los cuales se indaga y a través de los cuales, se aprehende, se comprende.

El modelo permite “entender” lo que se percibe y en consecuencia propicia el actuar.

Asimismo, el modelo es dinámico, las ideas que lo sostienen varían con el tiempo; los principios sobre los cuales emerge cambian las situaciones sobre las que se fundamentan y se transforman.

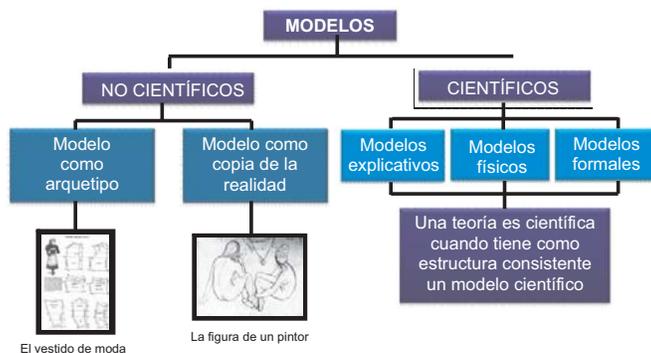
### **Clases de modelo desde una fundamentación teórica**

Los modelos pueden clasificarse en dos grupos, los científicos y los no científicos. En la primera categoría se encuentran los modelos explicativos, físicos y formales. Estos sirven de soporte a una teoría cuando es científica, la teoría se expresa a través del modelo.

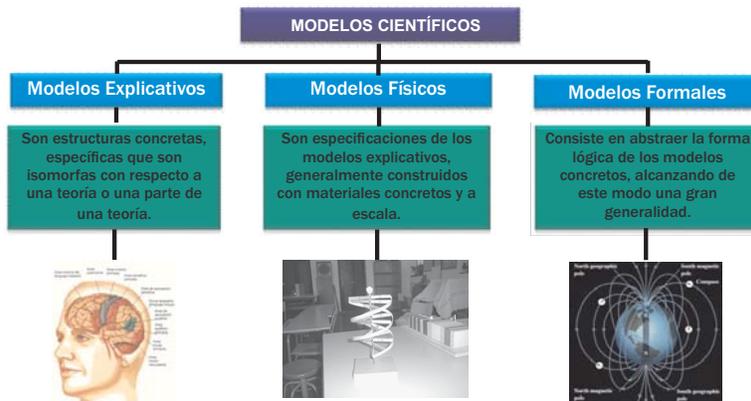
APLICACIÓN DEL MODELO DE BAGOZZI Y PHILLIPS EN LA INVESTIGACIÓN Y VALIDACIÓN DE TEORÍAS

En la segunda categoría se encuentran los modelos como arquetipo, es decir, como un patrón, o modelos como copia de la realidad, consistentes en representaciones pictóricas o artísticas.

En los siguientes gráficos se pueden apreciar las relaciones de los modelos.



Fuente: Ríos J. (2004).



Fuente: Ríos J. (2004).

## Enfoque de Bagozzi y Phillips

Es una alternativa teórico-conceptual mediante la cual se especifican y explican conceptos, teorías y mediciones ampliamente, para proceder a representar fenómenos organizacionales. **Integra:** Los aspectos de la construcción de teoría de los filósofos de la ciencia (representación sin operacionalización), y la fase de prueba de teoría de los estadísticos (metodológico: prueba de hipótesis y estimación de parámetros). Se parte del estilo de pensamiento de Hempel (1952) que partía de constructos teóricos como elementos de una red que pivotan sobre el plano empírico y están entrelazados a este, a través de la regla de interpretación.

El modelo de Bagozzi y Phillips se asume como una metodología para la validación de conceptos, la predicción y prueba de hipótesis en distintos ámbitos, especialmente en el organizacional.

El modelo parte de las siguientes premisas:

Como método es una postura ecléctica entre lo deductivo, lo exploratorio y lo inductivo.

Derivada de la anterior sus procedimientos comparten aspecto del positivismo, el realismo y el instrumentalismo.

Afianzado en Popper (1998) sustenta que las teorías nunca pueden ser mostradas como verdaderas, solo pueden ser mostradas como no verdaderas.

Luego son consideradas incompletas amén que sea susceptible de ser corroborada.

La investigación es guiada por una yuxtaposición de los conceptos teóricos y metodológicos.

Cada teoría supone su sustento en investigaciones pasadas y supuestos del investigador.

Las hipótesis deben ser corroboradas en una dinámica de observación/predicción.

La teoría deberá satisfacer criterios de semántica y sintáctica relacionados con el significado de los términos, las hipótesis no observables y las reglas de correspondencia.

La validez de la investigación empírica debe sustentarse en un pensamiento conceptual bien fundamentado.

### **Naturaleza del enfoque holístico de Bagozzi y Phillips**

Tiene sus raíces en las ciencias físicas y sociales. Es suficientemente flexible, de manera que se puede elegir o rechazar ciertos aspectos de algunos enfoques, dependiendo de las metas del investigador y del contexto particular.

### **Premisa**

Una investigación tiene mayor validez si se encuentra guiada por un pensamiento conceptual bien fundado.

### **Fundamentación**

La conceptualización de teoría científica de Hempel y Popper, quienes consideran que las teorías son redes complejas que se lanzan para apresar el mundo, para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo.

### **Elementos del modelo de Bagozzi y Phillips**

Parte de tres conceptos, cuatro relaciones y dos maneras de validar:

*Concepto Teórico*, son atributos no observados de una unidad social o entidad, son abstractos; toman su significado por medio de conexiones formales con los conceptos empíricos, así como también con los términos primitivos. Frecuentemente se constituyen en descriptores de fenómenos proporcionados por frases que reflejan el vocabulario conceptual de la teoría. Cabe destacar que los conceptos teóricos no siempre deben estar relacionados con conceptos derivados para ser captados en su verdadero significado.

*Concepto Derivado*, Son también abstracto, pero a una escala menor de los teóricos, es una escala intermedia entre los conceptos teóricos y los conceptos empíricos.

*Concepto Empírico*, están referidos a propiedades o relaciones de una situación observable que pueden incluir datos experimentales y ser medidos a través de instrumentos objetivos que se registran por medio de código número.

### **Relaciones en el modelo de Bagozzi y Phillips**

Ellos sostienen que en una teoría los conceptos teóricos, derivados y empíricos se unen a modo de una red, con las siguientes relaciones:

Hipótesis no observables, su rol en la red es interrelacionar los conceptos teóricos entre sí. Se expresan como proposiciones no observables, leyes, axiomas, hipótesis y postulados tanto teóricos como hipotéticos. De igual forma se pueden establecer hipótesis no observables entre conceptos derivados.

En la malla, estas relaciones se representan con una línea continua y gruesa.

Definición teórica, conecta los conceptos teóricos con los derivados, esta conexión se realiza por una definición nominal o por una definición reformada en forma de teorema que expresa la relación de inclusión del concepto derivado en el teórico.

Gráficamente se representa con una línea seccionada.

3. Regla de correspondencia, establecen relaciones entre conceptos no observables (teóricos y derivados) con conceptos observables (empíricos). Se presentan con una relación causa efecto.

Su representación se establece a través de una línea punteada.

4. Definición empírica, a través de ella toma significado el concepto empírico al igualarlo con elementos físicos o expe-

riencias de los sentidos. Suele presentarse en esta relación la expresión de instrumento de medición.

Su representación gráfica se hace empleando líneas enlazadas.

### **Validación de teoría con el modelo de Bagozzi y Phillips**

Esto se logra contrastando los resultados de una investigación holística con resultados obtenidos en investigaciones basadas en el método tradicional.

Una segunda forma de contrastación viene dada entre la teoría propiamente dicha y el plano observacional, donde se destaca una conexión de coherencia entre el constructo y sus mediciones.

Se propone que la validez del constructo y la predicción y prueba de hipótesis deben servir para estimar el grado de correspondencia entre mediciones y los conceptos que ella representa; así como para identificar y corregir lo relativo a errores sistemáticos y de azar; así como para derivar representaciones no contaminadas de las hipótesis no observables.

### **Validación de constructos**

Está se centra en la extensión hasta una observación mide el concepto que quiere medir, en ese sentido Campell y Fiske (1959), proponen la matriz de multipropiedades y método como procedimiento para evaluar la validez de constructos y para probar hipótesis en las ciencias sociales, la matriz es un plan sistemático para la validación convergente y discriminante.

### **Validez convergente**

Es el grado en que dos o más intento para medir el mismo concepto por medio de método disímil encuentra concordancia.

### **Validez discriminante**

Es el grado en que las medidas de distintos conceptos difieren, a tales efectos es requerida la utilización de métodos similares debido a que si se encuentran una diferencia se puede estar seguro que esta se debe a una distinción actual entre conceptos.

### **Predicción y prueba de hipótesis**

En esta fase el modelo holístico propone dos conjuntos de ecuaciones:

1. El primer conjunto de ecuaciones se denomina ecuaciones teóricas, las cuales expresan los aspectos conceptuales de una teoría y sus hipótesis. Estas incluyen conceptos teóricos, derivados, hipótesis no observables y relaciones teóricas.
2. Un segundo conjunto de ecuaciones llamadas de las mediciones, las cuales intentan conectar el sistema teórico de los conceptos y sus interrelaciones con las observaciones mediante la relación de los conceptos teóricos y derivados con los conceptos empíricos a través de las reglas de correspondencia.

### **Malla teórica relacional de los conceptos fundacionales del modelo de Bagozzi y Phillips**

Al aplicar el modelo holístico propuesto por Bagozzi y Phillips a la construcción de su teoría, se puede apreciar que éstos manejan cuatro conceptos teóricos, que representan el mayor nivel de abstracción, a saber: Holismo, Conceptos, Relaciones y Validación.

El holismo es concebido por los autores como un proceso en doble vía, que conduce al investigador entre lo inductivo y lo deductivo; en un viaje de la empírea a la teoría y de regreso de la teoría a la realidad empírica.

Los conceptos son entendidos como construcciones teóricas derivadas tanto de abstracciones como del contacto empírico.

Las relaciones son conexiones que se establecen entre los conceptos teóricos, que los unen y establecen la red.

La validación mide la correspondencia de un concepto observado en la realidad.

En un segundo nivel se encuentran los conceptos derivados, que surgen de los teóricos, pero con una menor abstracción, más apegados a la empiria. En el caso de Bagozzi y Phillips los conceptos derivados son:

- a. Para el Holísmo: Enfoque epistemológico y metodología. El primero corresponde a la visión que tiene el investigado sobre la forma de abordar el objeto o área de estudio. En cuanto a la metodología, puede ir de lo cuantitativo a lo cualitativo, de lo inductivo a lo deductivo.
- b. Para desmembrar el concepto se basa en tres categorías: los teóricos, los derivados y los empíricos.
- c. Las relaciones entre conceptos se establecen en cuatro sentidos y formas diferentes: se establecen hipótesis no observables para relacionar conceptos teóricos; definiciones teóricas para relacionar a los anteriores con los conceptos derivados, y estos a su vez se relacionan con los empíricos mediante las reglas de correspondencias. Para llegar definitivamente a la realidad empírica se establece una última relación, conocida como definición empírica, que le da significado al concepto y lo hace medible y observable.
- d. La validación se puede dar en dos sentidos: convergente y discriminante. La primera se establece cuando se encuentra el mismo resultado utilizando métodos diferentes. La segunda, cuando utilizando un mismo método el resultado es diferente.

En el nivel más bajo de la red se encuentran los conceptos empíricos, la máxima conexión con la realidad investigada y que además, comprueban los conceptos teóricos.

Los conceptos empíricos que comprueban a los conceptos teóricos que aborda el modelo de Bagozzi y Phillips son los siguientes:

- a. El holísmo se refleja o se observa en el abordaje de la investigación, que conlleva el enfoque epistemológico y la metodología.
- b. Los conceptos, específicamente los teóricos y los derivados, son comprobables, observables y medible a través de los conceptos empíricos, lo que a su vez tocan la realidad investigada, con sus elementos medibles u observables.
- c. Las relaciones se establecen en la empírea a través del desarrollo de procesos de identificación, derivación y contrastación entre la teoría y la realidad observada u observable.
- d. La validación se realiza al enfrentar los resultados arrojados por la investigación.

En el siguiente gráfico se puede apreciar una aproximación a la red conceptual de la teoría de Bagozzi y Phillips.



Fuente: Elaboración propia.

## Metodología

Para la realización de este trabajo se utilizó una metodología cualitativa, según Martínez (2002), a través del diseño y la aplicación de un instrumento para realizar entrevistas de profundidad a informantes claves que fueron grabados en un estudio de radio en formato mp3.

A tales efectos se plantea el siguiente guión de entrevista:

¿Cuál es su línea de investigación?

¿Cuántos años tiene investigando?

¿Qué metodología aplica regularmente?

¿Cómo fue su acercamiento al modelo de Bagozzi y Phillips?

¿Cómo definiría el modelo de Bagozzi y Phillips?

Según su criterio ¿cómo podría interpretarse el holismo que plantean Bagozzi y Phillips?

¿En qué tipo de investigaciones ha aplicado el modelo de Bagozzi y Phillips?

¿En qué fase de la investigación aplica o ha aplicado el modelo?

Según su experiencia ¿cuáles son los elementos centrales o de mayor importancia del modelo?

¿Cómo definiría las relaciones teórico–conceptuales que plantea el modelo?

¿En su aplicación del modelo planteó elementos o relaciones adicionales a las esbozadas por Bagozzi y Phillips?

¿Cuáles?

¿En qué tipo de investigaciones recomienda aplicar el modelo de Bagozzi y Phillips?

Explique cómo fue su proceso de interpretación y aplicación del modelo de Bagozzi y Phillips?

Después de su aplicación ¿cómo califica el modelo de Bagozzi y Phillips?

## **Comentarios adicionales**

El criterio de selección de los informantes claves estuvo determinado por: profesores universitarios que fueran investigadores y/o doctores del área de ciencias humanas y que utilizan el modelo holístico de Bagozzi y Phillips en cualquiera de las fases de sus investigaciones.

Para el análisis, guiados por el cuestionario de la entrevista y con base en los objetivos específicos planteados, se crearon las siguientes categorías y subcategorías: concepción del modelo, se subdivide en acercamiento y definición; interpretación del modelo y del holísmo; explicación teórica se subdividió en elementos centrales y relaciones adicionales; aplicaciones en tipo de investigaciones y fases; finalmente la categoría evaluación del modelo. Con estas categorías y subcategorías se crearon tablas para vaciar el contenido de las entrevistas.

Posteriormente, se dividieron y transcribieron las grabaciones, se llenaron las tablas y se analizaron los datos; extrayendo las frases más importantes y pertinentes para el estudio; se determinó la frecuencia absoluta y relativa de las respuestas de los informantes clave, para luego hacer la interpretación de los mismos.

## **Interpretación de los resultados**

Para realizar esta investigación se seleccionaron informantes clave que en sus investigaciones hubieran aplicado el modelo de Bagozzi y Phillips.

El modelo de Bagozzi y Phillips se desarrollo en los años 80, con la finalidad de explicar los fenómenos organizacionales. Sin embargo, el acercamiento de los entrevistados al modelo se dio a través del seminario Generación de Teoría, dictado en el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia desde hace 17 años.

La mayoría de los informantes (4 de 7), definen el modelo holístico como una metodología empírica que sirve para probar y validar constructos teóricos, construir conceptos y tratar catego-

rías. Otros dos entrevistados consideran que tienen un basamento racionalista, y otro que es una teoría de acción humana.

La interpretación del modelo es diversa. Principalmente lo describen como un modelo flexible para el desarrollo teórico, que permite la contrastación y relación empírea-teoría (3 de 7), para formar una red por medio de la cual se crean o arman estructuras teóricas-conceptuales (2 de 7) con el objetivo de interpretar y validar conceptos y constructos. Para algunos de los investigadores entrevistados, el modelo puede interpretarse también como la suma de formas de pensar en la que se pueden considerar aspectos cuantitativos y cualitativos.

El holismo que plantean Bagozzi y Phillips es interpretado mayoritariamente como un sincretismo que permite la diversidad para trabajar con distintos enfoques teóricos con una concepción global que va desde lo abstracto a lo concreto, desde lo deductivo a lo inductivo, con el cual se puede partir de una hipótesis para relacionar conceptos (5 de 7). La interpretación holística tradicional que plantea la importancia del todo y sus partes, es sugerida por dos de los entrevistados, quienes hacen referencia a esta característica como la derivación de conceptos para formar el todo.

En la explicación teórica del modelo se destacaron como elementos centrales los conceptos teóricos, derivados y conceptuales (4 de 7), que conforman la propuesta de Bagozzi y Phillips. Operacionalizar los conceptos y estudiar empíricamente las derivaciones conceptuales, también son considerados por los investigadores como aspectos fundamentales de la metodología que plantea el modelo, bajo el supuesto general de partir de una hipótesis y realizar un recorrido teórico-conceptual inductivo-deductivo.

Los supuestos teóricos centrales de Bagozzi y Phillips son conocidos por la mayoría de los informantes, sin embargo, en lo concerniente a la aplicación de las relaciones, cuatro de los siete entrevistados establecieron relaciones adicionales por las propuestas en el modelo, entre ellas: un elemento lingüístico como una palabra que conecte los conceptos; elementos intangibles como creencias, las comunicaciones, los referentes contextuales y nudos

conceptuales para conformar la red. El resto de los entrevistados no plantea relaciones más allá de las que indica originalmente el modelo.

La aplicación de modelo se realizó en gran parte (3 de 7) en investigaciones relacionadas con el área de la educación, específicamente en la línea de currículo; el resto de los informantes clave lo aplicaron en las tesis doctorales u otro tipo de investigaciones. Recomiendan aplicar el modelo de Bagozzi y Phillips en estudios racionalistas o en los que se necesite realizar una contrastación empírica, independientemente de que la metodología sea cuantitativa o cualitativa.

El modelo holístico fue aplicado por los investigadores en la fase metodológica (4 de 7), aunque algunos entrevistados recomiendan utilizarlo a lo largo de todo el estudio (2 de 7) o en la parte teórica, como guía para construir y validar conceptos.

Para los investigadores el modelo de Bagozzi y Phillips es completo, complicado pero no difícil, y aunque fue creado para las organizaciones, constituye un ejemplo de congruencia entre la teoría y la metodología, que va de lo inductivo a lo deductivo.

### **Consideraciones finales**

- El modelo de Bagozzi y Phillips se desarrolló en los años 80, con la finalidad de explicar los fenómenos organizacionales.
- El modelo es aplicable en las ciencias sociales, aunque su concepción es del área de la economía.
- El doctorado en Ciencias Humanas de LUZ, específicamente el seminario “Generación de Teoría”, realiza un gran aporte al modelo, al comprobar que no sólo debe ser visto como un modelo organizacional, sino que es aplicable en investigaciones de diferentes áreas del saber.
- El modelo se ha utilizado en investigaciones relacionadas con el área de la educación, específicamente en la línea de

currículo; También se aplica en las tesis doctorales u otro tipo de investigaciones.

- El modelo de Bagozzi y Phillips puede ser utilizado en estudios racionalistas o en los que se necesite realizar una contrastación empírica, independientemente de que la metodología sea cuantitativa o cualitativa.
- El modelo holístico se puede definir como una metodología empírica que sirve para probar y validar constructos teóricos, construir conceptos y tratar categorías.

La interpretación del modelo es diversa:

- a. El modelo es flexible para el desarrollo teórico, permite la contrastación y relación empírea-teoría.
- b. También sirve para formar redes por medio de la cual se crean o arman estructuras teóricas-conceptuales, con el objetivo de interpretar y validar conceptos y constructos.
- c. El modelo puede interpretarse también como la suma de formas de pensar en la que se pueden considerar aspectos cuantitativos y cualitativos.
  - El holísmo que plantean Bagozzi y Phillips es interpretado mayoritariamente como un sincretismo que permite la diversidad para trabajar con distintos enfoques teóricos con una concepción global que va desde lo abstracto a lo concreto, desde lo deductivo a lo inductivo, con el cual se puede partir de una hipótesis para relacionar conceptos.
  - En la explicación teórica del modelo se destacaron como elementos centrales los conceptos teóricos, derivados y conceptuales que conforman la propuesta de Bagozzi y Phillips.
  - Operacionalizar los conceptos y estudiar empíricamente las derivaciones conceptuales, también son considerados por los investigadores como aspectos fundamentales de la metodología que plantea el modelo, bajo el supuesto general de partir de una hipótesis y realizar un recorrido teórico-conceptual inductivo-deductivo.

- Los supuestos teóricos centrales de Bagozzi y Phillips son conocidos por la mayoría de los informantes, sin embargo, en lo concerniente a la aplicación de las relaciones, cuatro de los siete entrevistados establecieron relaciones adicionales por las propuestas en el modelo, entre ellas: un elemento lingüístico como una palabra que conecte los conceptos; elementos intangibles como creencias, las comunicaciones, los referentes contextuales y nudos conceptuales para conformar la red.
- El modelo holístico fue aplicado por los investigadores en la fase metodológica. Aunque se recomiendan utilizarlo a lo largo de todo el estudio o en la parte teórica, como guía para construir y validar conceptos.
- Para los investigadores el modelo de Bagozzi y Phillips es completo, complicado pero no difícil, y aunque fue creado para las organizaciones, constituye un ejemplo de congruencia entre la teoría y la metodología, que va de lo inductivo a lo deductivo.
- El modelo viene dado por la derivación de una hipótesis teórica y a las relaciones que pueden haber referida a una teoría.

### Referencia bibliográfica

- BAGOZZI y PHILLIPS (1982) *Representing and testing organizational Theories: A Holistic Construal. Journal Personality Soc. Psych* 35 125-239.
- DÍAZ Bladimir, ROMERO Silvia, PAZ Anny, ROJAS Luis, VARGAS Marlyn (2007) *Descripción sinóptica del texto "Ideas sobre la Complejidad del Mundo" de Jorge Wagensberg*. mimeo
- CAMPBELL, D. y FISKE D. (1959): "Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin*. N. 56. Pp. 81-105.
- HEMPEL, C. G. (1952). *Fundamentos de la formación de conceptos en ciencia empírica*. Madrid: Alianza.

APLICACIÓN DEL MODELO DE BAGOZZI Y PHILLIPS EN LA INVESTIGACIÓN  
Y VALIDACIÓN DE TEORÍAS

- MARTÍNEZ, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. México, D.F: Editorial Trillas.
- MÉNDEZ, E. (2000) “El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico”. *Espacio Abierto*. Vol 9 N° 4 dic. (505-537)
- POPPER, K.R (1998) *Los dos problemas fundamentales de la epistemología. Basado en manuscritos de los años 1930-1933*. Madrid: Editorial Tecnos.
- WAGENSBERG, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Fabula Tusquets Editores.
- WAGENSBERG, J. (1994) *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Ediciones Paidós.



## La teoría fundamentada y la investigación lingüística: Caminos de encuentro y desencuentro

BRAVO, María<sup>1</sup>; DELGADO, Ángel<sup>2</sup>;  
GARCÍA, Donaldo<sup>1,2</sup>; GUILLÉN, Thawayuu<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad del Zulia; <sup>2</sup>Universidad Católica Cecilio Acosta;  
<sup>3</sup>Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
maribravo@gmail.com; adelgado95@hotmail.com;  
dgarcia\_ferrer@hotmail.com; thawayuu@hotmail.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

### Resumen

El objetivo del presente artículo es contrastar la Teoría Fundamentada y el proceso de investigación lingüística sobre gramática, neología léxica y lenguas en contacto dentro del área de lenguas amerindias, a partir de los sustentos teóricos de ambos y considerando los elementos comunes entre estas metodologías a los efectos de enriquecer el desarrollo de las investigaciones en estas áreas. Esta investigación está enmarcada en el paradigma de la investigación cualitativa, de tipo documental-comparativa. Para tal fin fue diseñada una matriz de comparación conformada por quince categorías. De los resultados se infiere que ambas son particulares, aunque su gran coincidencia se centra en la utilización del Método Comparativo Continuo como técnica de procesamiento, el cual se fundamenta en la comparación constante de los datos hasta lograr su saturación teórica.

**Palabras clave:** Teoría Fundamentada, metodología de la investigación lingüística, gramática, neología léxica, lenguas en contacto.

*Grounded Theory and Linguistic Research:  
Roads to Meeting and Disagreement*

**Abstract**

The aim of this paper is to contrast grounded theory and the linguistic research process regarding grammar, lexical neology and languages in contact, within the area of Native American languages, based on the theoretical underpinnings of both and considering the common elements between these methodologies in order to enrich research development in these areas. This study is framed in the qualitative research paradigm of the documentary-comparative type. For this purpose, a comparison matrix composed of fifteen categories was designed. From the results, it appears that each one is specific, although there is broad agreement about use of the continuous comparative method as a processing technique, based on constantly comparing data until theoretical saturation is achieved.

**Keywords:** Grounded Theory, methodology of linguistic research, grammar, lexical neology, languages in contact.

**Introducción**

La historia del conocimiento científico se ha debatido entre dos grandes paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo. Estos dos modelos reflejan la manera como se va configurando en el tiempo lo que hoy se conoce como ciencia. El paradigma cuantitativo o paradigma tradicional positivista surge entre los siglos XVIII y XIX, según Hurtado y Toro (2007:54) en el marco de la “consolidación del capitalismo y en el seno de la sociedad burguesa occidental con la finalidad de analizar los conflictos sociales y el hecho económico como universo complejo.” Se inspira en los planteamientos de las ciencias naturales y en la física newtoniana a partir de los conocimientos de Galileo.

Este paradigma que se constituye en una metodología de investigación cuantitativa concibe su racionalidad fundamentada en el cientificismo y la objetividad. Su propósito es explicar los fenómenos que nacen de la observación empírica, para establecer relaciones causales y lograr verificar o comprobar una teoría preestablecida. Su método ideal es el hipotético-deductivo o también llamado

método científico, caracterizado por una racionalidad analítica deductiva. Esta característica propia de la matemática y la estadística hace que éste sea el método y la técnica más confiable para establecer las relaciones causales. Es importante destacar que el llamado método científico no es el único, pues existen también el método histórico-dialéctico y los métodos estructurales, funcionalistas, estructurales-funcionalistas y la teoría de sistemas.

El paradigma cuantitativo ha imperado en las distintas áreas de la ciencia, incluyendo las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, la dinámica de las sociedades provoca el surgimiento de paradigmas emergentes que según Martínez (2010:45-6) “permite superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistemática y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria y transdisciplinaria.”

Los orígenes de esta forma de organizar el mundo se pueden rastrear en el siglo XX y según Hurtado y Toro (2007:54) “en la confluencia de un conjunto de teorías provenientes de la Antropología Social. Inspiradas en la revalorización de la capacidad auto-reflexiva de los agentes humanos para ser monitores de su propia práctica, la revalorización del lenguaje y de las posibilidades teóricas que ofrece su análisis y de reconocimiento de la dimensión subjetiva del fenómeno social.” Entre estas teorías se destacan el paradigma Fenomenológico Interpretativo y la Teoría Crítica.

Estos nuevos paradigmas emergentes basados en una racionalidad dialógicas son agrupados bajo la etiqueta de enfoque cualitativo y han generado métodos de investigación que, por sus características, se rotulan bajo el término de metodología cualitativa. A juicio de Martínez (2010:66).

La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que

**LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA:  
CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO**

es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde es importante.

La Teoría Fundamentada, desarrollada en 1967 por Glaser y Strauss, es un método de investigación cualitativa que tiene sus orígenes en la Escuela de Sociología de Chicago y en el interaccionismo simbólico del siglo XX. Definida por Glaser, citado por Hernández y Sánchez (2008:124-5) como:

Un conjunto de hipótesis conceptuales integradas y sistemáticamente generadas para producir una teoría inductiva acerca de un área sustantiva. Es altamente estructurada, pero flexible en su aplicación. La recolección de los datos y los procedimientos de análisis, son explícitos y la aplicación es simultánea y secuencial, formando una metodología integrada que permite la generación de una teoría conceptual.

En otro orden de ideas, las investigaciones lingüísticas han estado fuertemente influidas por el paradigma cuantitativo, dado que el positivismo ha marcado notablemente las escuelas estructuralistas, la gramática generativa-transformacional, el funcionalismo y los estudios tipológicos. En el caso de las investigaciones en el área de lenguas amerindias, su relación con la Antropolingüística las ha acercado al enfoque cualitativo, generando un modelo de investigación con particularidades propias.

El objetivo del presente artículo es contrastar la Teoría Fundamentada y el proceso de investigación lingüística sobre gramática, neología léxica y lenguas en contacto dentro del área de lenguas amerindias.

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1. Teoría fundamentada**

La Teoría Fundamentada es un estilo de investigación cualitativa que tiene sus orígenes en la Escuela de Sociología de Chicago y en el desarrollo del Interaccionismo Simbólico a principios del siglo XX, bajo la notable influencia del método hermenéutico

clásico y la etnometodología, corrientes con las cuales comparte ciertas técnicas y procedimientos para interpretar realidades humanas complejas.

Bajo la influencia de estas tendencias coinciden en la Escuela de Enfermería de la Universidad de California, San Francisco, el sociólogo Anselm Strauss, con una amplia trayectoria en investigación cualitativa, y Barney Glaser, investigador de tradición cuantitativa. Glaser y Strauss desarrollaron la Teoría Fundamentada en 1967 como método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica, mientras producían su obra “*Awareness of Dying*” (Conciencia de morir), lo que los llevó a escribir un libro sobre ello: *The discovery of grounded theory* (El descubrimiento de la Teoría Fundamentada).

En esta investigación ellos aplicaron el método comparativo constante, el cual constituye una metodología sistemática para la generación de teoría a partir de los datos. En su versión inicial, los autores buscaban establecer un límite entre el análisis comparativo constante y otras formas de análisis cualitativo, particularmente en lo referente a sus propósitos de uso. Según Stern (2003:247), “habían pensado que lo estaban usando de la misma manera. Los estudiantes de Glaser y Strauss en las décadas de los sesenta y setenta sabían que ambos tenían un *modus operandi* bastante diferente”, aunque los investigadores no hubieran descubierto esta diferencia sino hasta mucho después.

La división se hizo más evidente cuando en 1990 Strauss publicó *Basics of the Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada), en coautoría con Juliet Corbin, quien fuera su alumna y colaboradora por más de quince años. Es una obra didáctica, para principiantes, pues introduce al estudiante paso a paso en la tarea investigativa al desplegar una metodología/procedimiento detallado para emplear la Teoría Fundamentada.

Este tratado fue extensamente refutado por Glaser en 1992, al resaltar las diferencias entre lo que era la teoría original del método y lo que Strauss y Corbin habían escrito. “Glaser, claramente y de manera más bien dramática, señala cuáles son las diferencias y llega hasta escribir que los métodos glaseriano y straussiano deben tener diferentes nombres: *teoría fundamentada* para la escuela glaseriana, y *descripción conceptual* para la straussiana” (Stern, 2003:247).

Strauss y Corbin (2002), por su parte, sostienen que la Teoría Fundamentada es, a la vez, metodología y método. Metodología, porque presenta una manera de pensar y estudiar la realidad social, y método, porque proporciona los medios (procedimientos y técnicas) para recolectar y analizar datos y de esta manera llegar a configurar el modelo de la realidad. Es quizás esta visión sistematizada de poder obtener claridad sobre la forma de categorizar y codificar los datos la que los investigadores reconocen y siguen, especialmente aquellos que dan sus primeros pasos en investigación cualitativa.

Durante más de cuarenta años de uso, la Teoría Fundamentada ha extendido su aplicabilidad pasando el testigo a una nueva generación de investigadores; pero al separarse sus precursores, Glaser y Strauss, el modelo sufrió también un cisma siguiendo dos caminos metodológicos. Para la reflexión que implica este trabajo se han tomado en particular los parámetros propuestos en la obra de Strauss y Corbin (1990) como referencia.

### **Sobre la generación de teoría**

En la Teoría Fundamentada se hace énfasis en la generación de teoría a partir de datos empíricos (textos recogidos en contextos naturales), siguiendo un procedimiento de análisis inductivo. Por lo tanto, es un enfoque de investigación que requiere un acercamiento íntimo al área de estudio y que lleva esa apreciación íntima a los términos de análisis teórico. La teoría “emerge” en la interacción entre individuos y los datos. Según Strauss y Corbin (2002:13-14):

Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida [...]. Más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. [...] Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

Para desarrollar de forma válida este modelo de investigación, la formulación de proposiciones teóricas no debe hacerse al inicio del proceso; la generalización y la construcción de la teoría surgen de la información producto de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. En palabras del propio Strauss: “La Teoría Fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos.” Legewie y Schervier-Legewie (2004).

Strauss y Corbin (2002) admiten que aunque el propósito de la Teoría Fundamentada sea construir teoría, algunos investigadores usarán las técnicas con la intención de hacer meras descripciones o conceptualizaciones, sin llegar a la teorización. Para elaborar teoría, se debe descubrir, describir, construir y relacionar las categorías encontradas. Los autores definen teoría como:

[...] un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno [...] Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría (p. 25).

La Teoría Fundamentada se diferencia de otras aproximaciones de investigación cualitativa al acentuar los diferentes grados de abstracción de las teorías en función del grado de generalización conceptual y aplicabilidad. Así, se marca una distinción entre teoría formal y teoría sustantiva. La primera se refiere a un desarrollo conceptual más abstracto, de alcance más universal para explicar un rango más amplio de fenómenos en otras disciplinas. En conse-

cuencia, ésta es menos específica, por lo que está más apartada de los datos brutos. A diferencia de ésta, la sustantiva es más concreta, dada la estrechez de la interacción que el investigador mantiene con los datos que toma de un grupo o lugar definido. Ella es sólo un eslabón estratégico en la formulación y generación de la teoría formal o teoría general. Aunque la teoría formal puede ser generada directamente desde los datos, es más deseable y usualmente necesario, arrancarla desde una teoría sustantiva.

### **Los procesos cognitivos en la Teoría Fundamentada**

Morse (2003) propone cuatro procesos cognitivos secuenciales que emplean los investigadores para desarrollar teorías a partir de los datos en investigación cualitativa: comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar. El carácter secuencial implica que ellos se cumplen por etapas lineales, inalterables en su prosecución y desarrollo. Se especificará aquí cómo se dan estos procesos en la Teoría Fundamentada.

Primero, el proceso de comprensión implica que el investigador debe buscar obtener todo el conocimiento que pueda sobre el tema de estudio, consiguiendo la máxima conciencia del tema. Luego, usar esta información para justificar su propuesta y proporcionar un contexto teórico para el mismo. Para la Teoría Fundamentada, la fase de comprensión se logra a través de entrevistas no estructuradas (grabaciones) y observando a los participantes en su vida diaria. El proceso de entrevista busca que el participante relate su historia y que ésta se cuente en secuencia, tal como se fue desarrollando.

Morse (2003) explica que el segundo proceso cognitivo es el de sintetizar, el cual implica para el investigador la adquisición de la competencia que le permita fundir varios casos con el fin de describir los comportamientos o respuestas típicas del grupo. Es un proceso de descontextualización (abstracción de lo particular para llegar a la generalización). En la Teoría Fundamentada la síntesis se facilita por el proceso de análisis que involucra identificar códigos en porciones de textos y compilarlos en categorías. En esta fase es esencial hacer memos, ya que es la clave de registro de lo que se va conociendo y per-

mite el desarrollo de la teoría. A medida que se logra la síntesis y la variación de los datos es evidente, los investigadores hacen un muestreo según sus necesidades teóricas.

La tercera etapa cognitiva descrita por Morse (2003) es la de teorizar, en la cual se da estructura a los datos y explicación a los hallazgos conectándolos en un cuerpo superior de conocimientos. Mientras se construye teoría se van generando una serie de explicaciones alternativas y éstas se cotejan con los datos hasta desarrollar el mejor esquema posible, esto es, el modelo más simple y coherente para vincular hechos diversos. La teorización en la Teoría Fundamentada se deriva del muestreo teórico; en esta fase se construyen tipologías a partir de la elaboración de matrices y se elaboran diagramas para aumentar la comprensión e identificar el proceso básico de las variaciones de los datos.

Finalmente, en la etapa de recontextualización se desarrolla la teoría emergente, de manera que sea aplicable en otros ambientes diferentes. Morse (2003) indica que la recontextualización en el modelo de Teoría Fundamentada está determinada por el nivel de abstracción obtenido en el modelo desarrollado: mientras que la teoría sustantiva está ligada al contexto, la teoría formal es más abstracta y se puede aplicar a otras experiencias.

### **Los procedimientos en la Teoría Fundamentada y sus elementos**

A la Teoría Fundamentada se la describe como una metodología para hacer análisis, en cuyos elementos se apoya el investigador. Strauss señala los que él considera como imprescindibles:

Creo que hay especialmente tres aspectos que yo calificaría como básicos: Primero el modo de codificación. La codificación es teórica, por lo que no únicamente sirve para clasificar o describir los fenómenos, sino que llega a desarrollar conceptos teóricos con cierto carácter explicatorio para los fenómenos. Segundo, el muestreo teórico. [...] lo mejor es empezar después de la primera entrevista a analizar los datos, redactar memos y formular hipótesis, que de algún

modo tienen influencia en la elección del próximo entrevistado. Y como tercer punto [...] las comparaciones que se hacen respecto a los fenómenos y contextos y de los que resultan los conceptos teóricos. Si se dan estos tres elementos, entonces se tiene la metodología Legewie y Schervier-Legewie (2004).

En otras palabras, un diseño de investigación bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada debe orientarse hacia el Método Comparativo Continuo, la codificación-categorización y el muestreo teórico. Estos elementos se describen a continuación.

### **2.1.1. El Método Comparativo Continuo (MCC)**

Una de las principales características del modelo de Teoría Fundamentada es la noción de circularidad del proceso que viene dada por la aplicación de un método de investigación fundado en una continua revisión y comparación de los datos, elaborando y relacionando categorías mentales para ir construyendo una teoría de la realidad.

El Método Comparativo Continuo equivale a un proceso de “zigzag”: ir al campo, obtener datos, analizarlos e ir nuevamente al campo tantas veces como sea necesario para obtener la saturación de una categoría. En este método, se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa.

El análisis de los datos en la Teoría Fundamentada implica comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, refinando los conceptos formulados, identificando sus propiedades, explorando las relaciones de unos con otros y su integración en una teoría coherente. En el análisis el investigador separa lo importante de lo insignificante y se hace consciente de las relaciones y variaciones de los datos. Para tal fin se vale de algunas técnicas como la elaboración de memorandos analíticos y diagramas a partir de la codificación-categorización.

## **Los memorandos y diagramas**

Strauss y Corbin (2002) señalan que tanto los memorandos como los diagramas son procedimientos esenciales en la Teoría Fundamentada, pues permiten a los investigadores llevar un registro del proceso analítico y establecer claridad en las relaciones que van surgiendo entre los datos. Ambos varían en la forma y complejidad según el momento en que se hacen y el tipo de codificación en el que el investigador se encuentre.

Los memorandos son la escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones, tal como al investigador le surgen en el proceso de codificación: son descripciones de la investigación del comportamiento, de la experiencia del investigador o de las penetraciones teóricas que ocurren a través del proceso analítico. La producción de memos es constante.

En contraposición a los memorandos, los diagramas son “mecanismos visuales que dibujan las relaciones entre los conceptos” (Strauss y Corbin, 2002:236). Son, en otras palabras, memorandos gráficos, pues también presentan la relación entre los conceptos y siguen un curso evolutivo en su nivel de complejidad y densidad, pasando de ser meras listas en la codificación abierta hasta tablas o esquemas integradores y con múltiples conexiones que muestran las relaciones e interacciones de las categorías y los conceptos en la codificación selectiva.

## **Etapas en la aplicación del método comparativo continuo**

Se distinguen hasta cuatro etapas o estadios, que son los principales momentos del análisis cualitativo: (1) comparación de datos y su categorización, (2) integración de categorías y propiedades, (3) conceptualización teórica y reducción de la teoría y (4) escritura de teoría. A continuación profundizaremos en cada etapa.

1) Comparación de incidentes y su categorización: en esta fase se comienza con la comparación de los datos, asignando tantas categorías como sea necesario. La comparación sucede en la misma cate-

goría del mismo grupo o con otros grupos distintos, por lo que es necesario un continuo ir y venir a los datos. Esta comparación constante permite emerger las categorías y sus propiedades. El material codificado no se relega al olvido después de su clasificación, sino que se integra continuamente en el proceso posterior de comparación con nuevos incidentes clasificados en la misma clase.

2) Integración de categorías y propiedades: Del proceso de comparación surgen una gama de categorías y propiedades inconexas, que en esta etapa se integran para formar el *núcleo de la teoría emergente*. El descubrimiento de las relaciones comienza con el análisis de las observaciones iniciales, que se someten a un continuo proceso de depuración a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el desarrollo de la categorización, generando incluso nuevas relaciones.

3) Conceptualización teórica y reducción de la teoría: La emergencia de la teoría se da, en un primer momento, a partir de las categorías, y en segundo lugar, a partir de la teoría inicial. La conceptualización se produce cuando se reduce la lista original de categorías para dar forma a la teoría que va emergiendo buscando explicaciones teóricas. Esto hace posible que la codificación sea focalizada y selectiva.

La reducción permite al investigador descubrir regularidades tanto en el conjunto original de categorías como el de sus propiedades, permitiendo formular la teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías pero de mayor nivel conceptual. Con la reducción de la terminología y la generalización provocada por la constante comparación, el investigador logra cumplir con la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dándole una mayor relevancia.

4) Escritura de la teoría: Para comenzar la escritura de una teoría el investigador necesita recoger sus anotaciones, para clasificarla, volver de nuevo a los datos codificados, para proponer ilustraciones o ejemplos de las diferentes categorías o procesos.

### 2.1.2. Codificación y categorización

La codificación y la categorización son los procesos racionales que permiten al investigador identificar y clasificar un conjunto de datos según ejes temáticos que rigen su contenido semántico, otorgándole orden conceptual a sus registros.

La categorización consiste en la clasificación conceptual de las unidades cubiertas por un mismo tópico. Strauss y Corbin (2002:124) expresan que “las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos [...]. El nombre escogido para una categoría parece ser por lo general el que mejor describe lo que sucede” para que el investigador lo asocie rápidamente con su referente. Soportan uno o múltiples significados y pueden ajustarse a situaciones, actividades, comportamientos, relaciones interpersonales, estrategias, sentimientos, entre otros.

Por otro lado, la codificación es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código propio de la categoría en la que se considera incluida. Representan a las categorías y consisten en marcas que añadimos a las unidades de datos para indicar a la que pertenecen (numérico, visual, abreviatura, etc.). Es un proceso físico, manipulativo, mediante el cual se deja constancia de la categorización.

Ambos procesos marchan paralelamente, pues los códigos los obtiene el investigador fragmentando los datos brutos y después agrupándolos conceptualmente en categorías. El proceso de codificación se divide en tres fases: abierta, axial y selectiva. La combinación de las tres transforma progresivamente los datos de teoría sustantiva a teoría formal<sup>1</sup>.

1 Durante todo el proceso de codificación, Strauss y Corbin (2002) destacan la importancia de una representación diagramática denominada “Matriz condicional/consecuencial” como mecanismo analítico que permite al investigador reflexionar sobre las conexiones entre condiciones, acciones, interacciones y consecuencias que emergen de los datos. Su relevancia radica en la necesidad de la Teoría Fundamentada de ubicar un fenómeno en contexto, construyendo un relato sistemático, lógico e integrado que especifique la naturaleza de su relación con otros registros.

### **Codificación abierta**

Strauss y Corbin (2002:110) la definen como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. Se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar datos, en tantos modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y que sus propiedades se ajusten, funcionen y sean relevantes para su integración.

La codificación abierta permite al investigador conocer el rumbo que tomará su estudio, incluso antes de que se llegue a focalizar en un problema en particular a través del muestreo teórico. Cuando la codificación abierta se realiza de modo adecuado comienzan a emerger multitud de memos al mismo tiempo que se saturan teóricamente las categorías.

### **Codificación axial**

Es el proceso de relacionar las categorías a subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor de su eje, enlazándolas en cuanto a sus propiedades.

Una subcategoría también es una categoría [...] sin embargo, en lugar de representar el fenómeno las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando a los conceptos mayor poder explicativo (Strauss y Corbin, 2002:136).

La codificación axial implica la tarea de identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno, relacionar una categoría con subcategorías por medio de oraciones que denoten sus vínculos y buscar claves en los datos que indiquen cómo se pueden asociar las categorías principales entre sí.

## **Codificación selectiva**

Strauss y Corbin (2002) señalan que ésta es la etapa del proceso donde se integra y se refina la teoría. En la integración, las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central, las principales se relacionan con ella por medio de las oraciones que explican las correspondencias.

Una vez se esboza el esquema teórico, el analista está listo para refinar la teoría, quitar los datos excedentes y completar las categorías poco desarrolladas. Estas últimas se saturan por medio de un muestreo teórico adicional. Finalmente, se valida la teoría comparándola con los datos brutos o presentándola a los entrevistados para ver sus reacciones (Strauss y Corbin, 2002:177).

En esta etapa el investigador selecciona un código como variable central, delimitando la categoría sólo a aquellas variables con las que se relaciona de manera significativa. El hallazgo de la categoría central es el que va a guiar la recogida de datos y, por tanto, el muestreo teórico. El analista busca las condiciones y las consecuencias que se vinculan con el proceso central, hasta saturarla.

### **2.1.3. El muestreo teórico**

El muestreo teórico es el método que consiste en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos realizado por el investigador; implica definir a quién entrevistar y cuáles hechos observar, seleccionando intencionalmente y con base analítica los casos que pueden compararse y contrastarse por su relevancia para el campo teórico.

En la Teoría Fundamentada el muestreo se da en el trabajo de campo, a diferencia del presentado por el paradigma cuantitativo, ya que éste queda definido en una fase anterior al trabajo de campo. El muestreo teórico no se basa en cálculos probabilísticos, sino en el criterio teórico de la saturación de las categorías investigadas, es decir, cuando ya se han encontrado los datos suficientes para inferirse los códigos y propiedades que permitirán desarrollar la teoría.

Es importante tener en cuenta que el diseño de investigación es en espiral, es decir, que a medida que la investigación avanza se conoce qué tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios que deben explorarse para lograr la progresiva densificación y emergencia de teoría formal. Este proceso no sigue un desarrollo lineal. El investigador no conoce el número de observaciones a realizar, además no sabe tampoco qué muestrear, y dónde hacerlo.

Una vez que el investigador ha decidido qué datos recoger y de quiénes, el muestreo teórico se vale de la entrevista y de la observación participante como técnicas para su recolección, y del guión de entrevista o de observación como instrumentos. Sobre estas técnicas e instrumentos, Strauss y Corbin (2002) hacen la advertencia de su carácter provisional y descartable a medida que comiencen a emerger nuevos datos.

A lo que se refieren los autores es que el investigador que trabaja la Teoría Fundamentada comienza con preguntas abiertas y va avanzando hasta llegar a las más específicas, asociadas con los conceptos pertinentes para la generación de una teoría.

### **Saturación teórica**

Es una estrategia metodológica del Método Comparativo Continuo por el cual los datos adicionales que se recolectan no agregan ninguna información nueva. Significa que el investigador ha hecho una exploración exhaustiva del fenómeno estudiado, por lo que no encuentra de parte de los informantes más explicación o interpretación del tema.

La regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas [...] Esto significa que a) no haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación, y c) las relaciones entre categorías estén bien establecidas y validadas (Strauss y Corbin, 2002:231).

#### **2.1.4. Soporte informático para el procesamiento de datos**

La Teoría Fundamentada se vale de los paquetes informáticos diseñados para realizar análisis de textos, imágenes, video y audio, los cuales reflejan la naturaleza de la indagación bajo la corriente cualitativa: permiten al investigador obtener representaciones de conceptos, facilitando la codificación, categorización, búsqueda y relación de datos, hacer memorandos, representar y sistematizar la información a través de la construcción de matrices, diagramas, recuentos de frecuencia, formulación y contrastación de hipótesis, entre otras tareas.

En la tradición investigativa cualitativa se distinguen cinco tipos de paquetes especializados según el tipo de análisis que permiten efectuar: sistemas de codificación y recuperación (Ethnograph); sistemas basados en reglas para la construcción de teorías (HyperResearch, HyperCard, HyperMedia); sistemas basados en la Lógica (AQUAD); aproximación basada en índices (NUD-IST); sistemas de redes conceptuales (ATLAS'ti).

#### **2.2. Modelos de investigación lingüística**

Según Coseriu (1983), la Lingüística se puede definir como la ciencia que estudia sistemáticamente el lenguaje humano en su forma articulada, en general, y las formas específicas en las que se realiza, es decir las lenguas. A juicio de Simone (2001), ésta no tiene un objetivo único que se pueda enunciar en una sola proposición; más bien, los estudios lingüísticos avanzan en direcciones distintas y en algunos casos, los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre los mismos fenómenos. Esto permite vislumbrar diversas finalidades que se pueden resumir de la siguiente manera: a) especificar la naturaleza del lenguaje, b) identificar los modelos o reglas que aplican los hablantes para la producción y comprensión de los mensajes lingüísticos y c) describir y explicar los cambios que se producen en la organización y la estructura de las lenguas a lo largo del tiempo.

Estos propósitos de la disciplina lo acercan al enfoque cuantitativo de investigación, ya que el investigador debe buscar la regularidad de los patrones del comportamiento lingüístico expresados por medio de reglas y modelos, lo que le permitía cumplir con el carácter

predictivo del método hipotético-deductivo. Además, como plantea Lamiquiz, citado por Reguera (2008:21-22), la encamina en su doble fin: la descripción y la explicación

...descubrir hechos acerca de las propiedades de los elementos componentes, así como las relaciones entre estos elementos y entre los hechos descubiertos, para después explicar las operaciones de comportamiento y, en consecuencia inmediata, poder predecirlas. Al situarse en esa perspectiva de posibilidades futuras se trabaja con hipótesis: unas llegan a confirmarse por los hechos posteriores, otras no, lo cual no supone que no eran posibles. Pero conviene distinguir la hipótesis del experimento. El experimento es una prueba científica realizada sistemáticamente que depende de la observación del investigador; mientras que la hipótesis es una suposición científica realizada sistemáticamente que depende del pensamiento del investigador (...) la lingüística se compone de un conjunto inicial de generalizaciones inductivas que constituyen la base de un argumento deductivo...

Desde esta visión, se tipifica como descriptiva-explicativa y según Reguera (2008) la estrategia metodológica posee tres fases progresivas: procesos inductivos, deductivos y finalmente explicaciones de lo descubierto. En otras palabras, se parte de una etapa empírica (se observa), se crean o se seleccionan tipologías o tipos (proceso inductivo) y se teoriza (proceso deductivo que va de la explicación y verificación rigurosa a la profundización). Estas etapas no se desarrollan siempre de la misma manera ya que cada fenómeno de investigación requiere de un diseño particular y por lo tanto la secuencia para la obtención del conocimiento es muy diversa.

### **2.2.1. Método de investigación en sociolingüística**

La sociolingüística, a juicio de Vavaro, citado por Serrano (2006), en las últimas décadas ha permitido la formulación de problemas y la elaboración de métodos para poder comprender la dinámica lengua-sociedad, es decir, cómo una lengua se ve influida por varia-

bles sociales tales como edad, sexo, nivel sociocultural, nivel económico, grado de instrucción, origen étnico, procedencia, entre otras.

El establecimiento de un método para los estudios de la variación lingüística se debe a Labov en 1980; su metodología establecía cinco etapas: a) revisión de la literatura técnica, selección de hablantes, circunstancias y variables lingüísticas, b) recolección de datos, c) identificación de las variables lingüísticas y sus variantes en los textos, d) procesamiento de datos y e) interpretación de los resultados.

Según Hudson (1981), en la primera etapa se debe tomar una serie de decisiones cruciales que vienen dictadas por las hipótesis que se hace el investigador sobre los resultados que espera. Éstas están vinculadas a las características sociales de los hablantes que conformarán la muestra y a las variables lingüísticas que se estudiarán, las cuales determinarán la fuente y el tipo de información que se recolectará. El mayor reto que debe asumir el investigador es la selección de la comunidad lingüística dado que por su naturaleza, no es autodefinitoria<sup>2</sup>.

La segunda etapa consiste en la recolección de datos; tradicionalmente, se recurre a grabaciones de hablantes ideales que quieran participar en la investigación. A juicio de Hudson (ob.cit:158).

Un problema práctico es el de obtener grabaciones que sean lo suficientemente claras como para identificar des-

2 La definición más simple de comunidad lingüística es la planteada por Lyon, citado por Hudson (1981) quien la concibe como toda la gente que emplea una determinada lengua o dialecto. Para Labov, citado por Hudson (1981) la comunidad lingüística no se define por un acuerdo tácito sobre el uso de ciertos elementos lingüísticos, sino por la participación en conjunto de las normas compartidas; tales normas se pueden observar a partir de los comportamientos evaluados y por la uniformidad de los modelos abstractos de variación que no son constantes con respecto a los particulares niveles de uso. Para Bolinger, no hay límites a las formas como se autodefinen los seres humanos, ya que no hay límites al número y variedad de comunidades lingüísticas que puedan darse en la sociedad. Desde esta perspectiva cualquier población puede contener un gran número de comunidades lingüísticas.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA:  
CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

pués las variantes fonéticas, evitando que el grabador no domine de tal modo la escena que convierta la conversación en el equivalente a una entrevista en la radio, perdiendo por consiguiente cualquier oportunidad de grabar el tipo más natural de habla del hablante. No existen soluciones simples, pero con ingenio (una de las características más notables de Labov) puede hallarse normalmente un compromiso satisfactorio.

Este proceso se ciñe a lineamientos y protocolos de validez propios de la metodología etnográfica, sobre todo cuando los trabajos se refieren a lenguas minoritarias. Según Biord (2010) el éxito del proceso de recolección de datos radica en la ética del investigador; se debe asumir a las personas que participan en las entrevistas no como meros informantes ni como objetos de estudio sino como colaboradores del proceso, cuya dignidad debe ser respetada y en muchos casos pueden someterse a situaciones comprometedoras de su condición humana.

Con los datos obtenidos de las grabaciones se constituye el corpus. Este término es concebido desde dos perspectivas, desde la Lingüística Aplicada<sup>3</sup> y desde la Lingüística de Corpus<sup>4</sup>. Ambas coinciden en que el corpus es un gran conjunto de textos (orales, escritos o ambos) largos o breves, hechos ex profeso; recolectados con la finalidad de convertirse en muestra representativa de

3 Para el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber.

4 Para el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes es una rama de la lingüística que basa sus investigaciones en datos obtenidos a partir de corpus, esto es, muestras reales de uso de la lengua. En rigor, el término no define una disciplina lingüística, como lo pueden ser la morfología, la sintaxis o la pragmática, sino un enfoque metodológico que es posible adoptar desde diversos campos de estudios, que se contraponen a una metodología basada fundamentalmente en la introspección.

una lengua o como conjunto de datos lingüísticos reales que reflejen su uso. La diferencia entre ambas concepciones radica en que para la primera éste es construido para una investigación específica, mientras que para la segunda, tiene un carácter representativo, se puede almacenar en soportes informáticos para ser utilizado por cualquier disciplina o ciencia ya que constituye una fuente abundante de información gramatical, semántica, léxica, discursiva o de otro tipo.

También en esta fase, se requiere la recolección de información sobre el entorno lingüístico en donde se realizarán las grabaciones y sobre los hablantes que participarán. En el primer caso se recurre a notas de campo y en el segundo, a cuestionarios sociolingüísticos en donde se recoge la información sobre las variables sociales que serán estudiadas. Según González (2003:559), la ventaja del cuestionario sociolingüístico radica en que “permite comparar los resultados de todas las entrevistas realizadas.” En algunas investigaciones recientes se ha sustituido este instrumento por otras técnicas como la observación participante y la estructurada.

La tercera etapa constituye la identificación de las variables lingüísticas seleccionadas en el corpus recolectado. Si se quiere es la etapa con menos problemas, pues ya previamente el investigador ha determinado las categorías o variables lingüísticas que serán objeto de estudio en su trabajo. En esta fase, se procede a la extracción de los casos del corpus en los que se manifiestan las variables.

En la actualidad, los lingüistas recurren al apoyo de paquetes informáticos para la gestión de datos para cumplir una tarea que anteriormente se hacía en forma manual. Éstos tienen diversas utilidades y han sido creados por empresas especializadas en el desarrollo de software, institutos de investigación o universidades. También se han concebido paquetes informáticos en línea que pueden ser descargados de la web. Entre éstos se encuentran programas de investigación lingüística general aplicados al análisis de la lengua que son usados principalmente en la elaboración y perfeccionamiento del lexicón, textos y gramáticas (askSam, Shoe-

box/Toolbox, Pagemaker, TeX/LaTeX); además, paquetes que permiten realizar análisis fonético (Speech Analysis Tools, FindPhone, KeyMan); morfológico (PC-KIMMO, MORFO), sintáctico (PC-TATR), léxico-semántico (MacLex, Multi-Dictionary Formatter), textual (Wordcruncher 4.5, IT, Conc, Concordance, MonoConc, TACT, WEBTACT), entre otros.

La cuarta etapa es el procesamiento de los datos que implica registrar el número de apariciones del fenómeno y sus variantes en los textos que conforman el corpus. Es un procedimiento netamente cuantitativo, para lo cual se recurre a pruebas estadísticas. A juicio de Hudson (1981), la existencia de una variedad de test, cada uno de ellos apropiados a diferentes tipos de datos, obliga al investigador a seleccionar el más adecuado para el propósito de su investigación.

Finalmente, la quinta etapa o interpretación de los resultados consiste en confrontar los hallazgos obtenidos con el marco teórico general de la estructura del lenguaje y sus relaciones sociales. El producto que se obtiene de esta fase es bastante heterogéneo. En muchos casos más que una teoría, lo que se logra es validar hipótesis con datos obtenidos de la realidad. Lo ideal es que el investigador construya una teoría sustantiva, y si es posible, llegar a una teoría formal o general, con el fin de predecir el comportamiento general del fenómeno o variable de estudio. Según Hudson (1981) el éxito de esta etapa no recae en la metodología sino en el marco teórico general adecuado.

Como se observa, el método sociolingüístico se ubica en el enfoque cuantitativo; sin embargo, hay investigadores que obvian el proceso estadístico y se encargan de explicar los casos extraídos del corpus en donde se presenta el fenómeno, acercándola a las metodologías de investigación cualitativa. Este método ha imperado tanto en las investigaciones sociolingüísticas variacionistas como las no variacionistas, específicamente en las áreas de planificación lingüística, sociolingüística aplicada a la educación, las actitudes lingüísticas, los estudios de los criollos y las lenguas en

contacto,<sup>6</sup> que es el objetivo de este artículo. También ha permeado en las áreas de dialectología y la lingüística histórica.

### **2.2.2. Método de investigación en los estudios gramaticales**

Los estudios gramaticales se realizan con cuatro finalidades: a) describir y explicar las reglas y preceptos que rigen la estructura y uso de una lengua en los niveles fonético-fonológico, morfológico-sintáctico, léxico-semántico y pragmático; b) desarrollar gramáticas científicas, tanto para lenguas estandarizadas como minoritarias; c) los procesos de adquisición del componente morfosintáctico de los hablantes de una lengua, bien como lengua materna (L1), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) y d) relacionar fenómenos morfosintácticos con variables sociales (variación sintáctica).

Para cumplir el último objetivo, los investigadores recurren al método de investigación sociolingüística. Los trabajos sobre adquisición se encuentran en la esfera psicolingüística y en el presente artículo no se ampliarán, pues no son objetos de estudio. No obstante, en Venezuela la mayor parte de ellos son experimentales y con interés descriptivo, tal como lo afirma Díaz (1999:193)

“la mayoría de los trabajos se caracteriza por utilizar métodos experimentales y por recolectar muestras de hablas. Se nota en la mayoría de los trabajos un énfasis excesivo en lo descriptivo y escaso interés en proponer modelos que nos permitan comprender el componente sintáctico y las razones que explican ciertos aspectos del proceso de adquisición.”

6 Las lenguas en contacto constituye un área de estudio, dentro de los estudios sociolingüísticos, en donde dos o más lenguas son usadas alternativamente por las mismas personas. Éstas representan un laboratorio natural para el examen sobre el cambio lingüístico. En esta área se dan un gran número de fenómenos como el préstamo lingüístico, interferencias o transferencias, code-switching o alternancia de códigos, bilingüismo, multilingüismo y diglosia.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA:  
CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

En el caso de los otros dos objetivos, el método de investigación consta de las mismas cinco fases del método sociolingüístico. Sin embargo, no se consideran las variables sociales y el estudio se focaliza en las variables lingüísticas. Se puede concretar o no la comunidad lingüística, dependiendo del estatus de la lengua involucrada en el estudio (estandarizada o minoritaria) o del propósito de la investigación.

En el caso de realización de gramáticas, en la primera etapa se seleccionan las categorías o variables lingüísticas que permitirán la construcción del instrumento. Estas categorías son universales y establecidas por el paradigma lingüístico<sup>7</sup> que soporta la investigación. Los métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos varían dependiendo de la naturaleza, del propósito de cada una de las investigaciones, así como de las condiciones, intereses y necesidades de los grupos, tal como lo afirma Bjord (2010:37):

Un investigador no debe dar por sentado que sabe cómo hacer un trabajo de recolección de datos en el terreno, sino que ha de incorporar una perspectiva lo suficientemente flexible para adaptar sus métodos de observación y recolección de datos a las condiciones, intereses y necesidades de cada comunidad y grupo, las cuales pueden variar de manera asombrosa.

La etapa de recolección de los datos se logra mediante la elicitación, entendida como una entrevista estructura a un informante clave con la finalidad de provocar una respuesta deseada. Dicho proceso puede ser recogido en forma de grabaciones (textos orales) o textos escritos por los mismos colaboradores. Con estos da-

7 Según Quesada (2005), en la Lingüística se han presentado diversos paradigmas teóricos: la gramática tradicional, el estructuralismo, la gramática generativa transformacional, el funcionalismo y la lingüística textual; los cuales han generado diversas escuelas. En los estudios sobre lengua amerindia, la teoría tipológica es bastante utilizada. Ruíz (1998) la define como la clasificación de las lenguas humanas según sus tipos de estructuras; este tipo de estudio se puede presentar dentro de cualquier enfoque, pero el denominado funcional es el más extendido actualmente.

tos se construye el corpus de la investigación que se rige por los principios de la Lingüística de Corpus.

El procesamiento y análisis de los datos se inicia con la selección de los casos en donde se presentan las categorías o variables. Para realizar esta labor el investigador se vale de paquetes de soporte informático como los mencionados anteriormente. Los casos extraídos se comparan con los estudios realizados y la información teórica existente.

Este proceso le permite al investigador detectar los vacíos conceptuales y los casos negativos que lo obligarán a dirigirse de nuevo al campo para volver a elicitar las variaciones encontradas. Esta actividad es recursiva y culmina cuando los datos recolectados no aportan más información para poder ampliar las hipótesis generadas o dar una respuesta diferente al fenómeno estudiado.

Con los datos se procede a construir la explicación teórica que sustentará la gramática planteada. Dependiendo del tipo de gramática será el tipo de teoría. Por ejemplo en una gramática referencial<sup>8</sup> se puede generar una teoría formal que puede predecir el comportamiento habitual en la lengua objeto de estudio. En cambio, en una gramática pedagógica<sup>9</sup>, el tipo de teoría que se genera es sustantiva porque el interés está centrado en las actividades y ejercicios que permitan al discente obtener su aprendizaje.

8 Crystal (2003) la define como una descripción de una lengua, con explicación y ejemplificación abundantes de los principios que gobiernan la construcción de palabras, frases, cláusulas y oraciones. En contraste con el enfoque prescriptivo de diseño de gramáticas, el cual intenta establecer reglas para el uso correcto del lenguaje, una gramática referencial engloba un estudio descriptivo, es decir, una representación sistemática de una lengua tal como se encuentra en la oralidad y la escritura. **Constituyen mapas de las lenguas que**, como documentos de registro, resultan de interés tanto para los mismos lingüistas, como para todo aquel individuo que tenga algún grado de comprensión de la lengua y desee ahondar en su estructura **fonológica, morfológica y sintáctica**.

9 Para Crystal (2003:208) "is a grammar designed specifically for the purposes of teaching or learning a (foreign) language, or for developing one's awareness of the mother-tongue." [es una gramática diseñada específicamente con el propósito de enseñar o aprender una lengua (extranjera), o para desarrollar la conciencia de la lengua materna. (Traducción de los autores)].

### 2.2.3. Método de investigación en la neología léxica

La investigación en la neología léxica<sup>10</sup> es de tipo explicativa, pero dependiendo de su propósito, también puede ser descriptiva (si su interés es sólo el estudio de los tipos de neologismos o los modelos para su creación) o propositiva (si busca crear nuevas lexías para un campo determinado). El método de investigación para trabajos de expansión léxica en lenguas minoritarias que se encuentran en situación de contacto y con cierto nivel de estandarización, consta de cinco etapas: (1) Revisión diacrónica de los neologismos, (2) identificación de las áreas de estudio que requieren la creación, (3) construcción de los neologismos, (4) validación de la aceptabilidad de las nuevas creaciones léxicas, (5) elaboración del diccionario.

La fase de revisión implica el estudio de materiales escritos publicados en la lengua para poder determinar los neologismos introducidos. En el caso de lenguas no estandarizadas y ágrafas, la recolección de datos se puede hacer mediante encuestas léxicas o entrevistas estructuradas. El fin de esta etapa es evaluar los mecanismos que ofrece la lengua para la creación léxica. La fase de identificación le permite al investigador saber qué campo de acción necesita ser estudiado y qué lexías deben ser incorporadas. Este proceso se puede dar por medio de encuestas léxicas o entrevistas a usuarios.

Toda la información obtenida permite a los investigadores proponer neologismos, los cuales deben ser validados por los hablantes nativos de la lengua. La aceptabilidad de las creaciones garantiza su inclusión en el lexicón y la supervivencia en el tiempo. Los casos de aceptabilidad baja o media son objeto de revisiones, en colaboración con hablantes clave de la lengua, para ser reconstituidos y ofrecer nuevas creaciones léxicas. Este proceso recursivo

10 Según Álvarez de Miranda (2009), la neología léxica es una rama de la lexicología que se encarga de estudiar la aparición de nuevos signos; los resultados de tal aparición son los neologismos.

finaliza cuando todos los neologismos creados son validados. Los resultados de este proceso se puede registrar en diversos productos lexicográficos como: diccionarios, glosarios, índices, listas, entre otros. Este procedimiento corresponde a la última fase de la investigación. El diseño de cualquier producto lexicográfico implica el cumplimiento de varias tareas como son la creación de la microestructura y la macroestructura<sup>11</sup>.

Para la creación de la teoría el investigador debe comparar los datos obtenidos por la validación y la revisión diacrónica con la literatura técnica y así proponer los modelos de expansión léxica en la lengua objeto de estudio. La teoría generada puede ser sustantiva si la investigación se circunscribe a campos o áreas específicas de la lengua; pero si el estudio es de mayor amplitud se puede proponer teorías formales que predigan el comportamiento de la lengua para los procesos de expansión léxica.

Este panorama de los modelos de investigación lingüística no presenta los únicos métodos, ya que existen otras disciplinas que acuden a otros procedimientos para desarrollar sus investigaciones, como es el caso de la metalexicografía en cuyos estudios se utiliza el método hermenéutico, el análisis del discurso, que además de ser una disciplina es un método de investigación cualitativa y las investigaciones en lingüística aplicada para la enseñanza de lengua materna o lenguas extranjeras, que pueden ser cuantitativas o recurrir a la investigación-acción, a los proyectos factibles o a la Teoría Fundamentada.

11 Según Pérez (2005) se entiende por macroestructura a la estructura general del diccionario, formada por dos elementos claramente diferenciados que son las reglas sistemáticas de funcionamiento general y la estructura que la conforma; ésta está constituida por el hábeas o cuerpo descriptivo, la introducción metodológica, las normas de uso, la tabla de símbolos y abreviaturas y los apéndices. Mientras que la microestructura o estructura de los artículos lexicográficos permite establecer los tópicos explicativos para cada una de las entradas que lo componen.

### **3. Metodología**

Este artículo está enmarcado en el paradigma de la investigación cualitativa, de tipo documental-comparativa, ya que se pretende establecer una comparación entre el modelo de investigación lingüística y la Teoría Fundamentada, a partir de los sustentos teóricos de ambos y considerando los elementos comunes entre estas metodologías a los efectos de enriquecer el desarrollo de las investigaciones en estas áreas.

Para tal fin fue diseñada una matriz de comparación conformada por quince categorías de estudio, que son: (1) objetivo; (2) enfoque hacia el fenómeno; (3) razonamiento; (4) diseño; (5) etapas metodológicas; (6) procesos cognitivos; (7) fuente de los datos; (8) Método de obtención de datos; (9) técnicas de recolección de datos; (10) instrumentos; (11) técnica de análisis de los datos; (12) procedimiento de análisis de los datos; (13) soporte informático para la gestión de datos; (14) proceso de teorización y (15) tipo de teoría.

### **4. Contraste entre los métodos de investigación lingüística y la Teoría Fundamentada**

Una vez leídos y analizados los modelos de investigación, se procedió a llenar con la información extraída la matriz de comparación, tomando en cuenta para ello las categorías descritas en el apartado anterior (ver anexo). En esta sección se presentan los resultados del análisis.

#### **4.1. Encuentros entre los modelos**

Como se observa en la tabla, los puntos coincidentes entre la Teoría Fundamentada y la investigación lingüística se encuentran en las categorías: forma de razonamiento, la fuente de los datos, las técnicas de recolección, los instrumentos, el procedimiento de análisis de los datos, el proceso de teorización y el tipo de teoría generada.

En lo que se refiere a la forma de razonamiento, la Teoría Fundamentada coincide con los estudios de neología léxica en el

hecho de que a partir de los datos se generan los modelos o teorías, es decir, se recurre a procesos inductivos para la producción de conocimiento. No sucede lo mismo con los estudios gramaticales y los de lenguas en contacto, los cuales requieren partir de una exhaustiva revisión teórica que va a permitir la conformación de una ruta para la indagación, a partir de la formulación de hipótesis que serán confirmadas a través de los datos.

Otro punto de encuentro es la fuente de los datos, ya que todos los modelos recurren a fuentes primarias, es decir, las grabaciones obtenidas en el campo directamente de los colaboradores, aunque las investigaciones lingüísticas también se valen de fuentes secundarias, esto es, todo tipo de textos escritos en la lengua en estudio.

Para la recolección de la información, todos los métodos estudiados se apoyan en las técnicas de observación y entrevista, aunque ésta última pueda variar su forma e intención de aplicación; en los estudios gramaticales se habla de elicitación como un tipo de entrevista estructurada para obtener una respuesta inducida. Por otra parte, en la investigación neológica además de la entrevista usada en los grupos focales, es necesario la realización de encuestas a hablantes nativos para medir la aceptabilidad de los términos creados. Esta similitud en las técnicas se refleja en el empleo de los instrumentos predilectos para tal fin, como son el guión de entrevista, las grabaciones y los diarios de campo; pero además, las investigaciones en lenguas en contacto y la neología léxica requieren la aplicación de cuestionarios sociolingüísticos y léxicos, respectivamente.

En la Teoría Fundamentada se usa el Método Comparativo Continuo para el procesamiento de los datos. Aunque en la investigación lingüística el análisis de la información carece de etiqueta, sus etapas son similares, especialmente por su carácter recursivo, permitiéndole al investigador volver al campo tantas veces como sea necesario hasta obtener la saturación de las categorías en estudio; por lo tanto, el rótulo de Método Comparativo Continuo es fá-

cilmente adjudicable al procedimiento en la investigación lingüística.

En lo que respecta al proceso de teorización, todos los modelos generan teorías a partir de los datos obtenidos y de su contrastación con la literatura técnica. La diferencia radica en que en la Teoría Fundamentada se habla de teoría emergente, mientras que en la lingüística se compara con marcos teóricos previamente establecidos; sin embargo, todas las metodologías pueden conducir a la generación de teorías sustantivas que deriven en teorías formales o generales.

#### **4.2. Desencuentros entre los modelos**

Los puntos de desencuentro entre la Teoría Fundamentada y la metodología de investigación lingüística son mayores que las coincidencias. En primer lugar, la Teoría Fundamentada tiene la generación de teoría como objetivo expreso de investigación, mientras que en la investigación lingüística sus intenciones son la descripción y explicación de los fenómenos del lenguaje, aunque excepcionalmente de éstas explicaciones emanen teorías lingüísticas.

De lo anteriormente expuesto se infiere que el diseño de los modelos de investigación lingüística es de tipo descriptivo-explicativo enmarcado tradicionalmente en un enfoque cuantitativo, lo cual se opone al diseño cualitativo de la Teoría Fundamentada.

En lo que se refiere a las etapas metodológicas, cada una posee fases particulares de trabajo, determinadas por el propósito y la naturaleza de la investigación. Sólo coinciden en el establecimiento de categorías y en la fase de recolección y constitución del corpus.

Sin embargo, la técnica de categorización y codificación para el procesamiento de los datos difiere notablemente entre la Teoría Fundamentada y la investigación lingüística, ya que en la primera las categorías son establecidas por el investigador a partir de los datos recogidos y las etiquetas que se les adjudica pueden provenir de los entrevistados (denominados “códigos en vivo”). Sólo en la

fase de codificación selectiva los códigos en vivo pueden ser sustituidos por etiquetas más generales provenientes de la literatura técnica. En cambio, en la segunda, las categorías son convenciones universales, algunas veces sustentadas en los paradigmas lingüísticos que rigen la construcción de las bases teóricas. El investigador no tiene la libertad de crear nuevos rótulos para las categorías, a menos que el fenómeno sea tan específico que nunca haya sido estudiado y así lo requiera.

En cuanto al método de obtención de datos, la Teoría Fundamentada se sustenta en el muestreo teórico cuya técnica implica la selección de los entrevistados y la información a indagar luego de un análisis previo de los datos recolectados hasta el momento. Esto se contrapone en forma parcial a la metodología lingüística, ya que ésta se apoya en la lingüística de corpus y generalmente se trabaja con colaboradores ideales que son contactados anticipadamente por presentar las competencias idóneas, tales como dominio del idioma, manejo de la escritura, grado de bilingüismo, entre otras. No obstante, el análisis constante de los datos recolectados y la certeza de los vacíos conceptuales y casos negativos, es lo que determina la necesidad de volver al campo.

En cuanto a los procesos cognitivos que rigen la Teoría Fundamentada, éstos están íntimamente vinculados al enfoque cualitativo de investigación, por lo que difieren de los mecanismos cognitivos que se dan en los otros modelos, ya que éstos son concomitantes con su finalidad.

Por último, hay que destacar que el auge de las tecnologías informáticas ha permitido la creación de soportes de gestión de datos adecuados a cada una de las especificidades de los distintos paradigmas de investigación. Obviamente, en cada área se destacan algunos programas particulares y además su selección depende de las destrezas del investigador y su disponibilidad en el mercado. Por ejemplo, para la Teoría Fundamentada es frecuente el uso del Atlas'ti y el Etnograph, y en el caso de los autores de este artículo es imprescindible el Shoebox/Toolbox y el IT. Sea cual sea el programa empleado, éste es sin duda una herramienta valiosa para el

manejo de grandes volúmenes de información que anteriormente se hacía en forma manual, acelerando el tiempo de procesamiento y la seguridad de los resultados.

### **A manera de conclusión**

En este trabajo nos hemos propuesto contrastar los modelos de investigación lingüística con la Teoría Fundamentada. De los resultados se infiere que ambas son particulares, aunque su gran coincidencia se centra en la utilización del Método Comparativo Continuo como técnica de procesamiento, el cual se fundamenta en la comparación constante de los datos hasta lograr su saturación teórica.

### **Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ DE MIRANDA. (2009). Neología y Pérdida Léxica. En: Elena de Miguel (Edit.) *Panorama de la Lexicología*. Barcelona: Ariel. Págs. 133-158.
- BIORD, H. (2010). El trabajo de campo: experiencias y reflexiones. En: Niria Suárez y José Villalobos (Coord.). *Tesis de grado e investigación cualitativa*. Mérida: Arquidiócesis de Mérida y Archivo Arquidiocesano de Mérida. Págs. 27-39.
- BIORD, H. (2004). Lenguas en penumbras. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela. En: Francisco Freites Barros y Francisco Javier Pérez (Coord.) *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta. Págs. 254-298.
- BONDARENKO, N. (2010). Situación ecolingüística venezolana contemporánea. *Papeles de Trabajo N° 20*. Centro de Estudios Interdisciplinarios de Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Diciembre. Págs. 22-35.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2011). *Diccionario de término clave ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. [Diccionario en Línea] Disponible en URL: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). [Consultado el 03 de septiembre de 2011].

- COSERIU, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. México: Centro de Lingüística Hispánica.
- CRYSTAL, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- FREITES, F. (2004). La sociolingüística en Venezuela. Examen especular de una sociedad a partir de su arquitectura lingüística. En: Francisco Freites Barros y Francisco Javier Pérez (Coord.) *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta. Págs 111-168.
- GONZÁLEZ, J. (2003). Sociolingüística española. Metodología. *AnMal*. XXVI, 2. [Revista en línea]. Disponible en URL: <http://es.scribd.com/doc/22814717/Metodologia-Sociolingüística-Txt> [Consultado el 03 de septiembre de 2011].
- HERNÁNDEZ, N y SÁNCHEZ, M. (2008). Divergencias y convergencias en la Teoría Fundamentada (Método Comparativo Continuo). *Revista Ciencias de la Educación*. Vol 1. N° 32. Julio-diciembre. Págs. 123-135.
- HUDSON, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- HURTADO, I. y TORO, J. (2002). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Caracas: Los libros del Nacional.
- LEGEWIE, H. y SCHERVIER-LEGEWIE, B. (2004). La investigación es trabajo duro, siempre está unida a cierta dosis de sufrimiento. De ahí que por otro lado, deba ser entretenida, divertida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en Línea], 5(3), Art. 22, diciembre. Disponible en URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1222> [Consultado el 30 de agosto de 2011].
- MARTÍNEZ, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- MORSE, J. (2003). “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En: Janice Morse (Edit.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Págs. 29-52.
- PÉREZ, F. (2005). *Pensar y hacer el diccionario*. Caracas: Los libros del Nacional.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA:  
CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

- QUESADA, F. (2005). Sobre la naturaleza de la investigación lingüística: antecedentes y perspectivas. *Letras*, Año LXXVI. Págs. 109-110.
- REGUERA, A. (2010). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba: Editorial Brujas.
- RUÍZ, J. (1998). *Curso de Tipología Lingüística, Enfoque Funcional*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. [Libro en Línea]. Disponible en URL: [http://www3.uji.es/~ruiz/144/curso\\_tipologia.pdf](http://www3.uji.es/~ruiz/144/curso_tipologia.pdf). [Consultado el 03 de septiembre de 2011].
- SERRANO, M. (2006). Lingüística histórica e historia de la lengua española: líneas de evolución y perspectivas de desarrollo. En: Mercedes Sedano, Adriana Bolívar y Martha Shiro (Comp.) *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Págs. 833-846.
- SIMONE, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- STERN, P. (2003). Erosionar la teoría fundamentada. En: Janice Morse (Edit.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Págs. 246-280.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada y la investigación lingüística

Categorías	Teoría Fundamentada	Estudios gramaticales	Lenguas en contacto	Neología léxica (lexicología y lexicografía)
Objetivo	Producir una teoría en un área sustantiva a partir de los datos recolectados.	Describir las reglas y preceptos que rigen la estructura y uso de una lengua en cuatro niveles: fonético-fonológico, morfológico-sintáctico, léxico-semántico y pragmático.	Estudiar los procesos generados por el contacto de lenguas, tales como: diglosia, bilingüismo, transferencia o interferencia, préstamos y <i>code switching</i> .	Indagar sobre los procesos de formación de nuevas lexías en las lenguas en estudio.
Enfoque hacia el fenómeno	Sintético	Analítico	Analítico	Simético
Razonamiento	Proceso inductivo	Proceso deductivo	Proceso deductivo	Proceso inductivo-ductivo
Diseño	Cualitativo	Descriptivo-explicativo	Descriptivo-explicativo	Descriptivo-explicativo-propositivo

Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada... (Continuación)

Categorías	Teoría Fundamentada	Estudios gramaticales	Lenguas en contacto	Neología léxica (lexicología y lexicografía)
Etapas metodológicas	Según Strauss y Corbin (2002): (1) diseño, (2) recolección de la información, (3) ordenamiento y (4) comparación con la literatura.	(1) Revisión de literatura técnica y no técnica, selección de las variables lingüísticas, del corpus y de los informantes, (2) recolección de datos, (3) organización de los datos, (4) procesamiento y análisis de los datos y (5) interpretación de los resultados y formulación de la teoría.	(1) Revisión de la literatura técnica y no técnica, selección de hablantes, circunstancias y variables lingüísticas, (2) recolección de datos, (3) identificación de las variables lingüísticas y sus variantes en los textos, (4) procesamiento de datos y (5) interpretación de los resultados.	(1) Revisión diacrónica de los casos de neologismos presentados en la lengua, (2) identificación de las áreas de estudio que requieren la creación de neologismos, (3) construcción de los neologismos, (4) validación de la aceptabilidad de las nuevas creaciones léxicas, (5) elaboración del diccionario.
Procesos cognitivos	(1) Comprender, (2) sintetizar, (3) teorizar y (4) recontextualizar.	(1) Describir-analizar, (2) explicar, (3) teorizar.	(1) Describir-analizar, (2) explicar, (3) teorizar.	(1) Describir-analizar, (2) explicar, (3) teorizar.

Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada... (Continuación)

Categorías	Teoría Fundamentada	Estudios gramaticales	Lenguas en contacto	Neología léxica (lexicología y lexicografía)
Fuente de los datos	Primarias (originadas en la interacción humana).	Primarias (elicitaciones) y secundarias (textos escritos en la lengua objeto de estudio).	Primarias (entrevistas a profundidad) y secundarias (textos escritos en la lengua objeto de estudio).	Primarias (encuestas) y secundarias (textos escritos en la lengua objeto de estudio).
Método de obtención de datos	Muestreo Teórico	Lingüística de corpus	Lingüística de corpus	Lingüística de corpus
Técnicas de recolección de datos	Observación Entrevista	Observación Elicitación (entrevista)	Observación Entrevista a profundidad	Observación Encuesta Grupos focales

Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada... (Continuación)

Categorías	Teoría Fundamentada	Estudios gramaticales	Lenguas en contacto	Neología léxica (lexicología y lexicografía)
Instrumentos	Guión (semiestructurado) de entrevista, diario de campo, grabaciones.	Cuestionario, grabaciones, textos escritos en la lengua objeto de estudio, diario de campo.	Guión de entrevista, grabaciones, textos escritos en las lenguas objeto de estudio, cuestionario sociolingüístico, diario de campo.	Guión de entrevista, grabaciones, textos escritos en la lengua objeto de estudio, cuestionario, diarios de campo.
Técnicas de análisis de los datos	Codificación Memorandos analíticos Diagramas.	Análisis de contenido Test estadísticos.	Análisis de contenido Test estadísticos.	Análisis de contenido Test estadísticos.

**Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada... (Continuación)**

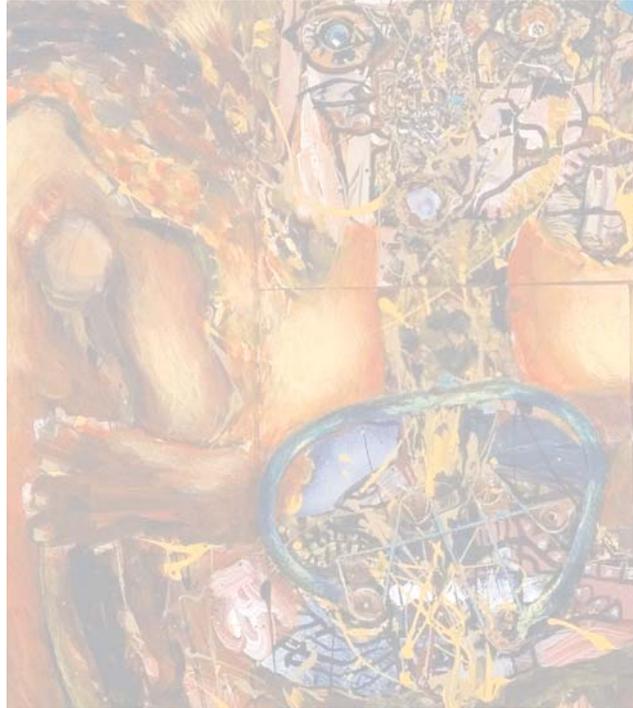
<p>Procedimiento de análisis de los datos</p>	<p>Método comparativo continuo: (1) ir al campo para obtener datos, (2) analizarlos, (3) ir nuevamente al campo tantas veces como sea necesario para obtener la saturación de una categoría</p>	<p>(1) Se selecciona el corpus los casos en donde se presentan el fenómeno objeto de estudio. (2) Se compara con la literatura técnica. (3) Se determina las similitudes y diferencias entre los datos obtenidos y la literatura técnica</p> <p>(4) Se vuelve al campo para elicitar las variaciones del fenómeno o los casos negativos.</p>	<p>(1) Se selecciona el corpus los casos en donde se presentan el fenómeno objeto de estudio. (2) Se compara con la literatura técnica. (3) Se determina las similitudes y diferencias entre los datos obtenidos y la literatura técnica</p> <p>(4) Se vuelve al campo para realizar nuevas entrevistas y observaciones de las variaciones del fenómeno.</p>	<p>(1) Revisión diacrónica: extracción del corpus de los casos de neologismos, comparación de los fenómenos morfológicos y léxico-semánticos con la literatura técnica, validación con informantes clave, explicación de los hallazgos de la validación. (2) Validación de los neologismos creados: clasificación de los datos por nivel de aceptabilidad, explicación de los casos con aceptabilidad media y baja, construcción de neologismos alternativos, validación hasta lograr alta aceptabilidad.</p>
---	---	--	--	---

Cuadro comparativo sobre los métodos de la Teoría Fundamentada... (Continuación)

Soprote informático para la gestión de datos	<i>Ethnograph</i> , <i>HyperResearch</i> , <i>AQUAD</i> , <i>NUD-IST</i> , <i>ATLAS'Ti</i>	Shoebox/Toolbox, Pagemaker, TeX/LaTeX, PC-KIMMO, MORFO, PC-TATR, IT	Shoebox/Toolbox, TeX/LaTeX, Speech Analysis Tools, PC-KIMMO, MORFO, PC-TATR, IT	Shoebox/Toolbox, Pagemaker, TeX/LaTeX, MacLex, Multi-Dictionary Formatter
Proceso de teorización	(1) Comparación de incidentes y su categorización, (2) integración de categorías y propiedades, (3) conceptualización teórica y reducción de la teoría y (4) escritura de teoría.	(1) Se comparan los datos con la literatura técnica, (2) se vuelve al campo para llenar vacíos conceptuales, (3) saturación teórica, (4) se construyen la teoría sustantiva descriptiva de las estructuras lingüísticas.	(1) Se comparan los datos con la literatura técnica, (2) se vuelve al campo para llenar vacíos conceptuales, (3) saturación teórica, (4) se construye la teoría sustantiva sobre el contacto lingüístico.	(1) Se comparan los datos obtenidos por la validación y la revisión diacrónica con la literatura técnica, (2) se construyen los modelos de expansión léxica en la lengua objeto de estudio.
Tipo de teoría	Sustantiva o formal	Sustantiva o formal	Sustantiva o formal	Sustantiva o formal

Fuente: Bravo, Delgado, García y Guillén (2011).





Varia Lecion





## Diálogo en el Tiempo

### *Discurso con motivo del Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad del Zulia el 13-10-2011*

---

LOMBARDI, Ángel

---

A Lilia

“Los sentidos son limitados; la inteligencia débil y breve el espacio de la vida”. Así se expresa Cicerón y en el eco del tiempo nos lo reitera. Somos tiempo, tiempo que se acaba, repite el poeta mejicano Octavio Paz y no otra cosa es la conciencia que tenemos de los tiempos del hombre. En este reconocimiento nos hemos convocado gracias a la generosidad de un grupo de amigos y a la buena disposición de diversas instituciones, en particular mi Alma Mater, la Universidad del Zulia, siempre pródiga y generosa. Agradezco a mis amigos de las diversas universidades regionales que han tenido a bien acompañarnos en estas actividades. Las autoridades de La Universidad del Zulia, encabezadas por el Rector Palencia y la Decana de la Facultad de Humanidades y Educación, Doris Salas, así como a los miembros de la Asamblea de dicha Facultad y al Consejo Universitario que, en forma unánime, aprobó este reconocimiento. Agradezco al Rector Esparza y demás autoridades de la Universidad Rafael Urdaneta. Igualmente al Rector Juan Mendoza y demás autoridades de la Universidad Alonso de Ojeda. Al Rector Calimán y demás autoridades de la Universidad José Gregorio Hernández y al Rector Beloso, quien no nos acompaña por encontrarse fuera del país y demás autoridades de la Uni-

versidad Rafael Beloso Chacín. Igualmente reitero mi profundo agradecimiento al Comité Organizador y al Comité de Honor, a la Universidad Católica “Cecilio Acosta” y a todos aquellos que se han involucrado de manera afectiva y efectiva. La Universidad, a pesar de sus particularidades termina siendo una sola, ella es universal y tiene vocación de trascendencia. Una institución milenaria, verdadera ciudadela del pensamiento crítico y plural. En ella la humanidad tiene su mejor herencia y aquí en el Zulia su mejor patrimonio. La Universidad es autónoma como sinónimo de libertad, para servir a la sociedad, siempre en proceso de reforma y siempre convocada al futuro.

La Universidad existe sin condición —como sostiene Jacques Derrida— y «hace profesión de la verdad, promete un compromiso sin límite para con la verdad». La Universidad debe asumir a plenitud la mundialización como un «estar» en el mundo y seguir contribuyendo a hacer el mundo desde las ciencias y las humanidades. De lo que se trata es de una nueva humanización desde la ética y desde el saber y sin permitir condicionamientos de ningún poder. La independencia y «el derecho mismo a decirlo todo» es su esencia y naturaleza identitaria básica y no otra cosa es la autonomía. Dice Jacques Derrida que,

*“No obstante: la idea de que ese espacio de tipo académico debe estar simbólicamente protegido por una especie de inmunidad absoluta, como si su adentro fuese inviolable, creo... que debemos reafirmarla, declararla, profesarla constantemente, aunque la protección de esa inmunidad académica... no sea nunca pura, aunque siempre pueda desarrollar peligrosos procesos de autoinmunidad, aunque —y sobre todo— no deba jamás impedir que nos dirijamos al exterior de la Universidad —sin abstención utópica alguna—. Esa libertad o esa inmunidad de la Universidad, y por excelencia de sus Humanidades, debemos reivindicarlas comprometiéndonos con ella con todas nuestras fuerzas. No sólo de forma verbal y declarativa, sino en el trabajo, en acto y en lo que hacemos advenir por medio de acontecimientos.”*

Libertad, Autonomía y Universidad son sinónimos. Frente a las diversas y múltiples amenazas apocalípticas del siglo XXI —el futuro siempre es así, amenazante y esperanzador al mismo tiempo—, se hace imperativa una nueva utopía universitaria desde las nuevas humanidades o un nuevo humanismo desde las ciencias sociales en función del pensamiento crítico, en un diálogo abierto de saberes y experiencias.

La reivindicación de la Universidad «esencial y eterna» frente a tantas limitaciones y desviaciones asumidas es entender que, en los últimos mil años, la historia de las universidades es la historia de la humanidad y viceversa. Cada época tiene su Universidad y sus Humanidades y su tecno-ciencia, es el horizonte histórico y cultural por excelencia, que define y hace posible una conciencia en desarrollo y permite la noosfera intelectual y técnica que define y propicia el progreso humano y alimenta nuestras esperanzas inmanentes.

En la confusión de los últimos tiempos, y particularmente en nuestro país, se ha confundido de manera deliberada para propiciar la manipulación política, la identidad de la comunidad académica con la comunidad laboral. La Universidad, primordialmente es una comunidad profesoral, ya que éste como profesor profesa una fe, un saber a crear y a comunicar y como maestro crea y domina un saber —«profesa un conocimiento con maestría», como insiste Derrida—, dirigido u orientado a los estudiantes, los cuales en el proceso del aprendizaje y el conocimiento como diálogo y alteridad contribuyen al acto creador de la verdadera educación, un crecimiento en acompañamiento de tipo existencial e instrumental, y a una sociedad o entorno que no se agota en lo local ni en lo nacional, sino que es global y universal, pero cuyos problemas específicos o propios demandan nuestro interés u ocupación teórico-práctico. La Universidad es conocimiento sin dogmas y a ello debe responder la autonomía para el gobierno de la Universidad, de la comunidad académica, de la organización de los estudios, de las relaciones hacia afuera así como el financiamiento y la administración no pueden estar condicionados sino a la identidad y los fines de la Universidad. Lucrar con la Universidad y la Educación es la nega-

ción misma de ambas. De allí que la distinción entre Universidad pública y Universidad privada termina siendo artificial e inconveniente, ya que ambas sólo pueden responder a un interés y a un servicio público.

Tampoco podemos prescindir de la idea del egresado universitario como un potencial profesional trabajador, formado en una profesión en busca de empleo y oportunidades. Cuando reducimos la inclusión solo al ingreso universitario y olvidamos la prosecución académica, el rendimiento y la calidad de los estudios, así como ignoramos el futuro empleo o el mercado laboral en su sentido más amplio, estamos configurando un fraude académico y una gran estafa social.

El desafío principal del siglo XXI para las universidades es la ambigüedad e insuficiencia del saber acumulado o la falta de discernimiento frente a la impresionante cantidad de información acumulada y transmitida, así como los límites del conocimiento por venir, o, como dice Derrida, con humor e ironía «tómense su tiempo pero dense prisa en hacerlo pues no saben ustedes qué les espera».

Con este reconocimiento estamos en presencia de un acto gratuito, sin cálculos y sin segundas intenciones que son los únicos actos humanos que nos justifican.

Adherimos a la amistad, como un acto espiritual inexplicable, más allá de la frecuentación y las coincidencias. Empatía secreta de una fraternidad que nos trasciende, sustentada en diálogos y silencios. Abierta a la pluralidad y al disenso y a las cosas nuevas. Es futuro más que pasado y que nunca pretende “sumir en tinieblas el espíritu”. La verdadera amistad es inteligencia compartida y porqué no, esperanza que se nutre en una fe inquebrantable en el ser humano y nos obliga a ser “príncipes” en el sentido ciceroniano: “nunca es un funcionario, ni un poder ejecutivo, sino esencialmente un pedagogo, un orador, (un comunicador) y un filósofo para sus conciudadanos”.

Es costumbre humana que no califico, el homenaje a la senectud, quizás reminiscencia arcaica de la longevidad como signo

de los dioses. En algún sentido, los homenajes atemorizan, es el reconocimiento pero también, antropológicamente hablando, es una ceremonia del adiós. A pesar de ello puedo confesar que si algún interés mantengo es en el futuro, pero acompaño a Séneca en la creencia de que “nadie puede gozar de una vida segura si se preocupa demasiado en prolongarla”. He tratado de vivir para el futuro, en apertura y en expectativa, raigalmente existencialista, he tratado de no agotarme en el estoico y epicúreo *Carpe Diem*. Creo tener plena conciencia de la memoria y del pasado. La historia fue mi aprendizaje más permanente, quizás por eso llegué a desconfiar de ella; con Paul Valéry descubrí su alquimia de cambiar y trastocar todas las cosas a conveniencia. En la educación y en la universidad agoté fundamentalmente mi periplo vital y cultivé una vocación pública y política como expresión irrenunciable de mi ciudadanía de hombre libre. La libertad es indisociable de la dignidad de cada ser humano, de sus responsabilidades y del pensamiento crítico y autocrítico y a pesar de todo nunca hay que sacrificar la esperanza. Con Albert Camus no creo en los ideales abstractos, creo en los seres humanos concretos, en la amistad y en la generosidad del amor incondicional. Amar sin cálculo y sin gratificación, con desinterés y entrega, es la amistad filosófica por excelencia y la realización humana más plena, en este sentido Lilia y mi familia han sido la mejor escuela. Lilia y yo profesamos el platonismo, por lo menos en la idea de que somos un alma en dos cuerpos. No creo en la multitud anónima y mucho menos en su condición de turba o jauría, masa inorgánica e irracional, presta a toda violencia y a toda ira. Los seres humanos somos redimibles en la medida que nos individualizamos y personalizamos y no hay revolución mayor, más duradera y eficaz que el descubrimiento maravilloso de devolver bien por mal; allí realmente fue cuando los seres humanos empezamos a caminar y a construir humanidad con el ejemplo del joven judío crucificado. No hay cambio real que no descansa en lo moral y en lo ético.

El proyecto humano es un proyecto educativo, es aprender a crecer como persona y como grupo. La educación institucional siempre tiende a ser deficiente, en particular cuando reproduce las

inercias sociales y los intereses dominantes. El progreso es una posibilidad de la razón y particularmente a través del prodigio de la tecnociencia. Literariamente Prometeo y Fausto nos simbolizan muy bien, pero sin poesía, sin imaginación y sin bondad y humildad el progreso nos deshumaniza. Quizás ese es el secreto simbólico del Quijote, para vivir hay que estar loco pero para morir hay que recobrar el juicio. La enseñanza de Nietzsche, el filósofo por excelencia del siglo XX, es lo contrario, vivió la agonía de lo racional y solo pudo sobrevivir refugiándose en la locura. Ese fue nuestro siglo XX, que todavía nos sigue asustando. El siglo XXI se nos presenta como una cruz astral, una encrucijada; frente a los múltiples desafíos: demográficos, ambientales, sociales, económicos, y políticos, el pasado sirve de poco. Sigue siendo válido aquello de inventamos o erramos. No podemos renunciar a la utopía, pero a sabiendas por lo vivido que la razón puede engendrar monstruos. Hay que volver a inventar repúblicas y democracias, en donde se asuma que el ciudadano es más importante que cualquier gobierno y la sociedad precede y predomina sobre el Estado. Abjuramos en política de los predestinados y de los mesiánicos, en la historia no son otra cosa que los héroes del horror y del miedo. La paz, la tolerancia y la convivencia es la base de todo proyecto humano civilizatorio, cuyo norte no puede ser otro que la justicia social y el bien común.

“No someterse al pasado ni al futuro, se trata de ser eternamente presente” dice Karl Jaspers, y es que para quienes venimos del siglo XX, se nos destruyó un mundo y muchos mundos y las explicaciones y teorías al uso ya no eran suficientes. Se nos redujo a un terrible presente de guerras mundiales, totalitarismos y crisis recurrentes y aquí en Venezuela y América Latina, como en una balsa de piedra vivimos anclados en nuestros arcaísmos y mentalidades mágicas y nuestros principales enigmas y dilemas siguen sin resolverse. Seguimos siendo la esfinge del continente perdido mientras revivimos cíclicamente rencores y frustraciones como si se hubiera perdido la capacidad de ordenar el caos y dejar de ser países del primer día de la creación. Para quienes venimos de la Venezuela desarrollista y optimista de la década del 50, 60 y 70 del

siglo pasado el futuro fue un presente promisorio y perdimos la capacidad de anticipar y eventualmente evitar la crisis que se avecinaba y que lleva 30 largos años cabalgando nuestro destino. Fuimos y seguimos siendo sociedades desraizadas y de élites ausentes, según el decir de Vasconcelos, y en los últimos años, el desvarío despótico y el ilusionismo irresponsable nos ha convertido en una patria de expatriados, casi un millón en el exterior y muchos millones de exiliados internos asediados por el miedo, la angustia y la incertidumbre. Afortunadamente los seres humanos hemos aprendido a sobrevivir y está en nuestra naturaleza hacerlo, tal como lo describió con lucidez, en 1658, el médico inglés Sir Thomas Browne, citado por Javier Marías. “apenas recordando nuestras dichas y los golpes más agudos de la pena nos dejan tan solo punzadas efímeras. El sentido no tolera los extremos, y los pesares nos destruyen o se destruyen. Llorar hasta volverse piedra es fábula: las aflicciones producen callosidades. Las desgracias son resbaladizas, o caen como la nieve sobre nosotros; lo cual sin embargo, no es un infeliz entumecimiento. Ignorar los males venideros, y olvidar los muchos pasados, es una misericordiosa disposición de la naturaleza, por la cual digerimos la mixtura de nuestros escasos y malvados días; y, al no recaer nuestros liberados sentidos en hirientes remembranzas, nuestras penas no se mantienen en carne viva por el filo de las repeticiones”.

Hablar desde la altura de los años es un privilegio y un compromiso. Si lo hacemos desde la emoción solo quedan las lágrimas agradecidas y al hacerlo desde la razón y la reflexión, existe la posibilidad de una necesaria pedagogía para seguir aprendiendo a vivir. La vejez es un tema filosófico abundantemente tratado: desde Cicerón y Séneca, pasando por Montaigne y Simone de Beauvoir. Se ha escrito sobre ella con piedad y respeto pero también con ira y resentimiento. Dependiendo del abordaje podemos sacar conclusiones diversas. Cada vejez, existencialmente hablando, es única e intransferible y no es lo mismo la vejez del hombre que la vejez de la mujer, y mucho menos si la ubicamos en las diversas épocas y latitudes, o si se vive en una sociedad tradicional o en una sociedad

moderna, pero al final lo importante no es la edad sino cómo se ha vivido y se sigue dispuesto a vivir.

Los seres humanos somos una incógnita, empezando por nosotros mismos. Nunca el retrato es completo y nadie llega realmente a conocer el corazón humano, éste es un privilegio de Dios. El retrato oficial es parcialmente verdadero y tiende a ser benigno; una vez a Jorge Luis Borges le dijeron que estaban denigrando de él y contestó: ojalá me hubieran consultado para que así se enteraran cosas terribles de mí. Lo primero es reconocernos en nuestra humanidad en donde méritos y pretendidas grandezas se diluyen en la cotidianidad. Esto lo sabía muy bien el poeta y místico Thomas Merton particularmente en su libro *Ishtar*, crónica del último sobreviviente de una tribu indígena norteamericana que solo pedía que reconocieran su humanidad. Este es nuestro principal misterio y atributo, formar parte de una comunidad humana que por cierto, este octubre llega a 7000 millones y quizás en nuestra evolución esto es lo más importante, reconocernos en la aldea global. Nadie conoce mi nombre, escribía James Baldwin, escritor negro norteamericano, quien después de huir toda una vida de sí mismo, descubrió que era lo que siempre había sido. Las diferencias existen para enriquecernos mutuamente y no para distanciarnos y separarnos.

Vivimos un tiempo nuestro que no escogimos. Padecemos un lugar impuesto y lo idealizamos desde nuestros afectos. Nuestro horizonte vital se multiplica tanto en los viajes reales como en los imaginarios. En mi mitología personal creo haber habitado alguna vez en Jerusalén, Atenas, Roma y París y fundamentalmente en las orillas de esta laguna llena de misterios o a la sombra de un mata-palo. No importa donde profesamos nuestro silencio en ese sacerdocio de la soledad y el destino. Me asumo ciudadano del mundo, en la herencia libertaria y agónica de toda la historia humana y fundamentalmente en la cultura y el libro. Cada día intento volver a descubrir el futuro.

El tiempo siempre nos condena y nos absuelve. La memoria es un laberinto y un espejo; como en el cuento de Lewis Carroll, to-

dos los caminos se cruzan y encuentran; todas las maravillas y todos los horrores, de allí la piedad que implica el olvido. La primera infancia es cuento e historiografía familiar, lo demás es arqueología, casi nunca conocida de la memoria traumática. Con las edades se impone la memoria lineal y cronológica como otra trampa de la razón y la costumbre. Con la vejez poco a poco se impone la retrospectión, casi siempre emocional y re-creada. Y por último, nos diluimos en la memoria familiar y colectiva, hasta que, como diría Jorge L. Borges, nos diluimos en el olvido. No pretendo ser ni tema ni argumento sólo el futuro sigue motivándome entre otras cosas por aquello dicho por Solón: cada día envejeczo un poco y cada día aprendo algo nuevo. Profeso el humanismo, en su definición heideggeriana de aspirar a vivir en las cercanías de Dios, es decir, inmerso en la humanidad, en sus conflictos y dolores, pero igualmente en sus esperanzas. Los desafíos existen para asumirlos y tratar de superarlos. Creo en el equilibrio y rechazo el fanatismo y el dogmatismo. No hay mayor libertad que reconocer nuestras limitaciones y errores y a pesar de ello, en nuestros días y trabajos, asumir las responsabilidades que nos tocan. Nuestro carácter en algún sentido define nuestro destino.

La Universidad ha sido mi ágora, agonía y plenitud de un compromiso concreto con la educación y el cambio necesario. Sin lugar a dudas seguimos fallando en el esfuerzo educativo, una educación de calidad para todos, verdadero secreto del progreso y del desarrollo. Vivimos el tiempo afortunado de la educación de todo para todos como lo quería el filósofo checo Comenio. La tecnología ha posibilitado la maravilla de educar a millones. La Universidad de Stanford acaba de ofertar un curso virtual a nivel mundial sobre Inteligencia Artificial y en la primera convocatoria se inscribieron 87.000 estudiantes. La Universidad del pasado y del presente cada día será más un anacronismo, propia de nostálgicos. El futuro es hoy y solo es posible si logramos integrarnos de manera activa y creativa a las nuevas sociedades del conocimiento. Los pueblos y las naciones tienen que aprender a relacionarse y convivir y renunciar a toda supremacía o pretensión hegemónica. Los pueblos han aprendido a movilizarse por la democracia y la justi-

cia y a ser protagonistas y responsables de su propia historia, sin mesianismos engañosos y sin revoluciones ilusorias.

El siglo XXI tiene ante sí múltiples desafíos: el demográfico, ambiental y la pobreza no son los más fáciles de resolver por la complejidad y las interconexiones que implican, pero sin lugar a dudas el más urgente es desarmar la guerra y desarrollar la paz. El conflicto y la violencia hoy tienen el rostro del narcotráfico y el terrorismo además del viejo y tradicional militarismo armamentista que se sigue alimentando de las desconfianzas y rivalidades internacionales. El dilema es claro, o el fatídico choque de civilizaciones anunciado por algunos autores, o nos empeñamos en construir la paz sobre una cultura de la convivencia, el diálogo y la fraternidad sustentado en la justicia, los derechos humanos y el estado de derecho. La primera opción es la más probable si nos atenemos a la historia conocida; la segunda es la que nos toca construir pero para ello tenemos que cambiar usos y costumbres y mentalidades. Hay que empezar a derrotar en nuestra conciencia y cultura el fatídico ciclo del deseo mimético. Hay que aprender a unir lo desunido. Combatir la confusión que crean las ideologías y sustituir el temor y el miedo por la confianza y la esperanza. La tecnociencia y las maravillas mediáticas están allí, neutras en sí misma, su utilidad y uso dependen de nuestro discernimiento y libertad. Pueden ser destructivas o liberadoras según seamos suicidas o sabios. Es el ser humano concreto como ser moral el que va a determinar el futuro de la humanidad. Martin Buber calificó al siglo XX como el siglo sin Dios. Martin Heidegger había establecido que solo se salvaría si encontraba a Dios, todo lo cual me permite decir que este siglo XXI, prometeico y fáustico, está en nuestras manos, como siempre ha estado la historia humana.



---

## 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-

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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

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

### 5. Redacción

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

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

### 6. Estructura

Los trabajos deben presentar un resumen de entre 130 a 150 palabras o 10 líneas; estará escrito en español e inglés y será acompañado de cuatro (4) palabras clave. Al igual que el resumen, el título del trabajo será presentado en español e inglés. La estructura de los trabajos (investigación y ensayos), será: Introducción, Desarrollo o Argumentación y Conclusiones o Consideraciones Finales. Se recomienda el uso de subtítulos a lo largo del desarrollo o argumentación, y el empleo del sistema decimal, comenzando desde el primer subtítulo con el número 1. La introducción y las conclusiones no se enumeran. Las citas textuales se presentan entre comillas y no mediante cursivas u otro tipo de remarcado. Las citas breves se mantendrán dentro del párrafo y las que superen las cuatro líneas se separan con márgenes más amplios (un centímetro más a cada lado), a un espacio y sin 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](mailto:revista@unica.edu.ve), pero esta opción sólo sustituye la entrega del C.D, previa confirmación de la recepción del correo. Los colaboradores que no puedan entregar los artículos personalmente, deberán enviarlos en un sobre manila debidamente identificado, a la dirección de la revista señalada al final de las normas.

### 8. Extensión

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

### 9. Referencias y Citado

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

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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

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

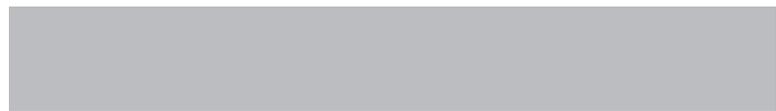
Si no aparece el año de publicación colocar entre paréntesis (n.d.) por ejemplo: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de [www.linguistica.com](http://www.linguistica.com).

### 10. Arbitraje

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

### 11. Otros requerimientos editoriales

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



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



---

## Standards for the Presentation of Works

---

### 1. Philosophy

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

### 2. Sections

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

### 3. Authors

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

### 4. Contents

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

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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

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

### 5. Editing

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

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

### 6. Structure

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

### 7. Format

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

### 8. Length

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

### 9. References and Quotations

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

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

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

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

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

### 10. Arbitration

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

### 11. Other editorial requirements

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

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

**Revista de Artes y Humanidades UNICA**, Año 13 N° 33

Se terminó de imprimir en el mes de abril de 2012  
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.

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

E-mail: [edicionesastrodata@cantv.net](mailto:edicionesastrodata@cantv.net)

Maracaibo, Venezuela

Tiraje: 500 ejemplares