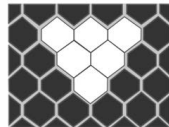




UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACION V POSTGRADO
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION V POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGOGICO DE MIRANDA
JOSE MANUEL SISO MARTINEZ



SAPIENS



Año 17, enero - diciembre 2016

ISSN: 1317-5815 - ISSN: 2244-7598

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Volumen 17. Enero-diciembre 2016

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 – ISSN: 2244-7598

Publicación anual

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación / Miranda:
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico
de Miranda José Manuel Siso Martínez /

Volumen 17. Enero-Diciembre 2016 - Versión impresa: Depósito
Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815 / Versión electrónica:
Depósito Legal: ppi.201102DC3826 – ISSN: 2244-759899. 158 págs.
Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los
artículos / Normas para los árbitros

SAPIENS

**Revista Universitaria de Investigación. Vol. 17.
Enero-Diciembre 2016**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto
Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado*

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 /
ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 /
ISSN: 2244 - 7598

Periodicidad: anual

Traductor al inglés: María Antonia De La Parte.

Traductor al francés: María Antonia De La Parte

Revisión de Texto: Maira Velásquez – Doris Peña – Elvia Irato

Adaptación versión digital-Diagramación: María Walls R.
Diseño Gráfico Digital-CD: L+N XXI Diseños.

Edición que consta de 10 ejemplares
(digital) Caracas, Venezuela

Consejo Rectoral

Raúl López – *Rector*

Doris Pérez – *Vicerrectora de Docencia*

Moraima Esteves – *Vicerrectora de Investigación y Postgrado*

María Teresa Centeno – *Vicerrectora de Extensión*

Liuval Moreno – *Secretaria*

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Manuel Reyes Barcos – *Director - Decano*

Carmen Velásquez de Zapata – *Subdirectora de Docencia*

José Peña – *Subdirector de Investigación y Postgrado*

Marina Martus – *Subdirectora de Extensión*

María Esperanza Pérez – *Secretaria*

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos – *Presidente*

José Peña – *Director*

Ignacio De Sousa – *Representante de los Jefes de Departamento*

América García – *Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado*

Marta De Sousa – *Directora / Editora*

Comité Editorial

Marta De Sousa (IPMJMSM) – *Orientación – Coordinador de Arbitraje*

Félix Piñerúa (IPMJMSM) – *Antropología*

Mariagabriela Gracia (IPMJMSM) – *Educación Matemática*

Yaritzta Cova (IPMJMSM) – *Lingüística*

Maximiliano Bezada (IPC) – *Ciencias de la Tierra*

Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*

Antonio Alfonso (Universidad Nacional Abierta) – *Estrategias de Aprendizaje*

Alí Rondón (IPC) – *Idiomas Modernos*

Francisco Sacristán (Universidad Complutense de Madrid) – *Políticas Laborales y Educación*

Waldo Contreras (IPMJMSM) – *Ciencias Pedagógicas*

Andrés Moya (IPMJMSM) – *Educación Matemática*

Marlene Arteaga (IPMJMSM) – *Literatura*

María de La Paz Bermúdez (Universidad de Granada) – *Psicología*

Renié Dubs de Moya (IPMJMSM) – *Metodología de Investigación*

José Luis Michinell (Universidad Central de Venezuela) – *Física y Educación de la Física*

Xiomara Arrieta (Universidad del Zulia) – *Enseñanza de la Ciencia*

Manuel Carrero (CELARG) – *Historia*

Lisett Camero (IPMJMSM) – *Biología*

Jesús Rodríguez Gómez (Universidad Santa Rosa) – *Gerencia, Física y Recursos Instruccionales*

América García (IPMJMSM) – *Educación Ambiental*

Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de la Gran Canaria) – *Historia*

Gualberto Buela-Casal (Universidad de Granada) – *Psicología*

Ana Gil García (Northeastern Illinois University) – *Currículo y Liderazgo Educativo*

Zeneida Rodríguez (IPMJMSM) – *Educación Musical*

Betsabeth Acosta (IPMJMSM) – *Educación Inicial*

Asdrubal Silva (IPMJMSM) – *Evaluación*

José Peña (IPMJMSM) – *Políticas Públicas y Formación Docente*

Rafael Key (IPMJMSM) – *Filosofía*

Omar Daniel Pereira (IPMJMSM) – *Educación Física y Deportes*

Christian Guillen (IPMJMSM) – *Informática*

Juan Carlos Moreno (IPMJMSM) – *Educación Industrial*

Ignacio De Sousa (IPMJMSM) – *Práctica profesional*

Clara Amaya (IPMJMSM) – *Creatividad*

María Eugenia Carrillo (IPMJMSM) – *Currículo*

Edgar Contreras (IPMJMSM) – *Educación Comunitaria*

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Publicación con una tirada de 10 ejemplares en CD

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación está acreditada y es financiada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

- Scientific Electronic Library Online (Scielo): <http://www.scielo.org.ve/scielo.php//www2.bvs.org.ve>
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CRE-DI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>
- Directorio de Revistas Latindex: (www.latindex.org).
- REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología: <http://revencyt.ula.ve/scielo.php>
- DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: <http://dialnet.unirioja.es/>
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- ATLAS Cienciométrico, <http://atlasrcf.redalyc.uaemex.mx/venezuela/>

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio gráfico, audiovisual o computarizado, sin previa autorización escrita de parte del director/editor de Sapiens.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores. Todo lector puede ejercer su derecho a réplica

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 /ISSN: 2244 - 7598

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación es una revista anual publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.), (c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a una exhaustiva corrección de estilo. Pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en la siguiente dirección: www.Scielo.org.ve

¿CÓMO SER PARTE DE *SAPIENS*, REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN?

Para **información** o **mantener Canje** puede dirigirse a:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

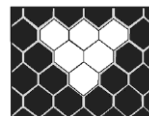
Subdirección de Investigación y Postgrado.

Coordinación de Promoción y Difusión de la Investigación.

Av. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela.

Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147 / 0058-212-2040345

Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com



Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 /ISSN: 2244 - 7598

Editorial	11
María Walls	
Artículos	
1. Representaciones sociales de los indígenas en los libros de texto	13
<i>Social representations of indigenous peoples in textbooks</i>	
<i>Représentations sociales des peuples autochtones dans les manuels scolaires.</i>	
<i>Ricaurte Bohanerges Carrero Mora</i>	
2. Los elogios en las reseñas de libros de lingüística	41
<i>In praise of language book reviews</i>	
<i>Les louanges dans les revues de livres linguistiques</i>	
<i>Lourdes Díaz Blanca</i>	
3. Evaluación del programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado de la tercera etapa educación básica y su implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y E.B.N “Simón Rodríguez”	73
<i>Business Model to Analyze the Educational Software Domain: A Standpoint Focused in the Quality of the Product Evaluation of applied technical drawing of 9th grade of stage three basic education and its implementation in institutions U.E.N “José Oviedo y Baños” y E.B.N “Simón Rodríguez”</i>	
<i>Evaluation du programme de dessin technique appliqué de la 9^{eme} année de la troisième étape de l’enseignement du second degré et sa mise en œuvre dans les colleges U.E.N. «José Oviedo y Baños»</i>	

et E.B.N "Simón Rodríguez"
Mayda La Fe Flores

4. **Los tres mundos de Karl Popper: implicaciones en la producción de conocimiento** 95
Karl Popper's Three Worlds: implications in knowledge Production
Les Trois Mondes de Karl Popper: implications dans la production de connaissances
María Antonia De La Parte Pérez, Rosa Rao, Marta De Sousa y Patricia Quiroga
5. **Concepciones sobre creatividad subyacentes en las docentes del centro de educación inicial "DR. Ramón Alfonso Blanco", Guatire-Edo. Miranda** 121
Conceptions about creativity underlying the teachers of the initial education center "DR. Ramón Alfonso Blanco", Guatire-Edo. Miranda
Conception épistémologique sous-jacente sur la créativité dans les enseignants de l'école maternelle « DR. Ramón Alfonso Blanco » Guatire, état de Miranda
José Peña y Yajaira Vegas
- Reseña** 149
Construcciones representacionales y educación. Facultad de Humanidades y Educación (UCV-2005)
Nereyda T. Álvarez M.
- Normas para la publicación de los artículos** 153
- Normas para los árbitros** 158

VISIONES INTERDISCIPLINARIAS EN INVESTIGACIÓN

En esta oportunidad, la edición de la Revista Sapiens volumen 17, año 2016, presenta una serie de artículos que brindan al lector una visión más amplia e interdisciplinaria en cuanto a investigación se refiere, debido a la variedad de artículos de diversa índole y, cuyos portes enriquecen los diferentes campos del conocimiento.

En el primer artículo referido a las “Representaciones sociales de los indígenas en los libros de texto” su autor, Ricaurte Carrero, invita a analizar la presencia y ausencia de nuestros indígenas en los manuales y libros de texto (sección historia) de primaria del subsistema de Educación Básica, donde resalta el mejoramiento racial o “blanqueamiento” de la población derivada del eurocentrismo, predominando la cultura occidental europea, por encima de, nuestras culturas originarias y cuyos lineamientos se mantienen en la actualidad dentro de las políticas educativas “elitistas y de control social” del sistema educativo nacional.

El segundo trabajo de Lourdes Diaz, expone sobre “Los elogios en las reseñas de libros de lingüística” a través de un arqueo de fuentes en varias reseñas académicas de libros (en un género discursivo), describiendo brevemente, el contenido de una obra de publicación reciente, presentando una valoración positiva y/o negativa con el objeto de analizar los elogios que recibe cada una de las entidades y subentidades evaluadas en un corpus de reseñas académicas de libros de lingüística escritas en español, para dar cuenta del sistema de valores de la comunidad a la que pertenecen y de los recursos léxico-gramaticales que, permiten la construcción de los significados evaluativos y con ello, la alineación personal en la dinámica continua de la negociaciones dentro de la disciplina lingüística.

Mientras que, Mayda La Fe Flores, muestra los resultados de su investigación referida a la “Evaluación del programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado de la tercera etapa educación básica y su implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y E.B.N “Simón Rodríguez” donde analiza sus elementos estructurales y congruencia de los objetivos generales, objetivos específicos, los contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y recursos con el

perfil de egreso, así como, las estrategias instruccionales empleadas por los docentes de ambas instituciones durante el año escolar 2006 – 2007.

En el marco de la construcción de teorías y sus aportes en la producción del conocimiento, María A. de la Parte, Rosa Rao, Marta de Sousa y Patricia Quiroga presentan “La teoría de los tres mundos de Karl Popper”, la visión de este filósofo para quien, los problemas que requerían mayor atención “eran los relativos a la verdad la probabilidad y la corroboración”. El artículo contiene una biografía resumida del autor, incluyendo aspectos importantes de su pensamiento filosófico y se aborda la teoría en cada uno de sus dominios (Mundo 1, Mundo 2, Mundo 3) y sus formas de interrelación como aporte al pensamiento ideológico, necesarios para el investigador del siglo XXI.

Para finalizar, José Peña y Yajaira Vegas revelan las “Concepciones sobre creatividad presentes en las docentes del centro de educación inicial “Dr. Ramón Alfonso Blanco”, de Guatire. Estado Miranda, partiendo del impacto que tienen los procesos del pensamiento creativo de los educadores en el ejercicio de sus funciones pedagógicas y administrativas en el aula. Los investigadores llegaron a la conclusión que, el currículo de Educación Inicial no sustenta, desde el ámbito epistemológico, la creatividad, la concepción sobre la creatividad en los docentes de Educación Inicial es congruente con el enfoque que la señala como “un atributo de algunos”, entre las docentes de Educación Inicial no existe una concepción uniforme ni clara de lo que es la creatividad y por último, hay congruencia entre lo establecido el currículo y la concepción que tienen estas docentes.

Esperamos que, estos artículos de investigación incluidos en esta revista sean de provecho y utilidad para la comunidad académica.

Prof. Msc. María Walls Ramírez.

Coordinadora-Editora

Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Representaciones sociales de los indígenas en los libros de texto

Ricaurte Bohanerges Carrero Mora

UPEL- Instituto Pedagógico de Maracay

ricartic@hotmail.com

RESUMEN

Los libros de texto contienen representaciones sociales acerca del mundo y del hombre, así como ideologías y valoraciones respecto de los grupos humanos que interactúan en la sociedad del pasado o del presente. En función de su importancia, nos proponemos analizar las representaciones sociales de los indígenas en los manuales y libros de texto (sección historia) de primaria del subsistema de Educación Básica; a través de la manifestación explícita o subyacente de las ideologías transmitidas en estos materiales educativos. Para este estudio, nos sustentamos en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Abric, 2001), el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999, 2003 a y b) y el Análisis Crítico del Discurso Histórico (Fairclough y Wodak, 2003; Fairclough, 2003; Wodak, 2003). Desde el punto de vista metodológico, se contempla el examen de un corpus de cinco (5) libros de textos de primaria del subsistema Educación Básica, específicamente de primero a cuarto grado (publicados desde 1995 hasta 2007). Los resultados sugieren que el discurso de los libros de texto tiende a ser etnocéntrico y racista (Van Dijk, 2003a), se mantiene la idea del mejoramiento racial o “blanqueamiento” de la población derivada del eurocentrismo, se privilegia la cultura occidental europea ante la autóctona, mantiene lineamientos de políticas educativas elitistas y de control social perpetuándolas en el tiempo.

Palabras clave: libros de texto, representaciones sociales, indígenas.

Recibido: julio 2017

Aceptado: mayo 2018

Social representations of indigenous peoples in textbooks

ABSTRACT

Textbooks contain social representations about the world and man, as well as ideologies and ratings on human groups that interact in society in the past or present. Depending on importance, we analyze the social representations of indigenous people in the manuals and textbooks (history section) Primary Basic Education Subsystem; through the explicit or underlying manifestation of ideologies transmitted in these educational materials. For this study, we sustain the theory of social representations (Moscovici, 1979; Abric, 2001), Critical Discourse Analysis (Van Dijk, 1999, 2003 b) and Critical Analysis of historical discourse (Fairclough and Wodak, 2003; Fairclough, 2003; Wodak, 2003). From the methodological point of view, the examination of a corpus of five (5) textbooks of primary basic education subsystem, specifically from first to fourth grade (published from 1995 to 2007) is contemplated. The results suggest that the discourse of textbooks tend to be ethnocentric and racist (Van Dijk, 2003a), the idea of racial improvement or "whitening" of the population derived from Eurocentric, Western European culture is privileged to maintaining the native, maintains guidelines elitists perpetuating educational policies and social control over time.

Key words: textbooks, social representations, indigenous.

Représentations sociales des peuples autochtones dans les manuels scolaires

RÉSUMÉ

Les manuels scolaires contiennent des représentations sociales sur le monde et l'homme, ainsi que des idéologies et des évaluations concernant les groupes humains qui interagissent dans la société du passé ou du présent. En fonction de leur importance, nous analysons les représentations sociales des populations autochtones dans les manuels scolaires (section d'histoire) du Premier degré de L'école élémentaire à travers de la manifestation explicite ou sous-jacente des idéologies transmises dans ces matériels éducatifs. Pour cette étude, nous soutenons la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1979, Abric, 2001), l'analyse

critique du discours (Van Dijk, 1999, 2003 b) et l'analyse critique du discours historique (Fairclough et Wodak, 2003; Fairclough, 2003; Wodak, 2003). Du point de vue méthodologique, l'examen d'un corpus de cinq (5) manuels du Premier degré de L'école élémentaire, en particulier de la première à la quatrième année (publié 1995-2007), sont analysées. Les résultats suggèrent que le discours des manuels scolaires on tendance à être ethnocentrique et raciste (Van Dijk, 2003a), avec l'idée d'une amélioration raciale ou «blanchiment» de la population avec l'inclination eurocentrique, et la culture de l'Europe occidentale est préférée sur la native; les directrices pour des politiques éducatives sont élitistes et permettent un contrôle social qui les perpétue au fil du temps.

Descripteurs: manuels scolaires, représentations sociales, indigènes.

Introducción

Los libros de texto contienen representaciones sociales acerca del mundo y del hombre, así como ideologías y valoraciones respecto de los grupos humanos que interactúan en la sociedad del pasado o del presente. De allí su papel relevante en el conocimiento del cosmos y sus relaciones, en la interacción social, así como en la actuación de conformidad con el sistema de conocimientos y creencias que en ellos se transmite. Dada su importancia, nos proponemos analizar las representaciones sociales de los indígenas en los manuales y libros de texto (sección historia) de primaria del subsistema de Educación Básica; a través de la manifestación explícita o subyacente de las ideologías transmitidas en estos materiales educativos.

La estratificación social de la colonia venezolana se toma como objeto de representación social porque en el contexto de las interacciones cotidianas en las aulas de clases es un tema de conversación y porque considera los valores históricos formadores de la identidad tanto nacional como cultural del pueblo venezolano. En todos los niveles de escolaridad se trabaja este contenido, por lo que durante años se transmiten representaciones sociales cargadas de ideologías y valoraciones frente a blancos, negros, indios y pardos, que orientan a los estudiantes y los preparan para actuar social e individualmente ante estos grupos.

Para este estudio, nos sustentamos en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Abric, 2001), el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999, 2003a y b) y el Análisis Crítico del Discurso Histórico (Fairclough y Wodak, 1997; Fairclough, 2003; Wodak, 2003). Su elección se justifica porque la primera da cuenta de la simbolización de cada grupo social de la colonia y de la naturalización de sus características; el Análisis Crítico del Discurso centra la atención en grupos e instituciones dominantes (en el caso de la colonia, en los blancos y en la Corona española), así como en sus prácticas tendientes al mantenimiento de las desigualdades sociales con respecto a otros grupos (indígenas, pardos y negros), mediante recursos lingüísticos y discursivos; y, por último, el Análisis Crítico del Discurso Histórico ofrece elementos para el estudio de luchas y contradicciones sociales.

Desde el punto de vista metodológico, se contempla el examen de un corpus de cinco (5) libros de textos de primaria del subsistema

Educación Básica, específicamente de primero a cuarto grado (publicados desde 1995 hasta 2007). Es un estudio inscrito en el paradigma cualitativo, por lo cual se revisaron los documentos antes mencionados, se tomaron notas y se elaboraron diagramas para luego obtener una descripción detallada de cada uno de los grupos de la sociedad colonial venezolana.

Representaciones Sociales: Organización de Imágenes

Las representaciones como referentes en los estudios históricos datan desde la antigüedad, sus connotaciones ontológicas y epistemológicas se bifurcan, se oponen y se complementan para la explicación del mundo y de la realidad, y que aún hoy tienden a ser un campo de estudio e investigación para las ciencias sociales en general y la Historia en particular. Según Crombie (1979), en el Teeteto se expone la opinión de que no existe una especie de mundo que se nos presenta únicamente mediante nuestros sentidos- que los sentidos no nos dan sino datos sensibles, siendo necesario la cooperación de la mente para transformar los datos sensibles que posee en conocimiento del mundo exterior. (p.67)

Las representaciones sociales son una noción o paradigma introducido en las ciencias sociales, particularmente desde la psicología social, por Moscovici en su libro "*La psychanalyse son image et son public*" de 1961. La idea de representación como guía para la acción e interacción social que busca la superación de retos o problemas en un contexto real social es uno de sus aportes más solicitados.

Según este autor, "toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes." (1979, p.16). Esto implica que no hay necesariamente una diferencia o corte entre el universo exterior y el universo mental o interno del individuo o grupo, el sujeto cognoscente y el objeto conocido no son heterogéneos o distintos, este último es parte activa de la realidad del sujeto por ser en gran parte una extensión de su comportamiento y "sólo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo" (p. 32).

Moscovici (1979), distingue tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud. La organización o suma de conocimientos que posee un grupo acerca de un

objeto social (acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social) da lugar a la riqueza de datos o explicaciones que se forman los individuos en su interacción social acerca de la realidad (información). Tales contenidos al organizarse y jerarquizarse proporcionan un nuevo nivel de información, con carácter global, que permite visualizar el carácter del contenido y las propiedades cualitativas o imaginativas de un grupo social (campo de representación). Hacia ese objeto de representación social se presentan orientaciones favorables o desfavorables (actitud). Para él, la actitud es la dimensión más estudiada porque nos informamos y nos representamos un objeto en atención a la posición tomada.

Asimismo, describe dos procesos básicos de elaboración y funcionamiento de una representación social: la objetivación y el anclaje. El proceso de objetivación se inicia con la selección y descontextualización de los elementos, continúa con la formación de un núcleo figurativo (imagen nuclear sintética que reproduce la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar) y termina con su naturalización (realidad con existencia independiente), para constituir así un edificio teórico esquematizado. A través de la objetivación los esquemas conceptuales, abstractos o poco concretos se transforman en materiales y reales, y por ello accesibles al público; sin embargo, esa imagen objetiva viene cargada de afectos, valores, ideologías y condiciones de naturalidad.

El anclaje, por su parte, permite la relación entre la representación social y el marco de referencia de la colectividad. "... a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes". (Moscovici, 1979, p. 79).

Abric (2001), define las representaciones como "conjuntos socio cognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida". (p.8). Las representaciones tienen como característica específica una doble lógica que las define: la lógica cognitiva y la lógica social, son construcciones socio cognitivas regidas por sus propias reglas de significación y ésta a su vez es determinada doblemente por efectos del contexto tanto discursivo como social.

Igualmente, sistematiza una serie de funciones de las representaciones sociales. Permiten interpretar, explicar y categorizar la realidad, adquirir conocimientos e insertarlos en un grupo social de manera que sean manejados por el colectivo, crear un marco de referencia común para la comunicación y el intercambio social, así como la transmisión y difusión del saber común (socialmente compartido) por oposición al saber científico (función de conocimiento institucionalizado). Orientan la interpretación, la percepción y las expectativas frente a objetos sociales diversos, y en consecuencia guían el comportamiento individual y social.

Dicho de otro modo, dinamizan las relaciones sociales en el seno de un grupo o colectivo (función de orientación). En tercer lugar, a partir de éstas, los sujetos explican, fundamentan sus comportamientos y toman posición ante una situación dada o con relación a la participación de los otros en tal situación (función justificación).

Análisis Crítico del Discurso

A través del Análisis Crítico del Discurso (ACD) se toma, si se quiere, una posición frente a un tema tratado deja de ser neutral académicamente para formar parte de un discurso comprometido social y políticamente. En otras palabras, “los estudiosos críticos explicitan su posición social y política: toman partido y participan activamente a fin de poner de manifiesto, desmitificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso.” (van Dijk, 2000, p.49)

Para van Dijk, el ACD no es una orientación investigadora como otras, no es una subdisciplina del análisis discursivo, no es un método, ni una teoría de aplicación a los problemas sociales, “el ACD puede realizarse en, o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales.” (2003b, p.144). Por lo tanto, requiere una orientación inter y multidisciplinaria para su estudio y elaboración, es más una “herramienta o estrategia” de investigación y análisis con cualidades teóricas y metodológicas propias, ya que, no toma partido por ninguna, aplica la pertinente al caso estudiado. Es, más bien, “un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son

practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (1999, p. 23).

Bajo este enfoque, todos los discursos están sujetos al devenir histórico y se comprenden en el marco de un contexto sociopolítico y cultural particular, de allí el interés por considerar los discursos institucionales, políticos, mediáticos, de personas y grupos. Por consiguiente, los discursos en texto y contexto susceptibles de abordar desde el ACD son: políticos, sociales, históricos, de grupos (dominantes /dominados), educativos, étnico- raciales, de minorías, de élites, culturales, de ideologías, entre otros.

Con el ACD se analiza cómo a través del lenguaje se revelan las relaciones opacas o transparentes- de dominación, discriminación y poder, es decir, cómo mediante éste se señala, constituye y legitima el poder organizado socialmente. De manera que sus explicaciones para ser, en efecto, “críticas” deben teorizar, describir, interpretar y explicar los procesos y estructuras sociales, así como los procesos históricos que dan lugar a la producción de textos orales o escritos, como a la reproducción de prácticas discursivas de dominación, discriminación o poder. La crítica requiere de bases teóricas amplias que tomen en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, sociales, políticos, históricos y culturales en sus análisis. Wodak destaca que la “noción de crítica” ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga” (2003, p.29).

Para esta autora, historia e ideología son indispensables en la configuración del ACD. La noción de poder es central en la vida social, pues en ella hay diferencias en las estructuras sociales jerárquicas que se codifican y develan en textos y discursos, a través de formas lingüísticas diversas y del control que se puede ejercer a través de ellos. Esto no significa que el lenguaje tenga poder propio, lo adquiere toda vez que los poderosos (grupos, instituciones, personas) lo emplean. De modo que “el lenguaje clasifica el poder, expresa poder, está involucrado allí donde existe un desafío de poder o una contienda para conseguirlo” (p. 31). Toda vez que el discurso contribuye con el mantenimiento de las relaciones de poder y dominación, es ideológico (Fairclough, 2003). De allí que una de las tareas

del ACD sea descifrar la ideología de los textos y discursos para desmitificarlos.

La ideología es para van Dijk un conjunto de “creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros” (2003b, p.14), que constituyen la base de las representaciones sociales y, al mismo tiempo, condicionan la práctica social, en este caso, el lenguaje en uso y el discurso con fundamento ideológico. Los textos dan cuenta de ideologías de manera explícita o implícita, unas expresas y fácilmente reconocibles; las otras, ocultas y menos obvias. Para van Dijk (2003b), esas “ideologías subyacentes” pueden aparecer en distintas estructuras del lenguaje y se organizan a través de una estrategia discursiva conformada por cuatro principios: Poner énfasis en Nuestros aspectos positivos, Poner énfasis en Sus aspectos negativos, Quitar énfasis de Nuestros aspectos negativos y Quitar énfasis de Sus aspectos positivos. Las posibilidades que ofrece este “cuadrado ideológico” se materializan a través de distintos procedimientos (van Dijk, 2003b):

Cuadro 1. Procedimientos que manifiestan ideologías subyacentes

Temas	Son significados globales que condensan la información más importante del discurso y los que mejor se recuerdan. La información se tipifica para resaltar Nuestros aspectos positivos y Sus aspectos negativos.
Nivel de Descripción. Grado de Detalle	Se refiere al grado de detalle y la descripción de los actores, muchos detalles y explicaciones acerca de los puntos positivos propios y los negativos de los otros, así como menos especificidades y más generalidades o abstracciones de los aspectos negativos propios y los positivos ajenos.
Implicaciones y Suposiciones	Los aspectos negativos de los otros, del grupo externo, se explicitan, mientras que se deja implícita la información que compromete la imagen positiva propia.
Coherencia local, contrastes	Se generalizan los aspectos positivos de los otros y se especifican los nuestros y a la inversa. Se establecen contrastes y categorizaciones entre Nosotros y Ellos. Intereses conflictivos, luchas de clases y competencias por el poder se reflejan cognitiva y discursivamente a través de polarizaciones del tipo Nosotros / Ellos.
Sinonimia,	La escogencia de un sinónimo determinado o el empleo de

Paráfrasis	expresiones más o menos iguales implican variaciones léxicas y estilísticas contextuales, que pueden dar cuenta de una ideología determinada.
Evidencias, Ejemplos e Ilustraciones	Los ejemplos e ilustraciones apoyan otras proposiciones y suelen manifestarse mediante historias en las que se destacan Nuestras buenas obras y el mal proceder de Ellos, para ofrecer evidencias que sustenten las ideologías subyacentes.
Negación	Es una estrategia discursiva para ocultar apariencias y de ese modo preservar la autoimagen positiva del emisor y su grupo. Se puede expresar a través de Concesión aparente (“Tal vez sean elegantes, pero...”), Empatía aparente (“Quizás hayan tenido problemas, pero...”), Apología aparente (“Sabrán perdonarme, pero...”), Esfuerzo aparente (“Hacemos todo lo que podemos, pero...”), Transferencia (“Yo no tengo ningún problema con ellos, pero mis clientes...”), Culpabilización de la víctima (“No son Ellos los discriminados, ¡somos Nosotros!”)
Actores	En el discurso los actores adquieren distintos roles (agentes, pacientes, beneficiarios) y son representados de formas diferentes: colectiva o individualmente (los turcos, los indios), como pertenecientes o ajenos a un grupo (Nosotros / Ellos), en papeles personales e impersonales (los españoles sometieron a los indios, se sometió a los indios).
Modalidad	La modalidad es una estrategia discursiva utilizada para modificar una proposición asociada con formas específicas de representación del mundo. Se evidencian lingüísticamente a través de verbos y expresiones modales como: “Debemos...”, “Es posible/probable que...”, “Es bien sabido que...”.
Ambigüedad y Vaguedad	Son estrategias discursivas basadas en la expresión de contenidos difusos que funcionan como atenuantes, eufemismos o negaciones indirectas. Lingüísticamente se patentizan por medio de cuantificadores precisos o imprecisos (pocos, muchos, algunos), adverbios (muy, bastante), nombres (cosa) y adjetivos (bajo, alto, negros, blancos).
Argumentación y Topoi	El discurso argumentativo contempla dos categorías básicas, argumentos y conclusión, o punto de vista y argumentos. Los <i>topoi</i> son argumentos estándar o “preparados” y como

	tal no requieren ser defendidos. Algunos remiten “a valores humanitarios (igualdad, tolerancia, fraternidad, hospitalidad, etc.)”. Otros en cambio son antihumanitarios, por ejemplo, discursos oficiales contra la inmigración califican a los inmigrantes como una “carga” o una “amenaza”.
Estructuras Formales, Sintaxis de la Oración y Forma del Discurso	La variación de algunas estructuras entraña una carga ideológica al darle o restarle prominencia a determinados contenidos proposicionales: orden de las palabras en la oración, oraciones activas o pasivas, nominalizaciones; estructuras marcadas / no marcadas; posición de los contenidos en la estructura semántica (los significados positivos propios y los negativos ajenos suelen ubicarse al comienzo y al contrario, los aspectos negativos propios y los positivos ajenos tienden a aparecer al final o incluso a desaparecer); estructuras esquemáticas del lenguaje, etc.

Fuente. Autor

Wodak (2003) ofrece una extensa lista de topos o reglas conclusivas vinculantes de argumentos con conclusiones, compendiadas a través de esquemas argumentativos condicionales. Estos son: a) utilidad, ventajas (una acción debe realizarse “por el bien público”, “por nuestro bien”, “por el bien de otros”); b) inutilidad, desventajas (una acción debe rechazarse si no es favorable); c) definición, interpretación de los nombres (si una persona, cosa o grupo recibe un nombre, posee o debería poseer las cualidades contenidas en el significado); d) peligro y amenaza (toda decisión que implique consecuencias peligrosas o amenazantes debe rechazarse); e) humanitarismo (si una acción o decisión política es -o no- es humanitaria debe efectuarse o aceptarse -o no hacerlo); f) justicia (proclama la igualdad de derechos para todos); g) responsabilidad (si el Estado o una persona es responsable de un problema, debe actuar para solucionarlo); h) carga, lastrado (si una personas, institución o país sobrelleva la carga de un problema, debe actuar para disminuir o desaparecer el lastre); i) economía (si una acción o situación provoca muchos gastos o pérdidas, hay que disminuir costos o evitar pérdidas); j) realidad (dado que la realidad es como es, hay que llevar a cabo determinada acción o tomar decisiones específicas); k) número (si los números avalan una acción, ésta debe efectuarse); l) legalidad y derechos (si una ley dispone o prohíbe una acción,

ésta debe efectuarse o no); m) historia (si la historia “como maestra de la vida” enseña una lección, entonces ésta debe practicarse); n) cultura (dado que la cultura de un pueblo es como es, surgen problemas específicos); o abuso (si una acción es abusiva, deberán tomarse medidas para regularlo o eliminarlo).

Análisis Crítico del Discurso Histórico

El enfoque histórico del discurso (Wodak, 2003) explica los conflictos y resistencias entre los grupos sociales, los intereses y opiniones de las élites, la postura y participación de las otras clases, la influencia y participación de unos y otros. Este enfoque, emparentado con el ACD, incluye tres aspectos interrelacionados. La “crítica inmanente del texto o el discurso” cuyo objetivo es “el descubrimiento de incoherencias, contradicciones, autocontradicciones, paradojas y dilemas en la estructura interna del texto o discurso (p. 103). La “crítica socio diagnóstica” que trasciende el interior del texto para ocuparse del contexto situacional con miras a la interpretación discursiva en el marco de las prácticas sociales y políticas. La “crítica de carácter pronosticador” que contribuye a transformar y mejorar la comunicación en el seno de la sociedad para evitar barreras lingüísticas establecidas por las ideologías.

Estos tres aspectos se toman en cuenta en esta investigación toda vez que, en el análisis de los datos, se revisan los textos en sí mismos y su contenido se circunscribe en un marco más amplio, la estructuración social de la colonia venezolana y en las conclusiones y, en las conclusiones, se presenta una breve reflexión en torno a la comunicación que ha de establecerse entre docentes y alumnos a partir de la lectura.

Entre las características del enfoque histórico del discurso tenemos: es interdisciplinar, orientado hacia los problemas, con metodología ecléctica, contempla el estudio de múltiples variedades discursivas y espacios públicos, se conjuga el contexto histórico con los datos proporcionados por los textos o discursos, los resultados deberían ser considerados por expertos de distintas áreas para modificar prácticas discursivas y sociales.

La aplicación de este enfoque incluye el establecimiento de los contenidos o temas en los que concurren elementos racistas o etnicistas, la investigación de estrategias discursivas (referencias o modos de nombrar,

predicación, argumentación, puesta en perspectiva, intensificación y atenuación) y el examen de instrumentos y realizaciones lingüísticas (categorizaciones, metáforas y metonimias, naturalizaciones, despersonalizaciones, estereotipos, valoraciones negativas y positivas, predicados explícitos e implícitos, *topoi*, descripciones, narraciones, afirmaciones discriminatorias, intensificación o atenuación de las discriminaciones).

Por otra parte, Fairclough (2003) señala que el ACD es un método que se puede aplicar al estudio de las ciencias sociales porque se centra en los cambios ocurridos en la vida social y el papel de la semiosis en estas prácticas. Primero, la semiosis interviene en actividades sociales específicas que constituyen variedades discursivas y permiten tanto la construcción de un orden social determinado como de un orden discursivo, a partir del cual se generan significados dominantes o marginales, con sus consecuentes marcas de distancia social y poder hegemónico. En segundo lugar, en las representaciones producidas por actores sociales inscritos en una práctica determinada, en función de la posición que ocupen dentro de la práctica social. En tercer lugar, la semiosis participa de las distintas realizaciones de una posición concreta, así la vida de los pobres y desfavorecidos se representa de una manera mientras que la de los ricos y privilegiados de otra.

Metodología

Se empleó la técnica del *Análisis de las representaciones sociales*, con base en la propuesta de Moscovici (1979), para la creación de campos de representación y la construcción de núcleos figurativos. A través de la ordenación y jerarquización de datos se establecen los núcleos figurativos que se comportan como categorías de análisis. Sobre esa base, se estableció el núcleo figurativo: Indígenas: originarios sometidos.

Para analizar, en diferentes niveles del discurso, la manifestación explícita o subyacente de las ideologías transmitidas en los libros de texto analizados, se aplicó la propuesta que, desde el Análisis Crítico del Discurso, propone van Dijk (2003b). En este sentido, se examinó el significado (temas, nivel de descripción, implicaciones y suposiciones, coherencia local y contrastes, sinonimia y paráfrasis, evidencias, ejemplos e

ilustraciones y negación), así como las estructuras proposicionales (actores, modalidad, ambigüedad y vaguedad, argumentos y *topoi*, estructuras formales, sintaxis de la oración y forma del discurso, y falacias). Para el punto referido a los *topoi* se asume el enfoque histórico de Wodak (2003)

Asimismo, y dado que el estudio se realizó a partir de la revisión de manuales y textos escolares, estamos en presencia de una *investigación basada en corpus*. El corpus está compuesto por los contenidos referentes a la estructuración social de la colonia en Venezuela, incluidos en cinco (5) libros de texto escolar de primaria del subsistema Educación Básica, específicamente de primero a cuarto grado (publicados desde 1995 hasta 2007). Se trabajó el contenido textual, sin reparar en las ilustraciones ni en los aspectos tipográficos. Los libros fueron escogidos aleatoriamente, es decir, fue una muestra no intencional.

Cuadro 2. Corpus de estudio

Texto	Contenidos referentes a la Colonia
Aragua Tricolor. Libro Integral 2^{do} Grado. Edición especial para el Estado Aragua 2007	Unidad 3. Nuestro pasado histórico Tema 3. Aportes culturales de los grupos étnicos.
Texto: Enciclopedia Actualidad Escolar. 3^{er} Grado. Editorial Actualidad Escolar 2000	Períodos de la historia de Venezuela: Período colonial ⊗ ¿Cómo estaba constituida la población colonial? ⊗ ¿Cuáles fueron los aspectos resaltantes en lo cultural, político y económico durante la época colonial?
Nuevo Arco Iris Básico 4. Librería Editorial Salesiana. 1995.	Bloque 3. Historia, sociedad e identidad nacional a. Encuentro de dos mundos. b. Proceso de mestizaje en la Colonia. c. Características de los grupos étnicos de la Colonia.

Ciencias sociales 3. Ediciones Co-Bo. Colegial Bolivariana, C.A. 1999	Tema 2. La historia de Venezuela se ubica en el tiempo pasado. Los períodos de nuestra historia: © Período colonial
Ciencias Sociales 4. Colección Premier. Editorial Premier. 19992000	<ol style="list-style-type: none"> 1. El encuentro cultural durante los siglos XV y XVI 2. Proceso de mestizaje y grupos étnicos de la colonia 3. La organización social en la colonia <ul style="list-style-type: none"> • Blancos • Indios • Negros • Pardos

Fuente. Autor

Como unidad de análisis se consideró todo el contenido en que aparecieran referencias acerca de la estructuración social de la colonia, sin embargo, para contextualizar ese período se tomó en cuenta la información previa relacionada con exploración, conquista y mestizaje.

Indígenas: Originarios Sometidos

La información suministrada acerca de los indígenas da cuenta de ideas abstractas y generales tales como: diferencia, exclusión, marginación y sometimiento, que permiten la construcción de la imagen de este grupo social. Si se toma como referencia a los blancos, el nivel de descripción y detalle es menor, pues solo se puntualiza lo referente a origen, condición, hábitat y formas de agrupamiento.

En la descripción se revela la situación de opresión y dependencia, en la que se implican y suponen varias dicotomías: clases principales/clases restantes, nativos/foráneos, superioridad/inferioridad, opresores/oprimidos cristianos/paganos, educados/ignorantes.

Son representados en los libros de texto como los primeros habitantes del territorio, originarios de América, sometidos por los españoles y ubicados en las “clases restantes”. Se consideran como inferiores y menores de edad. Veamos los siguientes casos:

(a) Los indígenas y los negros formaban las clases restantes. Los primeros eran los habitantes del territorio, antes de la llegada de los españoles... (Actualidad Escolar, 3er grado. 2000, p.191). (b) Indígenas: Eran los originarios habitantes de nuestro territorio. Con la conquista y colonización debieron trabajar en las plantaciones y haciendas de los blancos que los tenían bajo su protección. (...) indios: Originarios de estas tierras, fueron sometidos por los conquistadores y eran considerados inferiores. (Nuevo Arco Iris Básico 4to grad.1995, p.290) (b) indios: La mayoría de los indígenas, a finales de la época colonial, estaban sometidos. Muchos indígenas vivían en pueblos como hombres libres; otros vivían en las misiones, que eran lugares de agrupamiento de indígenas que recibían educación y religión por parte de religiosos europeos. También había indígenas en las zonas más apartadas, como las selvas. (Ciencias Sociales 3er grado.1999, p.112) (c) indios: Originarios de América, se encontraban agrupados en pueblos de misión, pueblos de doctrina o en estado salvaje; siempre en regiones apartadas. Pagaban tributos a la Corona y eran vasallos libres, pero en estado de tutela, se les consideraba jurídicamente como menores de edad y durante algún tiempo estuvieron sometidos al sistema de encomiendas. (Ciencias Sociales 4to grado, 1999, p.89)

Se emplean las denominaciones de *indio* e *indígena*, con predominio de esta última. Si apelamos al origen de la voz *indio*, tenemos que se refiere a los pobladores nativos, originarios de América, debido a la confusión de Cristóbal Colón al creer que había llegado a las Indias, más adelante llamadas Indias Occidentales, pues suponía que dada la forma esférica de la tierra podía llegar hasta el oriente de la India si navegaba hacia el occidente¹. Después de todo, soñaba “con desembarcar en Japón, con visitar la fabulosa corte del gran Khan, con ser agasajado en grandes ciudades magníficas, con revivir las experiencias de Marco Polo.” (Eslava, 2004, p.163). Sin embargo, hoy ya no se piensa en la etimología sino en lo que el término ha llegado a representar. Esta designación ha generado gran polémica en todos los tiempos, pues aun desde la Colonia ha ido

adquiriendo sentido peyorativo, envilecedor y degradante, al asemejarlo a adjetivos como salvaje, bruto, ignorante. Osorio (1996, 53) señala que abundan refranes, dichos y expresiones que mancillan a los indígenas, “el mismo término indio se convirtió en insulto. El indio piensa a los nueve meses; hacer lo que hizo el indio detrás de la puerta; se fue como el indio; hacerse el indio...”

Sobre el término indios se cierne un conocimiento que se transmite en los textos, por el cual se definen como originarios; no obstante, también se les atribuye el ser los primeros habitantes del territorio, antes de la llegada de los españoles, salvedad que supone pérdida de ese lugar privilegiado, el adverbio *antes* evoca un después, una situación diferente.

El vocablo indio esconde una ideología segregacionista al constituir una invención de los conquistadores para designar a un grupo humano sojuzgado. Pese a las diferencias, variaciones y contrastes preexistentes, se homogeneiza a estos pueblos, se pretende igualarlos e identificarlos bajo una misma categoría plural y genérica, que encubre las especificidades históricas, culturales, sociales, etc. Al respecto, Bonfil plantea que “La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial”. (1971, p. 10).

La discriminación se traduce en la inferioridad de unos (los indígenas) y la superioridad de otros (los blancos, tanto peninsulares como criollos), que a su vez nos lleva a otra antinomia: dominados y dominantes, dentro de una relación colonial. El vocablo indio es etnocéntrico al implicar la creencia de que los españoles y consecuentemente su cultura son más importantes y superiores que los demás grupos étnicos. Estas contradicciones parecieran sustraerse del mundo terrenal, por cuanto la etimología del término inferior, del latín *inferior*, *-oris* “que se halla más abajo”, nos lleva hasta ínfimo, del latín *infimus* “lo que está más debajo de todo, lo más humilde”, superlativo de *inferus*, infierno (Corominas, 1961, p. 329). Entonces, los conquistadores estaban en el cielo mientras que los indígenas se encontraban en el infierno.

Incluso, la palabra “Indias” no tardó en convertirse en un término para describir cualquier entorno en el que los hombres vivían en la ignorancia de la fe cristiana y de los modos apropiados a la vida humana [...] regiones donde, según decían, las gentes vivían como “salvajes” polígamos y, aparentemente politeístas” (Mason, 1993, en Ortega, 2008).

A partir de la controversia generada por el uso del vocablo indios, se comenzó a emplear el eufemismo *indígena*, empleado en mayor medida en los libros analizados. *Indígena*, según la etimología, significa “proveniente de” o “engendrado en”, en este caso, originario de América. De hecho, en los textos analizados se observa el empleo de indios en los títulos mas no en su desarrollo, donde consistentemente se usa indígena.

Ahora bien, cualquiera sea la denominación empleada, se aprecia la alteridad Nosotros, conquistadores, superiores, dominantes, frente a Ellos, indígenas, inferiores (1b), dominados, sometidos (1b-1d) y marginados porque siempre vivían en lugares apartados (1c). Llama la atención que el significado que incluye información negativa hacia los blancos aparece al final de oración y codificado a través de una oración pasiva para restar prominencia a los aspectos negativos: Originarios de estas tierras, fueron sometidos por los conquistadores (1b), o bien se omite, pues se dice que los indios eran considerados inferiores (1b) pero se evita señalar quién es el agente de tal consideración.

Se aprecia una concepción jerarquizada de la sociedad que, valiéndose de una metáfora geológica, la define en términos de capas superiores e inferiores: eran considerados inferiores (1b). Todo ello esconde una posición racista que justifica la dominación, dado el estado “silvestre” de los indios, los españoles estaban en el deber de educarlos y cultivarlos. Por tanto, se infiere el juicio de sanción social que se emite hacia los blancos, quienes tenían a los indígenas *bajo* su protección (1b). Como eran protectores, se hacían cargo de ese otro grupo, los desprotegidos, a quienes defendían, favorecían y amparaban.

Ese “buen salvaje” debía permanecer en estado de tutela, por considerársele jurídicamente como menor de edad (10d), condición que, obviamente, representaba una desventaja legal, por carecer de capacidad civil para hacerse cargo de sí mismos. Así, se encontraban sujetos a una autoridad que los mantenía en un estado de infancia permanente. Ideológicamente, se entiende que había subyugación por parte de los amos y dependencia por parte de los indios, superioridad frente a minusvalía y discapacidad para desenvolverse solo en la sociedad.

Ahora bien, el tutelaje se contradice con su posición de vasallos libres: *y* eran vasallos libres, pero en estado de tutela, se les consideraba jurídicamente como menores de edad. Se evidencia una negación aparente

de la dominación frente al otro (si bien los indígenas eran súbditos, se encontraban en estado libre), pero luego ese racismo se certifica mediante el tutelaje. A través de ese espejismo lingüístico se encubre el control y la negación del otro. Se oculta un aspecto negativo (el estado de tutelaje) a través de una posición en apariencia positiva (vasallos libres), con el fin probablemente de ensombrecer el imperio de los blancos.

La opresión de los indígenas también se modeliza y atenúa a través de su presentación como un deber: *con la conquista y colonización debieron trabajar en las plantaciones y haciendas de los blancos que los tenían bajo su protección* (10b). Ese trabajo en plantaciones y haciendas, aunque forzado y esclavizante, era necesario, era un deber moral. Hay, pues, una relación causa-efecto al plantear que ese trabajo era una consecuencia de la conquista y la colonización, es decir, que se intenta naturalizar una situación de vasallaje. En los libros de textos se establece, asimismo, una distinción entre los indígenas (10c, 10d).

a. Indígenas libres, no sometidos a servicios personales ni al pago de tributos: *Muchos indígenas vivían en pueblos como hombres libres*. La presencia de *como* para indicar “en calidad de” figura que los indígenas no eran hombres libres, sino que podían presumir de tales, asemejarse, parecerse, pero no igualarse a los que en efecto disfrutaban de libertad. Con esa caracterización se deja sobrentendido que los indígenas son esclavos, pues explicitarlo significaría atentar contra la autoimagen positiva del productor textual.

b. Indígenas sometidos al régimen de pueblos de misión, sojuzgados por la autoridad del misionero, dirigidos por órdenes religiosas: otros vivían en las misiones, que eran lugares de agrupamiento de indígenas que recibían educación y religión por parte de religiosos europeos. La misión es una “organización eclesiástica transitoria que persigue el adoctrinamiento y reducción de los indios a pueblos; porción del territorio bajo la jurisdicción de los misioneros” (Osorio, 1996, p.305). Los misioneros, en consecuencia, son los religiosos encargados de la misión. Si reparamos en la etimología de misión y misionero, tenemos que derivan del latín *miser*, *-era*, *-erum*, “desdichado” (Corominas, 1961), es decir, que los misioneros se apiadaban, tenían conmiseración por los indígenas. Acto piadoso que avalaba el sometimiento y la privación de su cultura, de sus

lenguas nativas y de sus religiones, esto es, se justifica la aculturación de pueblos enteros en nombre de una acción mesiánica.

c. Indígenas agrupados en pueblos de doctrina (llamados también pueblos de indios o sencillamente, doctrinas), lugares creados para garantizar la recaudación de los tributos que debían pagar, lo cual ampliaba el control de la Corona sobre los indígenas y aseguraba que asimilaban la cultura hispánica, a través de la adopción de la lengua española y la fe cristiana. La creación de estos “resguardos” (dirigidos por corregidores o protectores de indios) resultó, en ciertas ocasiones, violenta pues con frecuencia se reunió en un mismo pueblo a indios de diferentes lenguas, costumbres y “tribus” que se encontraban enfrentados o mantenían relaciones conflictivas. En tales casos “la desaparición de los idiomas indígenas fue muy temprana, porque el castellano se convirtió en la lengua indispensable para la comunicación” (Osorio, 1996, p.50). Pero no sólo hubo desposesión de sus lenguas, sino de su vida en general, lo que sugiere la dicotomía desposesión de la cultura autóctona frente a implantación de la cultura europea, orden natural frente a orden civilizado.

d. Indígenas que vivían en las zonas más apartadas, como las selvas, en estado salvaje. Las características de esta categoría dejan sobreentendido que, si los indígenas no estaban “protegidos” por misioneros o regidores, entonces eran bárbaros, brutales, bestiales. De manera tácita se presentan las polarizaciones barbarie /civilización, naturaleza /cultura.

Igualmente, se señala que los indígenas durante algún tiempo estuvieron sometidos al sistema de encomiendas que consistía en:

La adjudicación de tierras y la entrega de un grupo de aborígenes por parte de la corona española a los conquistadores para recompensar los servicios prestados. El encomendero quedaba obligado a proteger a los indígenas e instruirlos en la religión católica; por su parte los aborígenes debían pagar un tributo en forma de servicios personales y en especias como oro, sal y mantas. (Ciencias Sociales 4to grado.1999, p.82).

La encomienda como derecho otorgado a los conquistadores por merced real se valora como una recompensa por “servicios prestados” a la

corona, representados por la actuación destacada en la exploración, conquista, fundación de viñas, pueblos y ciudades; búsqueda de metales, servicio de armas, etc. En la descripción de este sistema hay dos actores sociales perfectamente definidos, para el encomendero proteger e instruir a los indígenas era una obligación por parte de la corona española, mientras que la tributación por parte del indígena era un deber. De un lado, el cumplimiento de un compromiso por autoridad; del otro, el acatamiento por ley natural, por deuda moral.

Se dice que el pago de ese impuesto podía efectuarse *en forma de servicios personales*, tal designación es ambigua e implica mitigación, eufemismo y negación de la explotación a la que estaban sometidos los indígenas, ya que realizaban trabajos forzados y eran víctimas de abusos y atropellos, que Fray Bartolomé de las Casas se encargó de denunciar. Pero, según el texto, esos servicios se retribuyeron durante algún tiempo. Ahora bien, la cuantificación imprecisa expresada por *algún* es difusa y, con mucho, camufla la dominación prolongada, extendida desde 1503 hasta 1718, cuando la dinastía de los Borbones abolió el sistema de encomiendas. Hay más de 200 años diluidos a través del indefinido *algún*.

Se aminora el sometimiento de los indígenas a través de eufemismos: los blancos son protectores (trabajaban en plantaciones y haciendas de los blancos que los tenían bajo su protección), el resultado de la opresión es un deber moral (con la conquista y colonización debieron trabajar en las plantaciones y haciendas de los blancos que los tenían bajo su protección) y el agrupamiento en pueblos de misión o de doctrina se presenta como un hecho espontáneo y voluntario (los indios se encontraban agrupados en pueblos de misión, pueblos de doctrina...). Por otra parte, se atenúa la naturaleza del tributo, no era un pago hecho por gentileza o respeto a las leyes, la tributación entraña tiranía y obligatoriedad.

Se utilizan varios topoi en la descripción de este grupo. *Topoi* de utilidad y humanitarismo: si el agrupamiento de los indígenas en pueblos de misiones o doctrina contribuía con la educación y formación religiosa de los indígenas, debía mantenerse. *Topoi* de responsabilidad: los misioneros tenían la responsabilidad cuidar, defender y catequizar a los indígenas de su territorio, dado este compromiso se justificaba el agrupamiento en pueblos de misiones y doctrina. *Topoi* de carga o lastrado: dado que los indígenas eran considerados jurídicamente como menores de edad,

entonces debía resolverse este problema a través del sistema de encomiendas. *Topoi* de realidad: puesto que la religión católica es la “verdadera”, entonces se debía adoctrinar al indígena en esta fe cristiana. *Topoi* de legalidad y derecho: si las leyes coloniales disponían el sistema de encomiendas y el agrupamiento de los indígenas en sitios de resguardo, entonces esas acciones debías efectuarse. Todos estos se convierten en argumentos que naturalizan y justifican el sojuzgamiento de los indígenas.

Contrario a lo expuesto en los libros anteriores, en Aragua Tricolor. Libro Integral 2do grado se muestra una visión diferente del indígena:

2. (a) **Los auténticos americanos.** (...) Había una vez un país lejano y desconocido...Estaba habitado por unas personas llamadas aborígenes. Luego fueron llamados indígenas o indios. Formaban familias que vivían en paz y con bienestar. No conocían el hambre ni la miseria. Había unión, comprensión, respeto y amor. También existía solidaridad entre las familias porque se ayudaban y compartían lo que tenían. Hombres, mujeres y niños participaban en diversas labores... Eran personas generosas. Se repartían los frutos que recolectaban o cosechaban y también lo que pescaban y cazaban. Los indígenas vivían de la naturaleza, que era como una madre para ellos. Y por eso la amaban, cuidaban y protegían. Era un mundo feliz. ¡Era Venezueelaaa! (2007, p.241)

Todo el extracto constituye una evidencia, ejemplo e ilustración-a través de una narración- de la naturaleza de los indígenas: *pacíficos, comprensivos, respetuosos, amorosos, solidarios, cooperativos, colaborativos, unidos, generosos, con sentido del bien común, amantes y protectores de la naturaleza*. Por medio de estos atributos el productor textual muestra, de un lado, sus afectos positivos hacia este grupo y hacia “Venezuela” (*amorosos, era un mundo feliz*); del otro, sus juicios de sanción social positiva (*pacíficos, comprensivos, respetuosos, solidarios, cooperativos, colaborativos, generosos, con sentido del bien común, amantes y protectores de la naturaleza*).

Se aprecia, pues, un alto nivel de descripción, traducido en abundancia de detalles acerca de los aspectos positivos de los indígenas, Nosotros, que activa el polo Ellos. En general, esos pormenores personales

podrían resumirse en tres cualidades fundamentales: inocencia, justicia y espíritu comunitario.

La presentación de esta historia, narrada en tiempo pretérito, su culminación con las expresiones: *Era un mundo feliz. ¡Era Venezueelaaa!*, así como el énfasis dado por los signos de admiración y el alargamiento de la “a” en Venezuela, parecen indicar que hubo un cambio, una ruptura en la normalidad de este territorio. Hay una oposición implícita: antes era un mundo feliz, ya no lo es; antes era Venezuela, con estas características, ya no lo es. Esa disolución de la felicidad probablemente tenga que ver con la penetración de exploradores y conquistadores a las tierras americanas. En este sentido, podría decirse que subyace una narrativa de signo contrario que privilegia a los indígenas como aborígenes, como primeros habitantes del territorio (llamado Venezuela más adelante).

El interés por el bien común, la sensibilidad hacia el prójimo y la igualdad entre los hombres que se refleja en la narración son muestras de *topoi* por utilidad, humanitarismo y justicia, respectivamente. Si el comportamiento y las acciones de los indígenas responden al bienestar del prójimo, al reconocimiento de la humanidad y a la equidad social, entonces hay que mantenerlos.

Los indígenas son representados como los “auténticos americanos” y como tal es de suponer que deberían tener todos los derechos y prerrogativas propios de los legítimos y genuinos pobladores. Por ello, merecen toda nuestra consideración, de hecho, en este mismo texto (Aragua Tricolor. Libro Integral 2do grado) se realiza la siguiente exhortación: *Nuestros indígenas son dignos de admiración y respeto, porque son una parte muy importante de nuestra identidad y de nuestra cultura.*

Conclusiones

Los libros de texto analizados muestran una clara división, jerarquización y definición de la sociedad colonial venezolana. Los indígenas son presentados como los primeros habitantes del territorio, originarios de América, sometidos por los españoles y ubicados en las “clases restantes.” Es una clase dominada que sufre los efectos de la exclusión, marginación y opresión. Directa o indirectamente se muestran los conflictos y luchas entre los grupos sociales (Wodak, 2003), toda vez que se

refieren rivalidades, relaciones de subordinación, exclusión, marginación, segregacionismo, etnicismo, prejuicios y estigmas. De esos conflictos y luchas surgen las ideologías (creencias compartidas socialmente) de los grupos que polarizan la sociedad colonial en Nosotros, los blancos, y Ellos, los demás grupos, entre ellos lo indígenas. Se resaltan los aspectos positivos y se minimizan los negativos de las clases dominantes, mientras que sobresalen los aspectos negativos y se mitigan los positivos (salvo que interese no hacerlo) de las clases dominadas y excluidas (indígenas).

Son ideologías racistas que entrañan relaciones de poder político, social o económico y dominación (Fairclough, 2003) de los demás grupos por parte de los blancos. Hay imposición de la cultura hispánica anulando la identidad de los indígenas. Es decir, hay un abuso de poder, sin embargo, “el poder es raramente total” (Van Dijk, 2003a, p. 46), pues también se evidencian explícita o solapadamente las prácticas del contrapoder a través de los intentos de blanqueamiento racial de los grupos no blancos.

Esas diferencias y desigualdades de poder se manifiestan en el acceso a cargos, rasgos, educación, oficios, posesión de bienes materiales, etc. Ese racismo orienta las prácticas sociales y da cuenta de las discordancias sociales en la colonia. Así, por ejemplo, mientras los cargos políticos estaban reservados a los blancos peninsulares, los indígenas estaban sometidos al sistema de encomiendas y ubicados en reducciones o zonas de resguardo.

El punto de partida de estas diferencias se encuentra en la noción de pureza de sangre, que dio lugar a la fundación de un sistema de castas más que al establecimiento de clases sociales como se señala en los libros de texto analizados. En este sentido, Vallenilla Lanz de orientación positivista, opina que “no eran clases en realidad las que existían (en Venezuela), sino verdaderas castas, con todos los caracteres de repulsión, de exclusión y de antagonismo feroz que tienen hoy mismo en la India.” (1956, p. 156).

A través de las representaciones sociales de los indígenas se ofrece una serie de valoraciones positivas o negativas que traducen la posición ideológica de los productores textuales al tiempo que provocan apreciaciones favorables o desfavorables por parte de los lectores. Así, los indígenas son valorados socialmente como marginados, ignorantes, vasallos, paganos y sometidos. Estas valoraciones, que a fin de cuentas reflejan posiciones ideológicas de los productores textuales, se reproducen

social y cognitivamente a través del discurso, en sus distintos niveles y mediante diversos procedimientos, pero en general hacen prominentes los rasgos negativos de los indígenas e invisibilizan los atributos positivos.

Los resultados de esta investigación sugieren que el discurso de los libros de texto tiende a ser etnocéntrico y racista (Van Dijk, 2003a), se mantiene la idea del mejoramiento racial o “blanqueamiento” de la población derivada del eurocentrismo.

Ahora bien, es posible que los autores de los textos analizados probablemente no tengan una intencionalidad racista, sino que evocan un conocimiento socialmente compartido es decir ideológico, supeditado a directrices pedagógicas y políticas de turno, poco críticas tal como su función pedagógica lo requiere. Pero como quiera que sea, intencional o no, si las representaciones sociales reproducidas en los textos orientan la interpretación del mundo y promueven la toma de posiciones frente a sujetos y objetos sociales, entonces la lección que se les está transmitiendo a los alumnos es la de una sociedad estructurada y estratificada, con desigualdades y diferencias irreconciliables, un mundo conformado por dos clases de hombres, los dominantes y los dominados.

En este sentido, es necesario que desde las casas de estudio de formación pedagógica o desde las escuelas de educación se haga una revisión de los libros de textos para asumir una posición crítica ante el contenido desarrollado y para contribuir a que los estudiantes de distintos niveles del sistema educativo adopten, asimismo, una actitud investigativa, reflexiva y crítica ante los hechos estudiados. Tarea más formativa que informativa. Es preciso entender lo que se dice, cómo se dice y sobre todo lo que no se dice, porque son esos silencios los que ocultan y disfrazan nuestra historia.

Referencias

Archivo General de la Nación. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. De 1830 hasta 1854, de la caja 1 a la caja 54.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Coyoacán: México.

- Albornoz, O. (1995). *Familia y Educación. Manual de autogestión educativa*. (4a. ed.). Caracas: Litopar.
- Ascencio, M. (1984). *Del nombre de los esclavos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. UCV.
- Bonfil Batall, G. (1971). *El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial*. [Documento en Red]. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/> [Consulta: 2016, Enero 10]
- Briceño Guerrero, J.M. (1977). *Europa y América en el pensar mantuano*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Cornejo, J. (2005). *El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Corominas, J. (1961). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Crombie, I. M. (1979). *Análisis de las doctrinas de Platón. Tomo I. El hombre y la sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Valle Rojas, M. (2000). *Enciclopedia Actualidad Escolar. 3er Grado*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar.
- Díaz, J. E. y Malpica, C. (2006). *Representaciones Sociales de la Discapacidad. Estudio de Opinión en Universitarios de las Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Investigación en salud*, 8(3), 158-164.
- Díaz, R.; Álvarez, I.; Domínguez, M.; Calderón, T.; García, P., Petit, M.; Acosta, L.; (2007). *Aragua Tricolor 2do.grado*. Caracas: Fondo Editorial la Cadena Tricolor
- Eslava, J. (2004). *El enigma de Colón y el descubrimiento de América*. Barcelona: Planeta.
- Fairclough, N. (2003). *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. En Wodak y Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. España: Gedisa. 2003.
- García, Y. (2003). *Representaciones Sociales: Aspectos Básicos e Implicaciones para la Psicología*. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo. *PSICOGENTE*, 11, 4-16.

- García Sendino, C.; Istúriz, C.; Ovies, J.; Rubiés, J.; González, R.; (1995). *Nuevo Arco Iris básico 4º. Grado*. Caracas: Editorial Salesiana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul S.A.
- Ortega Toledo, L. (2008). *El salvaje como la otredad en la crónica de Indias de los siglos XVI y XVII, un caso: comentarios reales del inca Garcilaso De La Vega*. En Dossier Virreinos. México, Distrito Federal: eds. Mariel Reinoso y Lillian von der Walde. Revista destiempos. Mayo-junio. 3(14), 35-51[Documento en Red]. Disponible en: <http://www.destiempos>. [Consulta: 2016, febrero 15]
- Osorio, E. (1996). *Los Andes Venezolanos. Proceso social y estructura demográfica (1800-1873)*. Mérida: Universidad de los Andes. Vicerrectorado Académico. Consejo de Publicaciones.
- Vallenilla Lanz, L. (1956). *Críticas de sinceridad y exactitud*. Caracas: Ediciones Garrido.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona (España): Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. España: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003a). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003b). *Ideología y discurso*. Barcelona. España: Editorial Ariel.
- Wodak, R. (2003). *El enfoque histórico del discurso*. En Wodak y Meyer. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona. España: Gedisa. 2003.
- Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis críticos del discurso*. Barcelona. España: Gedisa.

El AUTOR

RICAURTE CARRERO MORA

Licenciado en Historia Universidad de Los Andes; Mérida, Venezuela. Magister en Educación, Mención: Enseñanza de la Historia; UPEL Maracay.

Los elogios en las reseñas de libros de lingüística

Lourdes Díaz Blanca

UPEL-IMPM

ludiblan@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar los elogios que recibe cada una de las entidades y sub-entidades evaluadas en un corpus de reseñas académicas de libros de lingüística escritas en español, para dar cuenta del sistema de valores de la comunidad a la que pertenecen y de los recursos léxico-gramaticales que permiten la construcción de los significados evaluativos y con ello la alineación personal en la dinámica continua de las negociaciones dentro de la disciplina lingüística. Para ello nos fundamentamos en la Teoría de la Evaluación (Thompson y Hunston, 2000; Martin y White, 2005; Kaplan, 2004, 2007; Martin, 2010). El estudio que se presenta es de tipo cualitativo basado en un corpus constituido por veinte (20) reseñas de libros de lingüística escritas en español y publicadas en cuatro (4) revistas especializadas. Como conclusión general, tenemos que las RAL analizadas contienen una serie de juicios de estima y sanción social positiva hacia los autores y editores, así como también de apreciaciones positivas en torno al libro y la calidad del texto escrito, que están determinados por la cultura académica y las expectativas acerca del papel de las publicaciones en las comunidades disciplinares, e igualmente por las competencias, cualidades y roles que perfilan a los participantes de este evento comunicativo y definen los procesos de autoridad, poder, cooperación-solidaridad y respeto académico-profesional.

Palabras clave: reseñas académicas de libros, valoración positiva, teoría de la valoración.

Recibido: octubre 2016

Aceptado: diciembre 2017

In praise of language book reviews

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the praise it receives each of the entities and sub-entities evaluated in a corpus of academic book reviews language written in Spanish, to account for the value system of the community to which they belong and lexicogrammatical of resources that allow the construction of evaluative meanings and thus personal alignment in the continuous dynamics of the negotiations within the linguistic discipline. To do this we argue about the theory of evaluation (Thompson and Hunston, 2000; Martin and White, 2005; Kaplan, 2004, 2007; Martin, 2010). The study presented is qualitative based on a corpus consisting of twenty (20) book reviews language written in Spanish and published in four (4) journals. As a general conclusion, we have the RAL analyzed contain a number of judgments of esteem and positive social sanction to the authors and publishers, as well as positive findings about the book and the quality of the written text, which are determined by academic culture and expectations about the role of publications in the disciplinary communities, and also by the skills, qualities and roles that shape the participants of this communicative event and define the processes of authority, power, cooperation-solidarity and academic and professional respect.

Key words: academic book reviews, positive assessment, appraisal theory.

Les louanges dans les revues de livres linguistiques

RÉSUMÉ

Le but de cet article est d'analyser les éloges qu'elle reçoit chacune des entités et des sous-entités évaluées dans un corpus de revues académiques des livres linguistiques écrits en espagnol, pour rendre compte du système de valeurs de la communauté à laquelle ils appartiennent et les ressources lexicales et grammaticales qui permettent la construction des significations évaluatives et avec elles l'alignement personnel dans la dynamique continue des négociations au sein de la discipline linguistique. Pour cela, nous nous sommes basés sur la théorie de l'évaluation (Thompson et Hunston, 2000; Martin et White, 2005; Kaplan, 2004, 2007; Martin, 2010). L'étude présentée est qualitative basée sur un corpus de vingt (20) revues de livres de linguistique écrites en espagnol et publiées dans quatre (4) revues. En conclusion générale, nous constatons que le revues analysées contiennent une série de jugements d'estime et de sanction sociale positive pour les auteurs et éditeurs, ainsi que des opinions positives sur le livre et la qualité du texte écrit, qui sont déterminées par la culture universitaire et les attentes sur le rôle des publications

dans les communautés disciplinaires, ainsi que par les compétences, les qualités et les rôles qui façonnent les participants de cet événement communicatif et définissent les processus de l'autorité, le pouvoir, la coopération solidaire et le respect académique et professionnelle.

Mots clés: revues académiques de livres, évaluation positive, théorie de l'évaluatio

Introducción

La *reseña académica de libros* (RAL) es un género discursivo, que tiene como propósitos culturales y socio-comunicativos describir sucintamente el contenido de una obra de publicación reciente y presentar una valoración positiva y/o negativa de esta en el marco de una cultura específica. Es decir, cumple una función informativa y evaluativa (Hyland, 2000; Moreno y Suárez, 2008). En este sentido, juega un papel significativo en la organización, construcción y validación del conocimiento científico.

Dada su relevancia académica, algunas publicaciones periódicas y revistas especializadas tanto nacionales como internacionales, dependientes de universidades o centros de investigación, reservan un espacio para este género que surge, básicamente, por dos vías: por encargo o por iniciativa propia. En el primer caso, el editor de la revista o el autor le encomiendan la tarea de la recensión a un especialista de prestigio, a una persona que consideren idónea (por su formación en el área o por sus competencias en la producción del género) o a un colega de investigación o profesión. En el segundo caso, un miembro de la comunidad discursiva realiza espontáneamente el trabajo de recensión (Alcaraz-Ariza, 2008). Sin embargo, no siempre es un experto puesto que, normalmente, los investigadores noveles (estudiantes de maestrías y doctorados o recién graduados) reseñan libros como plataforma de acceso y posicionamiento dentro del debate académico (género de iniciación).

En los últimos años ha habido un creciente interés por este género discursivo (Bajtín, 1982), que había permanecido olvidado hasta hace poco tiempo (Hyland, 2000). De hecho, se han tratado distintos aspectos, sin embargo, reviste especial importancia el estudio de la función evaluativa que desempeñan. Los estudios se orientan a criterios y parámetros de evaluación, diferencias interculturales y disciplinares, estrategias y recursos lingüístico-retóricos en los actos evaluativos, funciones de los actos críticos negativos, expresiones de alabanza, actos de reparación, actividades de imagen de rol y de cortesía, cortesía y modalidad, actos amenazadores de la imagen (Gea Valor, 2000; Hyland, 2000; López Ferrero, 2007; Moreno y Suárez, 2008; Alcaraz-Ariza, 2008, 2010, 2011; Kaul de Marlangeon, 2013; Navarro, 2006, 2013, 2014; Lorés Sanz, s/f); y se fundamentan en distintas teorías y enfoques: Lenguas para Fines Específicos (LFE), Pragmática (actos

de habla, actos amenazadores de la imagen), Análisis histórico del discurso, Conflicto académico, Alfabetización académica y Teoría de la Valoración.

Dentro de este amplio panorama, nos hemos decidido por el estudio de la evaluación positiva en el marco de la Teoría de la Valoración. En este sentido, el propósito de este artículo es analizar los elogios o alabanzas que recibe cada una de las entidades y subentidades evaluadas en un corpus de reseñas académicas de libros de lingüística escritas en español, para dar cuenta del sistema de valores de la comunidad a la que pertenecen y de los recursos léxico-gramaticales que permiten la construcción de los significados evaluativos y con ello, la alineación personal en la dinámica continua de la negociaciones dentro de la disciplina lingüística.

Teoría de la valoración

La evaluación parece ser inherente a la interacción humana en general, pues en los distintos espacios de interacción social oral o escrita, además de transmitir informaciones, comunicamos emociones, sentimientos, actitudes y posiciones intersubjetivas acerca de personas, situaciones, cosas, etc. Estas manifestaciones valorativas irrumpen en el discurso cuando aumentamos la intensidad, reiteramos elementos, nos reímos, hacemos silencio, usamos los puntos suspensivos, empleamos oraciones interrogativas, utilizamos tecnicismos o cultismos, incluimos términos de otras lenguas, etc. De este modo los hablantes se manifiestan, construyen una imagen de sí mismo y del otro, al tiempo que crean un contexto de interpretación.

Así, la evaluación en el discurso se define como la actitud, sentimiento o postura subjetiva de los productores textuales hacia personas, conductas humanas, cosas, situaciones, eventos, textos o constructos abstractos. Cumple distintas funciones (Thompson y Hunston, 2000; Kaplan, 2007; Bolívar, 2005): se expresan actitudes, opiniones, apreciaciones y juicios del hablante, lo que refleja, en consecuencia, el sistema de valores propios (creencias, prejuicios), de la comunidad a la que pertenece (ideologías, estigmas sociales) y de las convenciones de la comunidad de la cual hace parte (valores culturales). Asimismo, se construyen y mantienen las relaciones de papeles sociales (simétricas/asimétricas) o discursivos entre los participantes del evento comunicativo, sean estas permanentes o

atribuidas según la situación discursiva, mediante estrategias discursivas como persuasión, atenuación o cortesía. Además de ello, la evaluación de los hablantes permite organizar el discurso, por cuanto se ubica en puntos específicos del texto y marca sus estructuras.

Dentro de las perspectivas teóricas más recientes para su estudio destaca la Teoría de la Valoración (*Appraisal*), que se fundamenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) liderada por Halliday (1998). La LSF es un enfoque semántico-funcional por el cual se concibe la lengua como un recurso para la construcción de significados que se organizan en torno a la representación de la realidad (metafunción ideacional), la interacción e intercambio de significados entre los participantes (metafunción interpersonal) y organización de los significados ideacionales e interaccionales en el texto (metafunción textual).

La Teoría de la Valoración profundiza particularmente el estudio del componente interpersonal o soporte de la afiliación en el interior de las culturas, los interlocutores y los grupos sociales (Martin, 2010); así como su materialización en la variable del tenor, por medio de la cual la interacción social entre los participantes de un discurso adquiere forma lingüística. A partir de la consideración del lenguaje como potencial de significados, y la dimensión dialógica, heteroglósica, polifónica e intertextual del discurso de Bajtín (1982), esta teoría pretende abordar las múltiples posibilidades pragmático- semánticas con las cuales un hablante negocia tanto sus posiciones actitudinales como sus relaciones sociales con los interlocutores reales o potenciales, y expresa de forma explícita o evocada sus valoraciones, creencias, concepciones o ideologías. (Kaplan, 2004, 2007).

En el contexto de esta teoría, la evaluación se divide en tres dominios semánticos: compromiso (se refiere al posicionamiento de la voz de los productores textuales y al reconocimiento o no de los distintos puntos de vista presentes en los enunciados), actitud (alude a las respuestas emocionales individuales o a los valores heredados culturalmente) y gradación (está relacionada con la intensificación o atenuación de la fuerza de los enunciados y con la agudeza del foco en las categorizaciones semánticas). En atención al objetivo de este artículo, nos centraremos solo en el dominio de actitud.

Son actitudinales aquellos enunciados que atribuyen un valor intersubjetivo a participantes, procesos y circunstancias, y al hacerlo pueden

provocar reacciones análogas en los receptores de textos orales o escritos. Las actitudes pueden aparecer explícitas (*inscriptas*) o implícitas (*indicios*) en segmentos no evaluativos en apariencia, pero que son capaces de evocar o desencadenar valoraciones positivas o negativas. Este dominio tiene, a su vez, tres subsistemas: afecto, juicio y apreciación.

El afecto indica la respuesta emocional propia (afecto autoral) o ajena (afecto no autoral) hacia personas, cosas, situaciones o eventos, que pone de manifiesto las relaciones de solidaridad entre el emisor y su audiencia. Guarda relación con los sentimientos asumidos culturalmente como positivos o negativos y organizados en tres categorías: felicidad/infelicidad que cubre las emociones referidas a los “asuntos del corazón”; seguridad/inseguridad vinculada con los sentimientos de bienestar social, en términos de lo que produce paz o incertidumbre, y satisfacción/insatisfacción que trata de las emociones asociadas con la búsqueda y obtención de logros (Martin y White, 2005). Sus indicadores lingüísticos pueden ser verbos de emoción (*amar/odiar*), adverbios de modo (*alegremente/tristemente*), adjetivos (*feliz/triste*) o nominalizaciones (*alegría/desesperación*). En el cuadro 1 se resumen las categorías de afecto:

Cuadro 1. Categorías de afecto: expresiones congruentes

Categoría	Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
Felicidad / infelicidad (estado de ánimo)	Feliz, alegre, optimista, jubiloso/a.	Triste, deprimido/a, miserable, angustiado/a.
Seguridad /inseguridad (sentimientos de bienestar social)	Confiado/a, seguro/a, tranquilo/a, sereno/a.	Preocupado/a, inseguro/a, intranquilo/a, ansioso/a.
Satisfacción/insatisfacción (sentimientos de logro y frustración)	Absorto/absorta, enfrascado/a, gustar.	Aburrido/a, cansado/a, exasperado/a, odiar.

Fuente. Adaptación de las propuestas de Eggins y Slade (1997); Martin y White (2005) y Kaplan (2007)

El subsistema de juicio permite evaluar los comportamientos (moral/inmoral, legal/ilegal, aceptable/inaceptable, normal/anormal, etc.) que asumen públicamente las personas en función de sus roles y de una serie de normas institucionalizadas (reglamentos, normativas, sistemas de valor, expectativas sociales). Se clasifica en dos categorías: juicios de estima

social referidos a valoraciones culturales de las redes sociales en las que el sujeto está involucrado (se evalúa la normalidad, competencia y decisión o resolución de las personas) y juicios de sanción social que responden a regulaciones (leyes, reglamentos, directrices institucionales, etc.) mediante las cuales se estima la sinceridad y la ética de los individuos.

Los juicios de estima social dan cuenta de la normalidad (costumbres, hábitos o rutinas), capacidad (competencia, habilidad, pericia o experticia) y tenacidad (decisión, compromiso, responsabilidad) en el comportamiento de la persona. Las valoraciones positivas entrañan admiración, mientras que las negativas implican críticas a la conducta exhibida. Los juicios de sanción social valúan la veracidad (honestidad, sinceridad) y la integridad (adecuación, ética, probidad, rectitud) del sujeto. Pueden calificarse como alabanza si las evaluaciones son positivas o condena si son negativas. En el cuadro 2 se compendian las categorías de juicio:

Cuadro 2. **Categorías de juicio: expresiones congruentes**

Categoría		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
Estima social	Normalidad (costumbre) ¿Cuán especial es?	Corriente, común, normal, moderno/a.	Excéntrico/ a, extraño/a, raro/a, anticuado/a.
	Capacidad (competencia) ¿Cuán competente es?	Habilidoso/a, fuerte. inteligente, atlético/a.	Inhábil, lento/a, tonto/a, torpe, débil.
	Tenacidad (compromiso) ¿Cuán tenaz es?	Heroico/a, valiente, confiable, infatigable.	Cobarde, apresurado/a, no confiable, distraído/a,
Sanción social	Veracidad (honestidad) ¿Cuán honesto es?	Sincero/a, honesto/a, genuino/a, franco/a.	Deshonesto/a, mentiroso/a, inauténtico/a, manipulador/a.
	Integridad (ética) ¿Cuán ético es?	Moral, bondadoso/a, sensible, justo/a.	Inmoral, malvado/a, corrupto/a, cruel, injusto/a.

Fuente. Adaptación de las propuestas de Martin y White (2005) y Kaplan (2007)

Las valoraciones de estima social aumentan o disminuyen el prestigio de los individuos en su medio social, sin mayores consecuencias, en tanto que las de sanción social podrían ocasionar efectos penales, al estar involucrados el respeto o las reglas morales, legales o religiosas. Los juicios pueden estar explícitos en el texto mediante adverbios (*honestamente*), adjetivos (*conformista e irracional*), sustantivos (*mentira*) y verbos (*engañar*), pero también implícitos o evocados a través de indicadores de juicio, pues algunas proposiciones son susceptibles de provocar reacciones evaluativas.

El subsistema de apreciación consiste en la institucionalización de los sentimientos hacia productos, cosas, procesos, objetos o fenómenos naturales, objetos semióticos como textos y constructos más abstractos (planes y políticas). Tiene tres dimensiones: reacción (atención e impacto), composición (percepción de la proporción y el detalle) y valuación (estimación social). La apreciación puede ser estética o no estética dependiendo de las entidades evaluadas, en el caso de este estudio es una valoración no estética por tratarse de libros de lingüística. El cuadro 3 muestra las categorías y subcategorías de apreciación:

Cuadro 3. Categorías de apreciación: expresiones congruentes

Categoría		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
Reacción	Impacto (atracción, seducción) ¿Llama mi atención?	Cautivador/a, agradable, llamativo/a, atractivo/a.	Aburrido/a, tedioso/a, ascético/a, pedante.
	Calidad (hermosura, encanto) ¿Me gusta?	Hermoso/a, espléndido/a, encantador/a.	Feo/a, repulsivo/a, repugnante.
Composición	Balance (equilibrio, simetría) ¿Es adecuado?	Balanceado/a, simétrico/a.	Desbalanceado/a, asimétrico/a.
	Complejidad (detalle) ¿Es minucioso?	Simple, detallado/a, preciso/a.	Monolítico/a, simplista, impreciso/a.
	Valuación ¿Tiene valor social?	Profundo/a, innovador/a.	Superficial, conservador.

Fuente. Adaptación de las propuestas de Martin y White (2005) y Kaplan (2007)

Tipo de estudio

El estudio que se presenta es de tipo cualitativo basado en un corpus constituido por veinte (20) reseñas de libros de lingüística escritas en español y publicadas en cuatro (4) revistas especializadas: Revista Signos (RS), Boletín de Lingüística (BL), Ibérica (Ib) y Cuadernos Cervantes (CC). Cada reseña tiene un código, por ejemplo, RSR1 significa que la muestra pertenece a la Revista Signos y que es la reseña N°. 1 de esa fuente. En las referencias se indican todos los datos y el código que identifica cada muestra.

Unidad de análisis

Como unidades de análisis se escogieron los “segmentos textuales” que contenían evaluaciones positivas. Los segmentos textuales se refieren a una porción de texto conformada por, al menos, dos oraciones contiguas cohesionadas de manera léxica (Bolívar, 2011).

Por ejemplo:

1. Concluye este capítulo con la identificación de tres instancias de intervenciones a las que se ven expuestos los discursos de divulgación didáctica. Estos y otros antecedentes expuestos por Marinkovich en este capítulo constituyen una **valiosa contribución** al estudio del discurso divulgativo didáctico. (RSR5)
2. Cada verbo va acompañado de una clave que lo define como verbo transitivo, intransitivo, transitivo-pronominal, unipersonal... Algo que **ayuda, sin duda alguna**, a la localización y explicación inmediata de los verbos. (CCR3)

Procedimientos

- a) Reconocimiento de los segmentos textuales con evaluaciones positivas. Con base en los ejemplos de evaluación positiva propuestos por Martin y White (2005) y Kaplan (2007), se consideró la valoración explícita o inscripta que se refleja a través de palabras o frases que transmiten un

sentido positivo directo y evidente, tal como se aprecia en el siguiente caso:

- | | |
|--|---|
| <p>3. Son la rica amplitud temática y la extraordinaria capacidad de síntesis, las que dan a este libro su valor introductorio, constituyéndose en una valiosa lectura de entrada a los diferentes temas que integran el variado campo de los estudios del discurso. (RSR3).</p> | <p><u>rica amplitud</u> temática
 <u>extraordinaria capacidad</u> de
 <u>síntesis valiosa</u> lectura
 <u>valor</u> introductorio
 <u>valiosa</u> lectura</p> |
|--|---|

Gráfico 1. **Calificativos positivos presentes en las evaluaciones.**

Fuente: Autor

Por otra parte, se tomó en cuenta la actitud implícita o evocada en aquellos casos en los cuales las descripciones o comentarios no evaluativos en apariencia pudieran estar comunicando una estimación positiva. Por ejemplo:

- | | |
|--|--|
| <p>4. De esta forma, los autores dejan, a disposición de la audiencia, importantes hallazgos sobre textos escritos que circulan en el área técnica de la educación chilena junto a numerosos antecedentes teóricos y metodológicos. (RSR5)</p> | <p>Se valora la integridad del autor, pues se proyecta como una persona íntegra que muestra interés por el otro al compartir el conocimiento y contribuir con el acceso a la disciplina académica.</p> |
|--|--|

Gráfico 2. **Actitud implícita o evocada.** Fuente: Autor.

- b) Tipificación de las entidades evaluadas. Se registraron los distintos aspectos evaluados a partir de la interpretación del contenido de cada segmento y de las marcas léxicas que eventualmente indicaran el objeto de evaluación (libro, lector, audiencia, estructura, etc.), se generó una serie de entidades y luego se homologó la información a través de la síntesis de aquellas que resultaran redundantes, ambiguas o susceptibles de incluirse en una entidad genérica. Asimismo, como una manera de validar el registro, se apeló a la confrontación con las

variantes y sub-variantes de evaluación propuestas por Motta Roth (1996), Moreno y Suárez (2008) y Alcaraz - Ariza (2008). Se este modo, se obtuvieron las siguientes entidades y sub-entidades:

Cuadro 4. Entidades y sub-entidades evaluadas en las RAL de lingüística

Fuente. Autor

Entidad	Sub-entidad
Libro en su conjunto	Atributos generales de la obra, Aporte de la obra (a la disciplina, a la educación, a la sociedad, al lector), Contexto de la obra (fundamentación, tema, pertinencia).
Partes del libro	Capítulos (atributos generales), Bibliografía (novedad, actualización, complementación), Metodología (novedad, validez, integración, pertinencia), Otras secciones (prólogo, apéndices, ejercicios, índices, glosarios, etc.) o aspectos (propuestas y modelos, ejemplos, ejercicios) (valor práctico, teórico, aplicabilidad).
Autor o editor	Labor de los editores (selección de autores, temas y enfoques), Prestigio del autor o editor (conocimiento, grados, títulos, afiliación institucional, reconocimiento, experiencia, publicaciones), Competencia del autor, Consideración de la audiencia.
Calidad del texto escrito	Estructura y distribución del contenido, Propiedades de la escritura científica (coherencia, claridad expositiva, precisión, concisión, terminología, rigurosidad, exhaustividad), Aspectos formales de la escritura.

Algunas de estas categorías coinciden, en líneas generales, con las variantes y sub-variantes de evaluación propuestas por Hyland (2000), Moreno y Suárez (2008) y Alcaraz - Ariza (2008); sin embargo, en esta taxonomía se incluye un número mayor de sub-entidades, entre las que resalta la consideración del papel del lector, ya señalado como un criterio de evaluación por Motta Roth (1996).

- c) Identificación de los subsistemas de actitud y de cada una de sus dimensiones o categorías (Eggins y Slade, 1997; Martin y White, 2005 y Kaplan, 2007). En esta parte de la recolección de los datos, se notó que en una misma secuencia las valoraciones podrían apuntar a diferentes entidades y distintas dimensiones o categorías actitudinales. Por ejemplo, en la secuencia: *No existe sorpresa alguna: tal y como se podía*

esperar de los editores del volumen, avalados por su ya dilatada trayectoria profesional, el libro está perfectamente organizado (IBR5), se elogian dos entidades, el editor y el libro. Asimismo, están involucrados dos subsistemas: el de juicio para señalar la tenacidad de los editores y el de apreciación para referir la composición (balance, específicamente) del libro.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se realizó una adaptación en el subsistema de juicio. La normalidad y la tenacidad se agruparon bajo la categoría prestigio para cubrir contenidos referentes a trayectoria, conocimiento, reconocimiento, publicaciones, afiliación académica, crédito y reputación del autor o editor del libro reseñado.

- d) Determinación de los recursos evaluativos. Los ítems léxicos asumidos derivan de la revisión de distintas propuestas de recursos de evaluación: adjetivos, grupos nominales, adverbios y locuciones adverbiales, verbos, cláusulas, elementos de encarecimiento, aumento y mitigación (cuantificadores, metáforas, lítotes, etc.), marcadores modales y de certeza, y conjunciones (Eggins y Slade, 1997; Halliday, 1998; Thompson y Hunston, 2000; Gea Valor, 2000). En los ejemplos seleccionados estos elementos aparecen marcados en negrilla para facilitar su ubicación.

Valoración positiva en las reseñas académicas de libros

La movida “valoración”, dentro de la configuración retórica de las RAL de lingüística, tiene carácter recurrente: aparece al inicio (presentación del libro) con el fin de introducir evaluaciones hacia el autor, los aportes, la actualidad y el contexto de producción de la obra; durante el desarrollo (descripción de la estructura y contenido del libro) para estimar cada parte, sección o capítulo; y al final de la reseña (conclusión evaluativa del libro) con el propósito de realizar apreciaciones generales. (Díaz, 2014) Por lo tanto, la reseña se considera como un género académico de alto contenido evaluativo (Alcaraz-Ariza, 2010; Bolívar, 2010), que contribuye con la validación y legitimación de la producción del conocimiento en una disciplina.

Dado su carácter evaluativo, las RAL implican *actos de habla críticos* tanto positivos como negativos (Navarro, 2013 y 2014; Moreno y Suárez, 2008), también llamados elogios o alabanzas y críticas, respectivamente. En

las reseñas analizadas predominan los elogios, a través de los cuales el reseñador manifiesta su aprobación hacia alguna entidad. Esta preferencia en corpus tanto de español como de inglés, ya reportada por otros investigadores (Gea Valor, 2000; Alcaraz-Ariza, 2008; Alcaraz Ariza, 2009; Awad Jasim, 2012; Lorés-Sanz, s/f), se debe probablemente a la necesidad de establecer relaciones sociales consensuadas, solidarias, respetuosas y armónicas con los lectores, y generar pertenencia social a un grupo.

En efecto, por una parte, el reseñador (evaluador) interactúa con el autor (lector evaluado) como par académico con el propósito de afiliarse a la comunidad académica de la que desea formar parte (para el caso de investigadores en formación) o de mantenerse en ella y ratificar su posición dentro de la comunidad lingüística como un miembro reconocido (para el caso de los investigadores expertos).

Por el otro, en este diálogo diferido, el intercambio se produce entre el reseñador y los lectores potenciales insertos en la comunidad académica a la que se dirige (lector ideal), puesto que el primero busca, mediante los elogios, la persuasión epistemológica y la creación de un marco social tanto para la lectura de la obra reseñada como para la adhesión hacia sus evaluaciones. Este lector ideal puede decidir si lee o no el texto fuente, según la recomendación tácita o expresa. Incluso, podría aprobar o disentir del trato que el reseñador le brinde al autor cuando realiza sus valoraciones (Kaul de Marlangeon, 2013).

De los afectos personales

En el análisis de las RAL de lingüística, se encontraron tres casos de valoración bajo el subsistema de afecto, los cuales se presentan seguidamente:

5. La edición de volúmenes como *Las lenguas profesionales y académicas* confirman el creciente interés por las lenguas de especialidad en nuestro país; por este motivo, **me es muy grato felicitar** a los editores del volumen por el **dignísimo** trabajo desarrollado y animarlos a continuar con la tarea emprendida. (IbR5)
6. Por todo lo expuesto **no puedo sino recomendar vivamente** la lectura de este volumen a todos aquellos investigadores, docentes y estudiantes interesados en

ampliar o completar sus conocimientos sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas en general y, especialmente, sobre la enseñanza/ aprendizaje de la lengua inglesa. (IbR1)

7. Aparte de estas pequeñas interrogantes, **no me queda sino dar la más calurosa bienvenida** a un libro de **gran** importancia para el estudio de la gramaticalización y que, al mismo tiempo, pone de relieve la existencia de una categoría gramatical del español a la que no se había dado suficiente atención hasta ahora. (BLR3)

Las tres muestras reflejan el afecto autoral a través del uso de la primera persona de singular (*me es grato, no puedo, no me queda*) para indicar la felicidad, gratitud y satisfacción que se experimenta por el aporte de la obra a la disciplina lingüística y a la sociedad, así como a la labor de los editores. Esta reacción emocional favorable se ve incrementada con adverbios de cantidad (*muy, más*), adverbios de modo (*vivamente*) y adjetivos superlativos u otros que suponen encarecimiento (*dignísimo, gran, calurosa*).

No obstante, parece atenuarse la autoría del afecto positivo mediante el uso de verbos infinitivos para explicitar los actos de habla (*felicitar, recomendar, dar la bienvenida*), pues el correlato de estas oraciones con verbos personales (*felicito, recomiendo y doy la bienvenida*) implicaría un mayor compromiso del reseñador. La mitigación se evidencia, además, con los grupos fraseológicos *no puedo sino* (6) y *no me queda sino* (7), que introducen la felicitación y la bienvenida como una consecuencia de las consideraciones precedentes. De hecho, estas tres secuencias evaluativas se ubican en el último párrafo de las reseñas y contienen los conectores de causa-efecto *por este motivo* (5) y *por todo lo expuesto* (6).

Posiblemente, la escasa aparición del subsistema de afecto responda a que la implicación sensible y emocional del reseñador podría no ser bien recibida dentro de esta comunidad disciplinar, puesto que los afectos por su naturaleza individual e impresionista suponen una ruptura con los arquetipos científicos y las convenciones de este género académico.

De las emociones institucionalizadas

En las muestras analizadas, hay apreciaciones y juicios como emociones institucionalizadas hacia distintas entidades:

Libro en su conjunto y partes del libro

Se expresan los atributos generales de la obra o evaluaciones globales, a través de una serie de calificaciones como: “*un manual sin reglas incomprensibles ni teorías complicadas, un trabajo sin desperdicio, una recopilación tan notable, visión lúcida y sumamente útil, versión aumentada, ampliada y mejorada, un verdadero tratado de lexicología, magnífico trabajo, dignísimo trabajo, claro, ágil, crítico, lleno de ejemplos, útil, riguroso, exhaustivo, valioso, ambiciosa*”.

Por ejemplo:

8. (...) un **manual sin reglas incomprensibles ni teorías complicadas**, pues, lo que expone, es una reflexión acerca de la enseñanza del léxico y la participación del diccionario en ésta. (CCR5)
9. *Variación lingüística y teoría fonológica* es un **trabajo sin desperdicio** (BLR1)
10. Respecto de su antecesor, este libro resulta una **versión aumentada, ampliada y mejorada**, es decir, incluye temas nuevos (multimodalidad, análisis semántico latente, discurso electrónico y ciertos aspectos culturales) y una actualización de sus contenidos... (RSR3)
11. (...) y ofrece una **visión lúcida y sumamente útil**... (IbR4)
12. El libro que reseñamos se ofrece como **una caja de herramientas** para quienes se inician en el ámbito de los estudios del discurso. Asimismo, es una invitación al lector a realizar **un viaje científico** por la heterogeneidad de este campo multidisciplinario. (RSR3)

Esos atributos pueden reforzarse con el uso de adverbios de cantidad y modo (*tan, sumamente*), superlativos (*dignísimo*), enumeración de cualidades (*aumentada, ampliada y mejorada*), adjetivos de certeza (*verdadero*) e intensificadores estilísticos como litotes: *sin reglas incomprensibles ni teorías complicadas, trabajo sin desperdicio* (8,9) o metáforas (apreciación evocada): *caja de herramientas, viaje científico* (12). Estas metáforas de la lectura sugieren entusiasmo ilustrado, un deseo de saber metódico y planeado toda vez que las rutas del lector están establecidas (el ámbito del análisis del discurso, campo multidisciplinario) y podrá encontrar los instrumentos para iniciar o consolidar el oficio de analista del discurso (caja de herramientas).

Se ubican, de igual manera, sustantivos de estima positiva (*virtudes, mérito, valor*) y verbos psicológicos (*merece*), tal como se observa en estos casos:

13. A mi juicio, una de las mayores “*virtudes*” del trabajo de PMB es la crítica, o si se prefiere, la *mise au point* de algunos de los “pecados” de la teoría fonológica. (BLR1)
14. Dichas observaciones, no obstante, no le restan **mérito** a la obra de Villegas que es, sin lugar a duda, un valioso **aporte** a los estudios sobre los pronombres y la deixis y **merece** ser consultada en el momento de abordar el tema de los pronombres en profundidad. (BLR5)

En cuanto a la entidad aportes de la obra, se valoran las contribuciones a los lectores (contenido y estrategias de procesamiento de información), la utilidad teórica (teorías expuestas, visión crítica de las teorizaciones, multidisciplinariedad, tradición investigativa), metodológica y educativa; la novedad del tema, la aplicabilidad de los modelos, etc. Algunas de estas apreciaciones coinciden con los *valores sociales* de la ciencia, como el provecho para la resolución de problemas, el beneficio social, la aplicabilidad práctica, la fecundidad y la eficacia (Echeverría, 1995).

Se evalúan los avances de la lingüística en lo que respecta a su base epistemológica: se elogian los estudios en los que se vincula la lengua con la realidad sociocultural (por ejemplo, el uso de muestras de las variedades del español de Venezuela); la relación del contenido con el funcionamiento real de las lenguas; el empleo de corpus de estudio que ofrecen información decisiva sobre las regularidades e irregularidades de la lengua y que, por su calidad y representatividad, prometen resultados válidos. Se trata, pues, de *valores epistémicos* (Echeverría, 1995). Igualmente, se incluyen los valores del propio reseñador en lo que concierne a la importancia del estudio para su formación e intereses “El capítulo... me parece muy interesante, quizás debido al hecho de mi mayor afinidad investigadora y experiencia docente en este ámbito específico”. (IbR5).

Estas alabanzas se concretan mediante el uso de verbos de posesión (*proporciona, entrega, ofrece, brinda*), verbos de percepción intelectual (*profundiza, proyecta, constituye*), grupos fraseológicos (*punto de partida para una revisión*), sustantivos que denotan asistencia y utilidad (*aporte*,

herramienta, oportunidad, contribución, aportación, beneficio, posibilidades, logros) y adjetivos estimativos (*meritorio, importante, valioso, inestimable*).

Veamos algunos ejemplos:

15. En este contexto, el aporte de *Metáforas en uso* al campo de estudios de la metáfora reside, en primer lugar, en la presentación clara e ilustrativa de un recorrido sobre las teorías que abordaron este fenómeno desde los inicios de la reflexión hasta la actualidad. (RSR1)
16. Este libro **proporciona** muy serias **posibilidades para la enseñanza de unidades fraseológicas** al profesorado de E/LE. (CCR4)
17. Es también un **punto de partida para una revisión de las teorías fonológicas** (y no sólo de las que han pretendido dar cuenta y explicar los cambios) por su llamado de alerta de ir a la realidad de las lenguas, a la realidad de la ejecución lingüística de los hablantes, a la realidad de los hechos, sin artimañas ni malabarismos, para poder encajar los hechos en la teoría. (BLR1)
18. Además, resulta **meritorio** el hecho de que Parodi, a partir de los hallazgos encontrados, **proyecta potenciales acciones en beneficio de la educación técnico-profesional chilena**. (RSR5)

Para el señalamiento de las contribuciones de las obras se apela normalmente al uso del tiempo futuro. Veamos:

19. Las lenguas profesionales y académicas **serán**, por lo tanto, una herramienta con la que **se sustentará** el conocimiento específico. (IbR5)
20. Pocas obras pueden ofrecer esta coherencia y sistematicidad, cualidades que sin duda **posicionarán** a *Introduction to Discourse Studies* entre los libros de consulta permanente de gran valor para la formación universitaria. (RSR3)
21. El libro, claro, ágil, crítico, lleno de ejemplos, **será** sin duda alguna un punto de referencia obligado para todo lingüista interesado en los procesos de variación y cambio, particularmente para los fonólogos. (BLR1)

En los ejemplos las formas verbales en futuro (*serán, se sustentará, posicionarán y será*) indican posibilidad de ocurrencia del evento, pues el reseñador no tiene la certeza de que el libro será sustento del conocimiento (19), fuente de consulta permanente (20) o punto de referencia obligado (21).

Sin embargo, el sentido categórico y la fuerza del modo le imprimen seguridad a la aseveración, además reforzada con la locución adverbial *sin duda alguna*. Estos hechos se presentan como expectativas del reseñador quien, con base en el conocimiento de la materia y el impacto de las publicaciones científicas, infiere estas conclusiones.

En lo concerniente a la entidad contexto de producción del libro, se pondera la congruencia de los enfoques teóricos o metodológicos, el contexto situacional, la visión inter y multidisciplinaria y la importancia del tema en el campo disciplinar (seguimiento o ruptura de una tradición, atención a un vacío). En general, podría decirse que estas apreciaciones suponen el reconocimiento de que la ciencia en general y la disciplina lingüística en particular son construcciones colectivas: el logro de los objetivos y aportes de un investigador se sustentan en los estudios de sus predecesores.

Como muestras de estas actitudes hacia el contexto disciplinar se encuentran las siguientes:

22. Por lo que respecta a la **pertinencia del enfoque adoptado**, el análisis de géneros combinado con la metodología del derecho comparado ha demostrado ser **uno de los más productivos** en la investigación sobre traducción jurídica. (IbR4)
23. Desde las definiciones dadas por Aristóteles y Quintiliano hasta las más actuales, propuestas en el marco de las ciencias del lenguaje, el cognitivismo, la filosofía, la semiótica, etc., la metáfora se nos presenta como un **recurso siempre vivo, constantemente tomado como objeto de estudio**. (RSR1)
24. **Uno de los méritos** de este trabajo que reseñamos es el reunir, en una misma publicación, distintos artículos en **un tema sobre el cual se carece de estudios previos** tanto a nivel nacional como latinoamericano. (RSR5)

En los ejemplos anteriores se emplean expresiones para alabar la eficacia de la fundamentación teórica y metodológica: *pertinencia del enfoque adoptado, uno (enfoque) de los más productivos*, así como la vigencia, importancia y novedad del tema en el contexto disciplinar: *recurso siempre*

vivo, tomado constantemente como objeto de estudio, un tema sobre el cual se carece de estudios previos. Específicamente, suelen usarse sustantivos (*pertinencia, congruencia, conveniencia, vigencia, utilidad, vitalidad*) y adjetivos (*interesante, permanente, constante*).

Esta posición actitudinal puede incrementarse con adverbios de frecuencia (*siempre, constantemente*) y con construcciones partitivas (*uno de los más productivos en la investigación sobre traducción jurídica, Uno de los méritos de este trabajo*); o reducirse mediante el uso del plural inclusivo (*se nos presenta*) y la voz pasiva (*se carece de estudios previos*).

Con respecto a las partes del libro, se estima su contribución bien como contenido independiente, bien en consonancia con el resto del texto, mediante adjetivos (*fuerte y sustancioso, necesaria y suficiente, interesante*) y adverbios de modo o cantidad (*acertadamente, muy, más*). Por ejemplo:

25. Y en este sentido, el capítulo que, **a mi juicio**, es el **más fuerte y sustancioso** de la obra reseñada es el 4º (“Los límites de la teoría fonológica: la construcción de hipótesis formales”) (BLR1)
26. En este caso, es importante destacar que los ejercicios propuestos no se limitan al nivel morfológico, sino que, **acertadamente**, abarcan los distintos niveles de la lengua (fonología, sintaxis, semántica y pragmática). (BLR4)
27. También **creo muy interesante** el capítulo siguiente, escrito por Alcón y dedicado a la difusión didáctica de las lenguas de especialidad en el que, tras un **interesante** estado de la cuestión relacionado con las necesidades comunicativas y los objetivos de aprendizaje, **va más allá** y presenta su **valiente opinión** sobre los retos que están actualmente surgiendo relacionados con la investigación didáctica de las lenguas de especialidad. (IbR5)

En estos casos hay un realce lingüístico mediante los adverbios de cantidad *más* y *muy* (25,27), el adverbio de modo *acertadamente* y la construcción adversativa *no se limitan al nivel morfológico, sino que, acertadamente, abarcan los distintos niveles de la lengua* (26). La fuerza de la estimación puede graduarse con el verbo *creo* (27), por presentarse como una opinión que deja abiertas otras posibilidades dialógicas.

En el siguiente cuadro se ofrece una síntesis de las apreciaciones hacia las entidades libro en su conjunto y partes del libro:

Cuadro 5. Apreciaciones hacia las entidades Libro en su conjunto y Partes del libro

Categoría	Ejemplos positivos
Reacción	<u>Adjetivos y grupos nominales</u> : atractivo capítulo, recopilación notable, magnífico trabajo. <u>Verbos</u> : destaca, resalta, sobresale.
Valuación	<p><u>Sustantivos</u>: importancia, méritos, aporte, contribución(es), pertinencia, referencia, meritorio, virtudes, herramienta, oportunidad, aportación, beneficio, posibilidades, logros, útil, interés, relevancia, valor.</p> <p><u>Adjetivos y grupos nominales</u>: meritorio, importante, valioso(a), inestimable, relevante, visión crítica, claro apoyo, interesante(s), útil, referencias actualizadas, puede utilizarse como material docente, referencia obligada, consulta obligatoria, verdadero trabajo de lexicología.</p> <p><u>Verbos</u>: proporciona, entrega, ofrece, brinda, profundiza, proyecta, constituye.</p> <p><u>Grupos fraseológicos</u>: punto de partida para una revisión de las teorías fonológicas</p> <p><u>Metáforas</u>: una herramienta con la que se sustentará el conocimiento específico, una caja de herramientas para quienes se inician en el ámbito de los estudios del discurso, una invitación al lector a realizar un viaje científico por la heterogeneidad de este campo multidisciplinario.</p> <p><u>Oraciones y cláusulas</u>: reúne distintos artículos en un tema sobre el cual se carece de estudios previos tanto a nivel nacional como latinoamericano (novedoso); adquiere especial valor por la mención de los usos en el español de Venezuela, fundamentada en las propias investigaciones del autor.</p> <p><u>Lítores</u>: un manual sin reglas incomprensibles ni teorías complicadas, un trabajo sin desperdicio.</p>

Fuente. Autor.

Autor o editor

En las RAL de lingüística se evalúa el reconocimiento social de los investigadores (autores o editores) a través de su pertenencia a centros, líneas de investigación o instituciones académicas, las publicaciones efectivas dentro del campo disciplinar, el crédito que se concede a sus competencias y productos científicos, el prestigio y el nivel de dedicación, consagración y visibilización en el tiempo. En otras palabras, se elogia su

“capital científico” (Bordeiu, 2003) como conjunto de conocimientos y reconocimientos dentro de un campo de la lingüística.

Los juicios evaluativos en torno a la labor y prestigio de editores y autores se expresan mediante adjetivos (*dilatada, sólido, avalados, reconocida, respaldada, destacada*); sustantivos (*experiencia, trayectoria, perfil*); sustantivos clasificadores (*profesor(a), doctor(a), docente, especialista, editor, miembro*); y verbos que indican garantía y consagración a una práctica (*viene avalado, ha dedicado, se ha desempeñado*), los cuales se realzan por medio de cuantificadores (*infinidad, otras tantas*), numerales (*más de 25 años*) y adverbios (*bien, más*). Véanse algunos ejemplos:

28. El interés de bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa **viene avalado** por el **sólido perfil académico y profesional** de su autora. la **Dra. Eva Alcón Soler** tiene una **dilatada trayectoria investigadora** en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, **reconocida nacional e internacionalmente**, con **infinidad de artículos y ponencias sobre el tema...** (IbR1)
29. Alberto Villegas Villegas (AVV), **miembro** del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas “Mario Briceño Iragorry” de la Universidad de Los Andes, **ha dedicado buena parte de su producción** académica al estudio de los fenómenos relacionados con la deixis. (BLR5)
30. El libro **bien** refleja la **experiencia** del autor, **respaldada por más de 25 años** de investigación y enseñanza en el área. Actualmente, Renkema es **editor** de la revista IDJ+DD, Information Design Journal and Document Design, y es **miembro** del comité editorial de **otras tantas revistas**, incluida la revista electrónica Dircurso.org y Revista Signos. (RSR3)

Con respecto a la competencia del autor, se considera socialmente su capacidad y tenacidad para desarrollar y presentar una investigación. Para ello, el reseñador se vale de sustantivos (*rigor, precisión, detalle, capacidad, habilidades, conocimientos*); adjetivos (*detallado, acertada, minuciosa*) y adverbios o locuciones adverbiales (*sin cortapisas ni medias tintas, con rigurosidad, con mucho detalle, de manera acertada*). Al respecto, se ofrecen los siguientes extractos:

31. En suma, una obra que, además de su pertinencia y oportunidad ya reseñadas, destaca por el **rigor** y la **precisión** con las que el

- autor **maneja los conceptos propios de varias disciplinas** (el derecho, la lingüística y la traductología) conjugando las **habilidades y conocimientos** que de forma ideal esperaríamos encontrar en los traductores jurídicos...(IbR4)
32. JJ estudia **con mucho detalle** la evolución histórica de los posesivos y de los demostrativos desde el latín hasta el castellano actual y ofrece un cuadro en el que puede observarse la cronología de esa evolución. (BLR3)
33. Allí expone, **sin cortapisas ni medias tintas**, las debilidades de las teorías fonológicas, particularmente de las que se reclaman del generativismo, para abordar los fenómenos variables y, por ende, el cambio lingüístico. (BLR1)

En las reseñas analizadas destaca, asimismo, la consideración del lector por parte del autor de la obra fuente. Su actuación se juzga desde la categoría de integridad para mostrarlo como un individuo comprometido con su audiencia que, consciente de la implicación del lector en la construcción textual y la necesidad de incorporarlo a la comunidad lingüística, le proporciona una serie de estrategias de apoyo, entre las que se encuentran estas: esquemas conceptuales previos que faciliten la comprensión y la reflexión en los capítulos subsiguientes; figuras, cuadros, gráficos, preguntas, resúmenes al final de contenido, entre otros.

Se alaba, en fin, la función didáctica del autor y su interés por favorecer el acceso al conocimiento sobre todo de los lectores que se inician en la disciplina lingüística, mediante estrategias para localizar contenidos fundamentales, comprender, organizar e integrar los nuevos conocimientos y, además, autoevaluar su preparación después de la lectura. Todo ello responde, por tanto, a los *valores de accesibilidad a la ciencia*.

Los ejemplos siguientes dan cuenta de esta posición actitudinal:

34. (...) el autor **incluye** una figura que **permite visualizar mucho mejor** cómo el sistema de los pronombres se ordena en torno al *yo* en una serie de grados de carga personal, desde el nivel más alto, marcado por las formas que identifican a las personas de la interlocución (*yo, tú*), hasta formas como *nadie, alguno* o *cualquiera*, que sólo aparecen en el espacio personal cuando se mencionan. (BLR5)

35. Es importante destacar que al final de cada capítulo **se ofrece** al lector un conjunto de preguntas que retoman cada uno de los temas desarrollados. (RSR3)
36. Cada verbo va acompañado de una clave que lo define como verbo transitivo, intransitivo, transitivo-pronominal, unipersonal... Algo que **ayuda, sin duda alguna**, a la localización y explicación inmediata de los verbos. (CCR3)

Para la manifestación de estas valoraciones se emplean verbos de posesión (*se ofrece, brindar, incorpora, incluye*) y actitud (*ayuda, permite visualizar, favorece*), además de locuciones adverbiales como *sin duda alguna* que las encarecen.

En el siguiente cuadro se sintetizan los juicios hacia la entidad autor o editor:

Cuadro 6. Juicios hacia la entidad autor o editor

Categorías	Elogios
Prestigio	<p><u>Adjetivos y grupos nominales</u>: dilatada/destacada/reconocida trayectoria, trayectoria profesional nacional e internacional, sólido perfil académico y profesional, estudios avalados. <u>Sustantivos</u>: experiencia, trayectoria, perfil, profesor(a), doctor(a), docente, especialista, editor, miembro. <u>Verbos</u>: viene avalado, ha dedicado, se ha desempeñado. <u>Oraciones y cláusulas</u>: ha dedicado buena parte de su producción académica al estudio de los fenómenos relacionados con la deixis; el libro bien refleja la experiencia del autor, experiencia...respaldada por más de 25 años de investigación y enseñanza en el área; presenta una actualización de sus contenidos, que reflejan no solo los once años que han transcurrido desde su primera edición, sino, también, la gran capacidad de su autor.</p>

<p>Capacidad</p>	<p><u>Sustantivos</u>: rigor, precisión, detalle, capacidad, habilidades, conocimientos, esfuerzo, rigurosidad, exhaustividad. <u>Adjetivos y grupos nominales</u>: estudio detallado, acertada metodología, minuciosa investigación, gran capacidad, extraordinaria capacidad de síntesis. <u>Adverbios o locuciones adverbiales</u>: sin cortapisas ni medias tintas, con rigurosidad, con mucho detalle, de manera acertada.</p> <p><u>Verbos</u>: consigue demostrar, ilustra, argumenta. <u>Oraciones</u>: acierta plenamente tanto en la elección del tema como en el enfoque de análisis que aplica..., maneja los conceptos propios de varias disciplinas, pone de relieve la existencia de una categoría gramatical del español a la que no se había dado suficiente atención hasta ahora.</p>
<p>Integridad</p>	<p><u>Verbos</u>: ofrece, brinda, incorpora, incluye, ayuda, permite visualizar, favorece, aporta. <u>Adverbios y locuciones adverbiales</u>: con fuerte sustento empírico. <u>Oraciones</u>: proyecta potenciales acciones en beneficio de la educación técnico-profesional chilena; (obra) fundamentada en las propias investigaciones del autor; vuelca sus conocimientos lexicográficos para conseguir una obra didáctica; Álvarez Muro ilustra sus afirmaciones con ejemplos de habla reales que ubican al interlocutor en la oralidad y la poesía.</p>

Fuente. Autor

Estos juicios de estima o sanción social se refieren al compromiso que autores y editores tienen con la construcción del conocimiento dentro de la academia. Se relacionan con el *valor de los investigadores* (conducta científica) dentro de su comunidad: conocimiento especializado, capacidad para la comunicación del conocimiento, altruismo intelectual, prestigio y poder, trayectoria (perseverancia y persistencia) y elevadas normas éticas (honradez intelectual). Las normas sociales y morales puestas en juego dentro de las RAL examinadas adoptan la forma de pautas, expectativas sociales y sistemas de valor condicionados por la cultura lingüística generada dentro del marco institucional de la propia disciplina y de las publicaciones científicas.

Calidad del texto escrito

En las reseñas hay evidencias de apreciación positiva hacia la estructura del contenido, lenguaje y estilo académico (coherencia, claridad expositiva, precisión, concisión, manejo de terminología especializada, exhaustividad, rigurosidad). Las ponderaciones que dan cuenta de estas

convenciones asociadas al discurso académico-científico se materializan por medio de adjetivos: *detallado, clara e ilustrativa, profundo, pormenorizado, exhaustivo, complejo*; sustantivos: *claridad, exhaustividad, rigurosidad, sistematicidad, coherencia, precisión, rigor, densidad*; y adverbios o locuciones adverbiales: *en forma exhaustiva y detallada, inextenso, con rigurosidad, bien estructurado, bien escrito*. Por ejemplo:

37. Soledad Varela Ortega (SVO) nos presenta un texto **impecablemente construido...** (BLR4)
38. **Pocas obras pueden ofrecer esta coherencia y sistematicidad**, cualidades que sin duda posicionarán a *Introduction to Discourse Studies* entre los libros de consulta permanente de gran valor para la formación universitaria. (RSR3)
39. Este manual está organizado de una manera **concisa y ordenada**. (CCR3)
40. En síntesis, y tal como es posible apreciar en la reseña de los distintos capítulos, la presente obra refleja el **trabajo riguroso y exhaustivo** de un equipo de investigadores que se aproximan al mismo corpus desde distintos enfoques y niveles, con una metodología empírica, innovadora y tecnología de avanzada. (RSR5)
41. En el mismo sentido, los artículos seleccionados para demostrar la importancia de la metáfora en la construcción del sentido de un texto se destacan por la diversidad de dominios que abarcan y, al mismo tiempo, por su coherencia, su claridad expositiva y su precisión en la presentación. (RSR1)

Las evaluaciones positivas en esta entidad no suelen dirigirse a la forma del texto, solo aparecen dos casos: *impecablemente construido* (37) y *muy bien escrito* (BLR3). Esta tendencia, señalada también por Alcaraz-Ariza (2008), se debe probablemente a que valorar la forma de los escritos sería redundante, debido a que la imagen cultural del especialista en el área de lengua crea la expectativa social y académica de corrección formal y gramatical.

Efectivamente, en el contexto científico-académico de las RAL de lingüística se evalúa la claridad, el rigor, el acierto y la exhaustividad de la obra (López Ferrero, 2007); al igual que la sistematicidad, coherencia, precisión, detalle y profundidad. Estas características que son exigidas en

las investigaciones también dan cuenta de los *valores epistémicos* (Echeverría, 1995) de la ciencia y repercuten en los valores de comunicabilidad/accesibilidad de esta.

Seguidamente, se presenta en resumen de las apreciaciones (en la categoría de composición) hacia la calidad del texto escrito:

Cuadro 7. Apreciaciones hacia la Calidad del texto escrito

Categorías	Elogios
Composición	<p><u>Sustantivo</u>: sistematicidad, coherencia, claridad expositiva, precisión, amplitud temática, rigor, rigurosidad, densidad.</p> <p><u>Adjetivos y grupos nominales</u>: texto impecablemente construido, breve, conciso(a), ordenado(a), organizado, trabajo sin desperdicio, versión aumentada, ampliada y mejorada, estructura eficaz, claro(a), sistemático(a), presentación ilustrativa, estudio profundo, detallado y pormenorizado, introducción necesaria y suficiente, obra bien estructurada, bien argumentada, manual sin reglas incomprensibles ni teorías complicadas, trabajo riguroso y exhaustivo, extenso(a), texto completo.</p> <p><u>Adverbios y locuciones adverbiales</u>: forma minuciosa, forma detallada, <i>inextenso</i>, con rigurosidad, con mucho detalle, de modo claro.</p>

Fuente. Autor

Conclusiones

Las RAL analizadas contienen una serie de juicios de estima y sanción social positiva hacia los autores y editores, así como también de apreciaciones positivas en torno al libro y la calidad del texto escrito, que están determinados por la cultura académica y las expectativas acerca del papel de las publicaciones en las comunidades disciplinares, e igualmente por las competencias, cualidades y roles que perfilan a los participantes de este evento comunicativo y definen los procesos de autoridad, poder, cooperación-solidaridad y respeto académico-profesional.

Los elogios proferidos hacia las entidades evaluadas parecieran responder al valor de comunicabilidad y accesibilidad a la ciencia a través de la escritura de calidad, en atención a las convenciones que rigen el discurso académico; al valor epistémico de los enunciados científicos y cómo estos contribuyen con el desarrollo y avance de la disciplina; al valor

práctico y de aplicación de las investigaciones vinculado con la utilidad social de los contenidos expuestos en las obras reseñadas; así como al valor de los investigadores dentro de su comunidad, su prestigio y poderío intelectual.

Los reseñadores gestionan su posición actitudinal sobre las entidades (libro en su conjunto, partes del libro, autor o editor, calidad del texto escrito) mediante una serie de recursos evaluativos (adjetivos, sustantivos, grupos nominales, grupos fraseológicos, verbos, adverbios, oraciones). Esas actitudes tienden a encarecerse con recursos de intensificación (metáforas, lítotes, marcadores de modalidad, adverbios de modo, cuantificadores, superlativos, oraciones comparativas, construcciones adversativas, enumeración de cualidades, adjetivos de certeza y encarecimiento) o a mitigarse con mecanismos de atenuación (plural inclusivo, verbos modales, voz pasiva, verbos en infinitivo, grupos fraseológicos, conectores de causa-efecto, conectores adversativos-concesivos, etc.).

El reconocimiento de las entidades de evaluación y los recursos que les permiten a los productores textuales construir y negociar sus afirmaciones, emociones, apreciaciones y juicios con la audiencia real o potencial, sin lugar a duda, podría contribuir con la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas propias de sus campos disciplinares.

Referencias

- Alcaraz Ariza, M.A. (2008). La reseña de libros médicos escritos en español: un estudio sociopragmático de las expresiones de alabanza. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* [Revista en línea], (16), 37-58. Disponible: <http://www.aelfe.org/> [Consulta: 2012, mayo 12]
- Alcaraz Ariza, M.A. (2010). Evaluation in English-Medium Medical Book Reviews. *International Journal of English Studies*.
- Alcaraz Ariza, M.A. (2011). Evaluation in English-Medium Medical Book Reviews. *IJES, International Journal of English Studies* [Revista en línea], 11 (1), 137-154. Disponible: <http://www.uestia.com/library/journal/> [Consulta: 2013, agosto 16]

- Alcaraz Varó E., Martínez, J.M. y Yus Ramos, F. (eds). (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Ibérica 2008. **IbR5**
- Alcón, Eva (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Ibérica 2005. **IbR1**
- Alvar E., M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR5**
- Álvarez Muro, A. (2008). *Poética del habla cotidiana*. Boletín de Lingüística 2009. **BLR2**
- Bajtín, M (1982) El problema de los Géneros Discursivos. En *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo científico y Humanístico.
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. *ALED* [Revista en línea], 10(2). Disponible: <http://aledportal.com/>[Consulta: 2014, marzo 6]
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras*, Caracas, v. 56, n. 91, p. 21-46, dic.
- Di Stefano, M. (Coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Revista Signos 2008 **RSR1**
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid:Akal.
- Eggins, S. y D. Slade (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Garofalo Milano, G. (2009). *Géneros discursivos de la justicia penal. Un análisis contrastivo español-italiano orientado a la traducción*. Ibérica 2010. **IbR4**
- Gea Valor, M. (2000). *A Pragmatic Approach to Politeness and Modality in the Book Review Articles*. Valencia: SELL Monographs, (6).
- Halliday, M.A.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

- Hyaland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Hualde, J.I.; Olarrea, A. y Escobar, A.M. (Ed.) (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Época II, Año II 2012. **CCR1**
- Jiménez Juliá, T. (2006). *El paradigma determinante en español. Origen nominativo, formación y características*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR3**
- López Ferrero, C. (2007). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. Disponible: <http://elvira.llf.uam.es/> [Consulta: 2012, febrero 3].
- Lorés Sanz, R. (s/f) The exploration of the evaluative voice in book reviews: a cross-cultural approach. Disponible en: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/> [Consulta: 2014, julio 12].
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Revista Boletín de Lingüística* [Revista en línea] 22. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/> [2011, abril, 20].
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En Bolívar, A. (Comp.) *Análisis del Discurso ¿por qué? Y ¿para qué?* Caracas: El Nacional- UCV
- Kaul de Marlangeon, S. (2010). Actividades de imagen de rol, de autocortesía y de (des)cortesía en reseñas de publicaciones científicas. 2013; *soprag* 1(1): 74–99.
- Martin, J. R. (2010). Duelo: cómo nos alineamos. *Discurso y Sociedad*. Vol. 4(1) 120-150. <http://www.dissoc.org/ediciones/> [Consulta: 2014, julio 7].
- Martin, J.R. y White, P.R.R. (2005) The Language of Evaluation. Appraisal in English. [Libro en línea] <http://kanagawa.lti.cs.cmu.edu/> [Consulta: 2016, abril 7].
- Martín Butragueño, P. (2002). *Variación lingüística y teoría fonológica*. Boletín de Lingüística 2004. **BLR1**
- Moreno, A. y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*

- [Revista en línea], 7, 15-26. Disponible: <http://digital.csic.es/bitstream/.pdf>
[Consulta: 2016, abril 16].
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR2**
- Motta-Roth, D. (1996). Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe. [Revista en línea], The ESP, São Paulo, vol. 17 nº 2, 99-131. Disponible en: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/>
- Navarro, F. (2006). La reparación en la estructura retórica de la Reseña Académica de Libros, o cómo el escritor se transforma en autor. El caso de la Revista de Filología Hispánica. En M. C. Pérez-Llantada Auría, R. Plo Alastrué & C. P. Neumann (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference of AELFE* [Libro en línea]. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 28-34. Disponible: <http://discurso.files.wordpress.com/.pdf> [Consulta: 2013, febrero 4].
- Navarro, F. (2013). Estrategias y recursos de evaluación negativa: aportes para un modelo de análisis sistémicodiscursivo. *Boletín de Filología*, Tomo XLVIII. Número 2 (2013): 69 – 96. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/bfilol/pdf> [Consulta: 2016, abril 24].
- Navarro, F. (2014). Análisis de la crítica negativa en el discurso científico-académico: El caso del instituto de filología de Buenos Aires (1939-1989). *Signo y Señal*, 25, junio de 2014, pp. 231-259 Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Disponible: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> [Consulta: 2016, abril 24].
- Penadés M., I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR4**
- Parodi, G. (Ed.) (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Ibérica 2009. **IbR2**
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Revista Signos 2006. **RSR4**
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Revista Signos 2006. **RSR5**

- Renkema, J. (2009). *The textura of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory*. Revista Signos 2010. **RSR2**
- Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse Studies*. Revista Signos 2006. **RSR3**
- Romero Iriarte, E.; Núñez Pérez, E. y Felices Lago, Á. (coord.) (2008). *Empresa siglo XXI. El español en el ámbito profesional*. **IbR3**
- Santana Suárez, O.; Carreras Ruidavets, F.; Hernández Figueroa, Z.; Pérez Aguiar, J. R. y Rodríguez Rodríguez, G. (2002). *Manual de la conjugación del español*. **CCR3**
- Thompson, G. y Hunston, S. (2000). Evaluation: An introduction. En S. Hunston y Thompson, G. (Coords.). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR4**
- Villegas Villegas, A. (2006). *Arquitectura de la persona. Pronombre, persona y deixis*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR5**

LA AUTORA

LOURDES DIAZ BLANCA

Profesora en Educación Integral- Mención Lengua (1994), Magíster en Lingüística (2001), Doctora en Lingüística (2006). Docente Categoría Titular, a Dedicación Exclusiva en la UPEL-IMP-Extensión Mérida. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales en las áreas de gramática, didáctica de la escritura y análisis de géneros discursivos escritos. Es autora del texto *Aproximación Teórica y Didáctica a la Comprensión y la Producción Textual* (publicado en 2007 y reeditado en 2008) y *De Morfemas y Palabras* (en prensa).

Evaluación del programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado de la tercera etapa educación básica y su implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y E.B.N “Simón Rodríguez”

Mayda La Fe Flores

UPEL- IPC

maydalafe@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue evaluar el programa de dibujo técnico aplicado de 3er año de Educación Media General a nivel de diseño e implementación en las instituciones Unidad Educativa Nacional “José Oviedo y Baños” y la Unidad Educativa Nacional “Simón Rodríguez”, con la finalidad de emitir un juicio acerca sus fortalezas y debilidades y proponer cambios que tomen en cuenta las características y necesidades actuales de la población. El siguiente estudio se sustenta en una investigación documental y de campo de tipo evaluativo, descriptivo y explicativo. La población en estudio estuvo integrada por los planteles del distrito escolar nº2 de la Región Capital, los estudiantes de 3er año y los docentes de la asignatura de dibujo técnico aplicado de 3er año de dichos planteles. El procedimiento que se llevó a cabo para realizar esta investigación se dividió en cuatro fases: (a) Análisis del programa de dibujo técnico aplicado de 3er año. (b) Análisis de las estrategias de instrucción utilizadas por los docentes de la asignatura. (c) Análisis de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes de la asignatura. (d) Determinar la congruencia del programa de dibujo técnico aplicado con base a su Implementación. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron: la entrevista semi estructurada, el cuestionario y la observación no participante estructurada, lista de cotejo y las evidencias documentales. Se llegó a la conclusión que los elementos estructurales del programa se presentan con claridad y se ubican en la categoría aceptable; se detectó como debilidad que los objetivos son muy extensos y complejos para estudiantes que no han cursado la materia en años anteriores.

Palabras clave: evaluación curricular, estrategias instruccionales, estrategias evaluativas, enseñanza del dibujo técnico.

Recibido: noviembre 2016

Aceptado: noviembre 2017

Evaluation of applied technical drawing of 9th grade of stage three basic education and its implementation in institutions U.E.N "José Oviedo y Baños" y E.B.N "Simón Rodríguez"

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the technical drawing program 3rd year Applied General Secondary Education level design and implementation in institutions National Educational Unit " José Oviedo and Baños " and National Educational Unit " Simon Rodriguez " with the order to make a judgment about its strengths and weaknesses and propose changes that take into account the characteristics and needs of the population. The following study is based on documentary research and field evaluative, descriptive and explanatory. The study population consisted of District school No. 2 in the Capital Region, students in 3rd grade and the teachers of the subject of technical drawing applied 3rd year of such schools. The procedure was carried out for this research was divided into four phases: (a) Analysis of applied technical drawing program 3rd year. (b) Analysis of instructional strategies used by teachers of the subject. (c) Analysis of the strategies used by teachers of the subject. (d) Determine the congruence of applied technical drawing program based on their implementation. Techniques and instruments used for data collection were semi-structured interview, questionnaire and structured non-participant observation, checklist and documentary evidence. Was concluded that the structural elements of the program are presented clearly and are located in the acceptable category; weakness was detected as the objectives are quite extensive and complex for students who have not taken the subject in years above.

Key Word: curriculum evaluation, instructional strategies, evaluative strategies, teaching technical drawing.

Evaluation du programme de dessin technique appliqué de la 9^{ème} année de la troisième étape de l'enseignement du second degré et sa mise en œuvre dans les colleges U.E.N. « José Oviedo y Baños » et E.B.N "Simón Rodríguez"

RÉSUMÉ

Le but de cette étude était d'évaluer le programme de dessin technique appliqué de la 9^{ème} année de la troisième étape de l'enseignement du

second degree et sa mise en œuvre, dans les colleges U.E.N. « José Oviedo et Baños » et E.B.N. « Simón Rodríguez » afin de rendre un jugement sur leurs forces et faiblesses et de proposer des changements qui tiennent compte des caractéristiques actuelles et des besoins de la population. L'étude suivante est basée sur des recherches documentaires et sur le terrain, et a niveau évaluatif, descriptif et explicatif. La population étudiée consistait des étudiants de la 3ème année et les enseignants de dessin technique appliqué de deux colleges du district scolaire No. 2 de la région capitale. La procédure pour cette recherche a été divisée en quatre phases: (a) Analyse du programme de dessin technique appliqué de la 3ème année. (b) Analyse de les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants du sujet. (c) Analyse des stratégies d'évaluation utilisées par les enseignants du sujet. (d) Déterminer la congruence du programme de dessin technique appliqué en fonction de sa mise en œuvre. Les techniques et les instruments utilisés pour la collecte des données ont été l'entrevue semi-structurée, questionnaire structuré et l'observation non participante, liste de contrôle et preuves documentaires. Il a été conclu que les éléments structurels du programme sont clairement présentés et placés dans la catégorie d'acceptable; il a été détecté comme faiblesse que les objectifs sont très étendus et complexes pour les étudiants qui n'ont pas étudié le sujet au cours des années précédentes.

Descripteurs: évaluation des programmes d'études, stratégies d'enseignement, stratégies d'évaluation, enseignement de dessin technique

Introducción

En los últimos treinta años la sociedad venezolana ha sufrido cambios debido al auge tecnológico, político y económico, esto ha traído como consecuencia el aumento de la competitividad por ser el mejor, cada día se exige en las empresas una mayor preparación del personal que ingresa, limitando así el acceso de personas que no han proseguido estudios universitarios. Es importante destacar que debido a los cambios curriculares por los cuales ha pasado el Sistema Educativo venezolano, específicamente en la Educación Media General, se ha observado que los programas construidos en los años 80 se han dejado a un lado, sin aprovechar la

riqueza teórica que estos poseen y que llenaría vacíos de información para los docentes, es decir servirían de guía para el trabajo en el aula, claro está con la debida adaptación que requiera el contexto actual por el que atraviesa el país.

El área de educación para el trabajo dictada en la educación media general vigente permite al estudiante adquirir habilidades y destrezas manuales con el fin de que valore el trabajo, lo organice y lo planifique, desarrolle su creatividad y le sirva de exploración vocacional (M.E, 1988). En tal sentido los programas de educación para el trabajo fueron creados para cumplir los objetivos antes mencionados en una década donde la sociedad poseía características diferentes que las de hoy en día, por ello en el presente estudio se evaluó el programa de dibujo técnico aplicado de la educación media general a nivel de estructura e implementación para detectar fortalezas y debilidades que permitan verificar si requiere cambios que se adapten a las características y necesidades de la población actual y los nuevos lineamientos políticos sociales.

Situación Problemática

La sociedad venezolana ha sufrido cambios significativos en el pasado siglo XX y en el comienzo del siglo XXI. A partir de la década de los 80 aumenta la matrícula escolar, el gasto educativo por parte del gobierno, la inflación, entre otras situaciones, esto trajo como consecuencia la ejecución de políticas por parte del estado dirigidas a elevar el nivel de instrucción de la población con el propósito de que los ciudadanos ejerzan sus derechos y cumplan con sus deberes para formar un país democrático. Para esta época la educación es concebida como “educación para la democracia y para la formación de recursos humanos” (Naim y Piñango, 1984); en este marco el Estado se fijó como misión el garantizar la educación; todos los venezolanos tienen derecho a ella; se hace énfasis en la formación de recursos humanos y la educación para el trabajo, esto con el fin de preparar al estudiante para ingresar al campo laboral.

Desde entonces la sociedad venezolana sigue atravesando cambios producidos por el auge tecnológico, político, económico y social, esto trajo como consecuencia el aumento de la competitividad por ser el mejor, cada día se exige en las empresas una mayor preparación del personal que

ingresa, limitando así el acceso de personas que no han proseguido estudios universitarios.

Para el siglo XXI la tecnología y el manejo de la información han tenido un crecimiento importante, se habla de la transición hacia una sociedad globalizada y del conocimiento, prueba de ello es la telefonía celular, las computadoras portátiles y la Internet. Estos avances exigen cambios a la educación, es por ello por lo que se deben incluir transformaciones estructurales que estén a la par de la sociedad, además tomar en cuenta que los programas utilizados por el docente actualmente fueron concebidos en una época diferente, donde se buscaba atender la necesidad de la sociedad de aquellos momentos; ahora se debe atender a esta sociedad y a sus necesidades.

Otro de los cambios que está afectando el sistema educativo, en este nuevo milenio, es la denominada sociedad del conocimiento entendida “como una sociedad con capacidad de generar, apropiarse y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro” (GEPSEA, 2005). Estas concepciones obligan al sistema educativo no solo a elevar la competitividad mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento para desempeñarse productivamente (Inciarte, 2004), sino a realizar profundas transformaciones en cuanto a: currículo, concepción estado – educación, formación docente, formación del ciudadano. En tal sentido el estado venezolano desde 1999 ha venido trabajando con un proyecto denominado Educación Bolivariana, en donde la educación debe considerarse un continuo humano, que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el desarrollo propio de cada edad. En la medida en que estos cambios se estén produciendo, es necesario analizar (para el proceso de transformación educativa) cómo se está concibiendo el conocimiento, debido a que mayor y mejor manejo de este se eleva la competitividad entre países, ya no es tan importante la cantidad de recursos naturales, si no cómo la sociedad utiliza su conocimiento para el desarrollo económico.

En el artículo 102 de la Constitución Bolivariana de Venezuela (2000) se hace referencia al desarrollo potencial y creativo del ser humano y a su participación en los procesos de transformación social con una visión universal; función que debe cumplir la educación por ser la responsable de formar a los individuos, para que sean partícipes de los cambios producidos

en la sociedad y contribuyan al desarrollo del país, atendiendo a las necesidades y avances que se estén produciendo en el mundo, es decir se debe producir un cambio en la educación impartida en la Educación Media General que le permita al estudiante adquirir conocimientos actualizados que logre poner en práctica cuando egrese de esta etapa.

La educación bolivariana para cumplir lo estipulado en el artículo anterior plantea (en una de sus categorías) a la escuela como espacio de creación y creatividad, donde “se oriente el desarrollo del intelecto, de la salud física, de la voluntad de hacer. El trabajo creativo e innovador, así como la creación, son estimulados como componentes esenciales del desarrollo del ser humano” (ME, 2004), con esto se evidencia que en la Educación Bolivariana el estudiante debe ser capaz de desarrollar sus capacidades creativas, el docente por su parte planificará sus actividades en función de este objetivo.

El proceso educativo debe estar estrechamente vinculado con el trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo nacional (Ley Orgánica de Educación, en su artículo 7, 1999). En tal sentido la educación bolivariana con el fin de formar al estudiante para el trabajo propone que la formación del mismo se fortalezca el valor al trabajo con la filosofía de aprender haciendo y enseñar produciendo, esto con el propósito de integrar y preparar al individuo para el ingreso al campo laboral; esta es una de las formas con la que se puede avanzar en el proceso de globalización, ya que el individuo saldría de la educación básica preparado para incorporarse en el campo de trabajo y así contribuir con el desarrollo del país, además tendría más posibilidades de ingresar a la educación superior.

Uno de los fines del nivel de Educación Básica es la valoración del trabajo en su sentido individual, social y trascendental (L.O.E, 1999), la educación para el trabajo es incorporada en este nivel con el propósito de familiarizar al alumno con la tecnología, para que comprenda el papel que desempeña en la vida actual y le facilite la selección de un trabajo o de estudios superiores, en la educación bolivariana se crea un área de conocimiento llamada Educación en y para el Trabajo Liberador y Desarrollo Endógeno con la finalidad de tomar en cuenta el desarrollo del trabajo organizativo y productivo a través de proyectos dirigidos a la comunidad. A pesar de que para el 2011 el nivel de Educación Básica pasa a

ser Educación Media General la filosofía de trabajo no sufre transformaciones.

El programa de educación para el trabajo no ha sufrido cambios desde que fue creado e implantado por el Ministerio de Educación en 1988, además no se le ha realizado una evaluación para conocer si se adecua a los cambios que se están produciendo. Este programa está compuesto por los sub – programas de: comercio, cerámica, electricidad, madera, metales, artes gráficas, dibujo y pintura y dibujo técnico. Cada uno de estos sub – programas son aplicados en cada plantel tomando en cuenta las condiciones de la planta física, además según el Ministerio del Poder Popular para la Educación se deben dictar por lo menos dos sub – programas, estos tampoco han pasado por un proceso de evaluación y por ende no se han producido cambios.

Para este estudio se consideró el programa de dibujo técnico aplicado de 9no grado de educación básica, porque sus objetivos están referidos al dibujo técnico en el campo profesional. El dibujo técnico aplicado es dictado en su totalidad en las instituciones que conforman el Distrito Escolar N° 2. En la actualidad existe un programa de dibujo técnico para cada año de Educación Media General y para 4º año de ciencias del Ciclo Diversificado. Los objetivos del programa de dibujo técnico en 3er año están formulados con base al objetivo de la tercera etapa el cual expresa: “administrar técnicas en un campo específico de trabajo que permitan satisfacción personal y prosecución de estudios” (ME, 1988).

El programa de dibujo técnico de 9no grado de la tercera etapa de educación posee objetivos que tienen la finalidad de contribuir en la formación de individuos capaces de valorar la importancia del trabajo, desarrollar actividades en el hacer creativo, administrar técnicas específicas, adquirir experiencias de autogestión y desarrollar proyectos y actividades que contribuyan a la conservación del ambiente y por ende el desarrollo individual y social de la comunidad.

Con el propósito de emitir un juicio de valor en cuanto a la implementación del programa de dibujo técnico aplicado de 9no grado, se realizó una evaluación curricular para determinar el nivel de actualización y suficiencia de los objetivos para cubrir las necesidades de los alumnos, determinar si las estrategias empleadas por los docentes de la asignatura permiten cumplir con los objetivos propuestos, si los ambientes de

aprendizajes son adecuados y si el alumno pone en práctica los aprendizajes obtenidos en esta asignatura.

El estudio se realizó en dos instituciones: U.E.N “José Oviedo y Baños” ubicada en San Agustín del Sur y U.E.N “Simón Rodríguez” ubicada en la zona industrial de Sarría, las cuales cuentan con personal especializado en el área, con un mínimo de cinco años de experiencia administrando el programa y trabajando con sus lineamientos, además cuentan con una población estudiantil significativa para el logro de los objetivos propuestos, esto quiere decir que cuentan con alumnos que han cursado la asignatura dibujo técnico desde 1er año. El estudio realizado en dos instituciones permite la observación directa del desarrollo e implementación del programa de dibujo técnico aplicado.

De acuerdo a esta problemática se plantean las siguientes interrogantes de investigación: ¿cuáles son los objetivos del programa de dibujo técnico aplicado que presentan articulados y pertinentes para el logro de los objetivos de la Tercera Etapa de Educación Básica?, ¿cuáles son las estrategias instruccionales y evaluativas que utiliza el docente para dictar la asignatura de dibujo técnico aplicado?, ¿Cómo influye el ambiente de aprendizaje en el desarrollo de los objetivos y en el aprendizaje del alumno?, ¿Cómo planifica y evalúa el docente los objetivos del programa tomando en cuenta las necesidades de los alumnos?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del programa de dibujo técnico aplicado?

Para buscarle respuesta a las interrogantes planteadas se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Evaluar el programa de Dibujo Técnico Aplicado de 9no grado de la Tercera Etapa de Educación Básica a nivel de diseño e implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y U.E.N “Simón Rodríguez” en el año escolar 2006 – 2007 con el fin de detectar fortalezas y debilidades que permitan proponer cambios que tomen en cuenta las necesidades actuales de la población.

Objetivos Específicos

- Analizar el diseño del programa de dibujo técnico aplicado de 9no grado de la Tercera Etapa de Educación Básica a nivel de sus elementos estructurales y congruencia de los objetivos generales, objetivos específicos, los contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y recursos con el perfil de egreso.
- Analizar las estrategias instruccionales empleadas por los docentes de las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y U.E.N “Simón Rodríguez” en la implementación del programa de dibujo técnico de 9no grado de la Tercera Etapa de Educación Básica en el año escolar 2006 – 2007.
- Analizar las estrategias evaluativas empleadas por los docentes en la asignatura, en cuanto a congruencia con los objetivos y la pertinencia con los aprendizajes que se quieren alcanzar.
- Establecer la congruencia entre el diseño del programa y su implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y U.E.N “Simón Rodríguez” con el fin de detectar fortalezas y debilidades.
- Determinar el uso del programa de dibujo técnico de 9no grado de la Tercera Etapa de Educación Básica por parte del docente de los Liceos Bolivarianos, al momento de planificar contenidos y estrategias en el área de educación en y para el trabajo liberador y desarrollo endógeno.

Para sustentar el estudio se seleccionaron las investigaciones más relevantes referentes a los puntos de investigación. En relación con el aspecto referido al análisis del área de educación para el trabajo se destaca el trabajo de Cadevilla (2000) su investigación permitió destacar lo siguiente: los docentes consideran el área de educación para el trabajo importante en la formación integral del alumno, la mayoría de los docentes no aprovechan los recursos del entorno para sus actividades prácticas, los alumnos no reciben una formación mínima para desempeñarse en un oficio, no se logra el perfil ideal del egresado de educación básica y por último los docentes no tienen interés en cambiar los programas ya que los problemas antes mencionados serían los mismos. De acuerdo a este estudio se observa que existe un problema en la implantación de los subprogramas que presenta el programa de educación para el trabajo. Se hace relevante profundizar en investigaciones que permitan analizar estos procesos y la disposición de los docentes en el empleo de estrategias instruccionales acordes con los cambios actuales.

Por otro lado, Cuello (2002), realizó una investigación con el propósito de generar un sistema teórico de vinculación entre la educación técnica industrial para el trabajo y el sector empresarial o empleador. Esta investigación dio a conocer la deficiencia de los programas de educación para el trabajo en la formación del alumno. En otro orden de ideas, en el área de evaluación curricular se tomó como referencia a Camperos (1981), quién presentó un esquema de evaluación de programas instruccionales, este esquema facilita la evaluación del programa a nivel de estructura, además presenta datos específicos y estructurados que se deben tomar en cuenta al momento de evaluar un programa a nivel estructural.

Siguiendo en el ámbito de la evaluación curricular se hace referencia al trabajo de Rincones (2002) que realizó una propuesta de un programa de estudio adaptado al diseño curricular 1996 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La metodología en este trabajo es pertinente, ya que permite realizar los instrumentos y su análisis, además esto permitirá realizar una comparación entre los mismos, con la finalidad de que al momento de realizar el análisis de los componentes de un programa tomar como base las ideas de los autores presentados en estas investigaciones.

De acuerdo a las estrategias y el área de dibujo técnico aplicado se mencionan los aportes de la investigación realizada por Cisneros (2005) donde el resultado obtenido de este estudio fue el crecimiento de la motivación en los estudiantes debido a la aplicación de estrategias utilizando un software educativo relacionado con el área de dibujo técnico.

A continuación, se presentan las bases teóricas que aportan información necesaria para cumplir y entender lo propuesto en los objetivos de este estudio.

Importancia del Área de Educación para el Trabajo en el Sistema Educativo venezolano

En primer lugar, se hace necesario describir la Tercera Etapa de la Educación Básica, su finalidad es la de contribuir con la formación integral de los niños (as) y adolescentes, mediante el desarrollo de su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad. Proporcionarles herramientas que les permitan asumir las condiciones de vida, mejorarlas, superar dificultades y resolver problemas, estimular el deseo de saber,

iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y la formación para la convivencia, la paz y la tolerancia social (M.E.C.D, 2004).

Se centra en la formación integral para mejorar calidad de vida, esta idea evidencia el cambio social y global que se pretende lograr en el individuo, donde el conocimiento juega un papel importante, sin embargo, el aprendizaje obtenido en la educación básica no es suficiente para ejercer un oficio, se necesita realizar estudios superiores y realizar cursos de actualización para estar a la par del conocimiento; por otro lado en la educación básica de este siglo se hace referencia al refuerzo de valores como la paz y la tolerancia.

Atendiendo a los cambios antes mencionados la misión de la educación básica según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004) es la de lograr la formación integral de cada ser humano en un conjunto de valores, habilidades y destrezas. Formación en, por y para la democracia a través de la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social y de gestión de los asuntos públicos. Formación en, por y para el trabajo. Además se ha implantado la Educación Bolivariana, donde se concibe la educación como un continuo humano que debe atender los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de niveles y modalidades acordes al desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Entre cada uno de los niveles y modalidades debe haber continuidad curricular y articulación, esto para permitirle al educando el desarrollo como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias y su formación (MED, 2004).

Por otro lado, se considera lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el cual expresa que el proceso educativo debe estar estrechamente vinculado al trabajo a fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo social, local, regional y nacional a través de la orientación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; es por ello que en el plan de estudios de la educación básica está contemplada como obligatoria el área de educación para el trabajo entre otras áreas. Esta área tiene como objetivo fundamental la preparación de personal a nivel medio, el aprendizaje obtenido será de tipo introductorio, es decir el estudiante tendrá que realizar estudios posteriores para ser profesional en el área escogida, los conocimientos adquiridos le sirven de apoyo para incorporarse productivamente al campo de trabajo y

en la industria en general, con una formación que proporcione la adaptación a los cambios por el avance de las tecnologías y continuar estudios superiores. Esto influye y orienta en el desarrollo de cada una de las asignaturas que integran este nivel educativo y proporcionan el marco para su análisis y evaluación desde cualquier contexto.

El área de Educación para el Trabajo se crea en 1980 con el objetivo de contribuir a la formación integral del educando al lograr que valore el trabajo en su sentido individual, social y trascendental (M.E, 1988). Se organiza en sub – áreas que permiten agrupar programas afines. Las sub – áreas son: comercial, industrial, agropecuaria, estética y deportiva. Los programas de cada sub – área a ser dictados en el año escolar son seleccionados por el equipo docente del plantel de acuerdo a los recursos humanos, la dotación existente y las áreas de desarrollo en la localidad donde esté. Se pretende que el educando participe, realice actividades que lo beneficien a él y a otras personas que se encuentran a su alrededor, además conciba el trabajo como medio de expresión, participación, identificación y auto – abastecimiento.

En este estudio se hace énfasis en el programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado por ser éste donde se concretan los objetivos y los propósitos del área de educación para el trabajo, por ello es de especial interés realizar estudios de naturaleza evaluativa.

El dibujo técnico pertenece a la sub – área Industrial del Área de Educación para el trabajo, se dicta en 7º, 8º y 9º de la Tercera Etapa de Educación Básica, con esto se quiere que el alumno vaya adquiriendo destrezas con ejercicios básicos (7º), luego realice diversos procedimientos más complejos (8º) que posteriormente ponga en práctica en diferentes actividades del campo de trabajo (9º), así el educando conoce sus potencialidades, limitaciones y preferencias, además contribuye a la elección posterior del campo de estudio y trabajo.

El dibujo como elemento de tecnología, constituye un factor primordial de la comunicación técnica, de allí la importancia de presentar planos con su simbología de forma simple y precisa. Por ello este programa consta de objetivos de las especialidades de: mecánica, eléctrica y arquitectónica, los cuales serán aplicados de acuerdo a las necesidades de cada institución. El docente debe proponer las estrategias de aprendizajes y enriquecerlos con

materiales didácticos que faciliten el aprendizaje, así se refiere en el programa de dibujo técnico aplicado (M.E, 1988).

El programa es un elemento del currículo, por lo tanto, la evaluación está dirigida a la adecuación y pertinencia para la consecución de las metas y objetivos trazados.

En Venezuela existen autores que han trabajado con la evaluación de programas entre ellos podemos nombrar a Herrera (1976), Camperos (1976) y Orantes (1980), la evaluación de programas propuesta por estos autores se ha caracterizado por delimitar aspectos o variables indispensables en un programa, bien sea por criterios de autoridad o por la posición del autor frente al aprendizaje y la enseñanza, otro de los aspectos a ser considerado es su implementación una vez determinada su validez como documento orientador de la praxis pedagógica.

El esquema que se utilizó para cumplir el primer objetivo específico de esta investigación fue el propuesto por Camperos (1981) el cual permitió realizar un análisis del programa en sus componentes estructurales y en la dinámica de su ejecución. Con este esquema no sólo se evaluó la estructura del programa como aspectos formales y estáticos, sino se analizó su interrelación y pertinencia con el diseño curricular y el plan de estudio.

Metodología

El estudio se apoya en primer término en una investigación de tipo documental, que permitió revisar y analizar el contenido del programa de dibujo técnico aplicado de 9º, los planes de clase realizados por los docentes y los portafolios realizados por los estudiantes. Además, se realizó una investigación de campo, los datos se recolectaron a través de la observación de las clases dictadas por los docentes de las instituciones para su previo análisis.

La realizado es evaluativo – descriptivo y permitió determinar la congruencia (debilidades y fortalezas) entre el diseño del programa dibujo técnico aplicado de 9º grado de Educación Básica y su implementación en las instituciones U.E.N “José Oviedo y Baños” y U.E.N “Simón Rodríguez” se aplicó el modelo evaluativo de Malcon Provus con el fin de establecer comparaciones entre el es y el deber ser del programa en estudio considerando las características actuales de la sociedad y el modelo

curricular de Mercedes Camperos para evaluar los elementos estructurales del programa. Es de tipo explicativo, con el propósito de comprobar si existe congruencia entre los objetivos planteados en el programa y su implementación.

Se tomaron como muestra la Unidad Educativa Nacional “José Oviedo y Baños” y la Unidad Educativa Nacional “Simón Rodríguez”, ambas presentan características similares por ser dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación, cabe destacar que las instituciones nacionales, presentan una infraestructura planificada para trabajar con un espacio específico para los talleres de las asignaturas de educación para el trabajo. En estas instituciones se trabaja con la Tercera Etapa de Educación Básica y se administra el programa de dibujo técnico de 9º, además cuentan con profesores especialistas en el área punto importante al momento de realizar las entrevistas.

Para recolectar la información pertinente a la investigación se trabajó con las técnicas que se nombran a continuación: (a) Entrevista estructurada; (b) Observación estructurada o formalizada y (c) Registro de Observación.

Procedimientos

Los procedimientos para el desarrollo de la investigación se dividieron en las siguientes fases:

Fase I: Análisis del Programa de Dibujo Técnico Aplicado de 9º de acuerdo a su estructura a través del modelo de evaluación de programas de Camperos (1976).

Fase II: Análisis de las Estrategias de Instrucción utilizadas por los Docentes de la Asignatura: se realizó una revisión de los planes de clase presentados por los docentes a través del análisis de contenidos y luego se comparó con lo realizado en clase.

Fase III: Análisis de las Estrategias de Evaluación utilizadas por los docentes de la asignatura: las estrategias de evaluación presentadas por los Docentes del área se verificaron aplicando la matriz de evaluación propuesta por Camperos (1976) para comprobar si se adaptan a los objetivos planteados en cuanto a su nivel de dificultad y si realmente evalúa el aprendizaje obtenido por el alumno.

Fase IV: Detectar la Congruencia del Programa de Dibujo Técnico Aplicado tomando en cuenta su Implementación: para establecer el nivel de congruencia del programa se aplicó el modelo de discrepancias propuesto por Provus (1973), luego tomando en cuenta los resultados se evaluó la implementación del programa a través de las comparaciones entre el es y el deber ser.

Para realizar el análisis final se tomaron en cuenta los resultados de la evaluación realizada en la fase I del diseño del programa a través de los elementos estructurales que lo conforman, los resultados del análisis realizado en la fase II y III de las estrategias de instrucción y de evaluación utilizadas por los docentes con la finalidad de compararlas con lo previsto en el programa y por último se verificó si el logro de los resultados finales coinciden con los propuestos en el programa aplicando la matriz de evaluación propuesta por Provus (1973). Luego, se realizó un análisis final donde se describe el rendimiento o la efectividad del programa en relación a los estándares establecidos, de allí surgen las recomendaciones para la aplicación del mismo.

Análisis de los Resultados

Para el análisis de los resultados se efectuaron cuatro fases; en la primera se aplicó la matriz de evaluación de programas basada en la propuesta de Camperos (1976) que permite evaluar los elementos curriculares del mismo.

Cuadro 1. Evaluación de la fundamentación del programa de Dibujo Técnico Aplicado de 9º grado de Educación Básica.

Variable	Dimensión	Sub-dim	Indicadores	Detección	Escala Valorativa		
					M. B	A	D
Elementos estructurales del programa de dibujo técnico de	•Fundamentación		1. Orientación filosófica.	1. Se detecta claramente.	70-100 %	69-49 %	Menos de 30 %

9º grado de la Tercera Etapa de Educación Básica						X	
		2. Base pedagógica.	2. No se evidencia el basamento pedagógico, por lo que se infiere que está bajo la concepción conductista				X
		3. Carácter de la asignatura.	3. Se detecta claramente el carácter teórico práctico.	X			
		4. Importancia de la asignatura	4. Se detecta clara y precisa	X			

Fuente: Camperos (1976). Criterios para la evaluación de programas. Caracas, Venezuela. (Resultado de las opiniones de los tres especialistas)

En el gráfico anterior, los especialistas detectaron que no se especifica la concepción pedagógica en la cual está enmarcada el programa (conductista, cognoscitivista), ni la relación que tiene esta asignatura con las demás del curso, además se detecta claramente el carácter teórico práctico de la asignatura y su importancia para los objetivos de la tercera etapa de la educación media.

En la segunda fase, se realizó un análisis de contenidos a las planificaciones de los docentes especialistas de la asignatura dibujo técnico aplicado de 9º y se comparó con lo observado en clase; para el análisis de las clases se realizó un registro de observación estructurado, además un cuestionario a los alumnos.

Cuadro 2. Unidad de análisis: Estrategias de Instruccionales. Categoría: estrategias metodológicas.

	Sub - categorías			
	Tipos de Estrategias			
Sujetos Observados	Sujeto 1 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 2 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 3 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 4 U.E "José Oviedo y Baños"
Categoría	<ul style="list-style-type: none"> Realiza dibujos en el pizarrón. Explica los dibujos realizados en el pizarrón. Explica de forma individual a cada alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta modelos. Realiza representaciones en el pizarrón. Realiza demostraciones 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta modelos para que los alumnos los dibujen en su hoja de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los ejercicios individualmente. Realiza demostraciones
Estrategias metodológicas				

Autor: La Fe (2007). Matriz de análisis de contenidos. Caracas, Venezuela.

El resultado de esta evaluación evidencia que las estrategias utilizadas por los docentes no aseguran el cumplimiento del objetivo propuesto, ya que existen otros factores que pueden influir en el aprendizaje del alumno como: el tiempo y los aprendizajes que hayan obtenido anteriormente que le permita avanzar hacia el logro del objetivo. Se observó que las estrategias utilizadas en clase son pertinentes para el logro de los objetivos, pero no todas las propuestas en el programa son utilizadas por los docentes de estas instituciones, esto se evidenció cuando los docentes manifestaron que no utilizan el programa como apoyo para la planificación de las clases y por lo tanto desconocen algunas estrategias planteadas.

Para la tercera fase, se aplicó un registro de observación estructurado para cada clase y se hizo énfasis en la evaluación aplicada al alumno por el docente, además se realizó un análisis de contenidos a los planes de evaluación y los resultados se compararon con lo observado.

Cuadro 3. Unidad de análisis: Estrategias Evaluativas. Categoría: Estrategias Evaluativas Propuestas en los planes de Evaluación.

Categoría	Sub-categoría				
	Tipos de Estrategias Evaluativas Propuestas				
Estrategias Evaluativas		Sujeto 1 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 2 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 3 E.B.N "Simón Rodríguez"	Sujeto 4 U.E.N "José Oviedo y Baños"
	Actividades docentes y alumnos	El alumno realizará dibujos de uniones desarmables indicando las partes fundamentales de los elementos de unión.	Láminas	-Explicación y demostración de los ejercicios prácticos. -Dibujar roscas, tornillos y tuercas.	<u>Docente:</u> exposición del tema. -Promueve a la revisión de bibliografías. -Discusión del tema investigado. -Explicación de los ejercicios prácticos. <u>Alumno:</u> -Dibuja tornillos con su tuerca de acuerdo a la terminología antes mencionada.
	Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> No precisa la técnica utilizada 	<ul style="list-style-type: none"> No precisa la técnica a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> No precisa la técnica a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación

	Instrumentos	• 1 Lámina.	• Escala de estimación.	• Escala de estimación	• Escala de estimación.
--	---------------------	-------------	-------------------------	------------------------	-------------------------

Nota: Matriz de análisis elaborada con los datos obtenidos del análisis de contenido realizado a los planes de evaluación realizados por los docentes especialistas de las instituciones en estudio.

De acuerdo con el cuadro anterior se observa deficiencia en la descripción de las estrategias evaluativas, si se comparan con las descritas en el programa de acuerdo con el objetivo a trabajar no se describen ni la mitad de las estrategias propuestas.

Por último, en la fase cuatro se aplicó la matriz propuesta por Provus (1973), permitió emitir juicios valorativos acerca (fortalezas y debilidades) del programa.

Conclusiones

El programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado de la Tercera Etapa de Educación Básica el programa se utiliza como apoyo al momento de planificar un lapso escolar, donde se escogen los objetivos que más se adapten al proyecto (estrategia planteada en la Educación Bolivariana) con el cual se va a trabajar, por tal motivo la evaluación del programa de dibujo técnico aplicado de 9º grado constituye una fuente de información que el docente puede utilizar al momento de planificar.

De acuerdo a la evaluación realizada a los elementos estructurales del programa, se evidenció que presenta una adecuada presentación y formulación de los mismos. En cuanto a la implementación, se detectó que el docente no administra el programa, es decir que conoce sus objetivos pero no trabaja con las estrategias que propone; en las entrevistas realizadas los docentes manifestaron no conocer la estructura del programa. Por otro lado, en la aplicación de la matriz de Provus (1973) se detectó como fortaleza la presentación de los elementos estructurales del programa y los objetivos que abarcan diversos tipos de dibujos, en cuanto a las debilidades se observó que los objetivos son muy extensos en relación al tiempo de duración del

año, además para que el estudiante alcance más de la mitad de los objetivos debió cursar la asignatura en 7º y 8º, a esto se suma la cantidad de horas asignadas, los recursos con los cuales se cuenta, el ambiente en cual se trabaja y la cantidad de alumnos por grupos.

En las instituciones donde se realizó esta investigación hasta la fecha no ha comenzado a trabajar con los lineamientos de los Liceos Bolivarianos debido a que los docentes no han recibido los cursos correspondientes a esta materia, esto trajo como consecuencia que el último objetivo planteado en esta investigación no se pudiera llevar a cabo, dejando así un nuevo tema de estudio para un proyecto de investigación posterior.

Se recomienda que los docentes del área conozcan el programa, si existe la necesidad de replantearlo hay que tener presente lo extenso y complejo de algunos objetivos y comprobar que los planteados sean complemento entre sí.

En cuanto a la aplicación del modelo evaluativo de Camperos (1976) el programa posee una estructura acorde a los requerimientos y es fácil de manejar, es un instrumento de apoyo al docente que plantea objetivos y contenidos que deben ser ajustados a la realidad social sin restarle importancia ya que el dibujo como tal no ha cambiado sus normas sino que se han adaptado a las nuevas tecnologías.

Referencias

- Cadevilla Merlis (2000). *Estudio diagnóstico orientado a conocer la situación actual del área de educación para el trabajo en la Tercera Etapa de Educación Básica sector 1 Distrito escolar nº 5 Municipio Mariño Estado Sucre*. Tesis de maestría no publicada. Instituto Pedagógico de Maturín. Maturín. Venezuela.
- Camperos Mercedes. (1976). *Criterios para la evaluación de programas*. En revista de pedagogía nº 11. Caracas. Venezuela.
- Camperos Mercedes (1981). *Curso a distancia de evaluación curricular guía nº 2. la instancia evaluativa de entrada*. Mimeografiado, escuela de educación UCV. Caracas. Venezuela.
- Cisneros Freddy (2005). *Propuesta de estrategias de enseñanza que motiven al estudiante en el logro de un aprendizaje significativo en la asignatura dibujo técnico aplicado de 9º grado de la U.E.N.M "Gran Mariscal de Ayacucho" a través del uso del Software Autocad*. Tesis de maestría no publicada. Instituto Universitario Monseñor Rafael Arias Blanco. Caracas. Venezuela.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Marzo 24, 2000.

Cuello Pablo (2002). *Estudio fenomenológico del desfase o brecha existente entre la educación técnica industrial y para el trabajo y las exigencias del mercado laboral*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Experimental Antonio José de Sucre. Barquisimeto. Venezuela.

(GEPSEA) Grupo de Estudios Prospectivos Sociedad, Economía y Ambiente, (2005). *La sociedad del conocimiento*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.personales.com> [consultado: 2005, marzo]. Caracas. Venezuela.

Herrera Guillermo (1976). *Un ensayo de investigación educacional*. Serie ediciones Cabriales. Caracas. Venezuela.

Inciarte Mercedes (2004). *Nuevas tecnologías un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/> [consultado: 2004, diciembre]. Caracas. Venezuela.

Ley Orgánica de educación. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela., 36.787 (extraordinario), septiembre 15, 1999.

Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y presupuesto. División de currículo (1988). *Programa de dibujo técnico aplicado*. Tercera etapa educación básica. Área educación para el trabajo. Caracas. Venezuela.

Ministerio de Educación, Dirección Sectorial de Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional. Coordinación de Currículo. (1996). *Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica*. Caracas. Venezuela

Ministerio de Educación y Deportes, (2004). *Políticas, objetivos y estrategias del Ministerio de Educación y Deportes* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.me.com> [consultado: 2005, marzo]. Caracas. Venezuela.

Naim Moisés y Piñango Ramón (1984). *El caso Venezuela, una ilusión de armonía*. Editorial IESA. Caracas. Venezuela

Orantes Alfonso (1980). *Un modelo de instrucción aplicado al análisis curricular*. Temas de educación, nº 2. Caracas. Venezuela.

Provus Malcom (1973). *Discrepancy evaluation*. Editorial Penguin Book. New York.

Rincones Belkis (2002). *Propuesta de un programa de estudio adaptado al diseño curricular 1996 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas. Venezuela.

LA AUTORA

MAYDA LA FE FLORES Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Dibujo Técnico, posee una maestría en Evaluación Educacional en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", es profesora tiempo completo de la cátedra de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas y estudiante del doctorado en educación de la misma casa de estudios.

Los tres mundos de Karl Popper: implicaciones en la producción de conocimiento

María Antonia De La Parte Pérez

Universidad Central de Venezuela

mariantonia.delaparte@gmail.com

Rosa Rao

Instituto Pedagógico Rural El Macaro

rosarao@gmail.com

Marta De Sousa

Instituto Pedagógico de Miranda

dsousamarta@gmail.com

Patricia Quiroga

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

patricia.quiroga@gmail.com

RESUMEN

En el contexto de la *Construcción de Teorías* y para profundizar la importancia en la producción de conocimiento, abordamos *La teoría de los tres mundos* de Karl Popper, para quien los problemas que requerían mayor atención eran los relativos a la verdad la probabilidad y la corroboración. Se presenta una biografía resumida del autor, se incluyen aspectos importantes de su pensamiento filosófico y se aborda la teoría en cada uno de sus dominios (Mundo 1, Mundo 2, Mundo 3) y sus formas de interrelación. Se procede también al análisis de algunas críticas a las teorías más importantes como la falsación, propuesta como alternativa a la posición inductivista, concluyendo que la teoría de los tres mundos permitió a Popper explicar el complejo cuerpo-mente. Finalmente, se comenta la importancia de su pensamiento filosófico para el investigador del siglo XXI.

Palabras clave: Karl Popper, teoría de los tres mundos, falsación

Recibido: abril 2016

Aprobado: mayo 2017

Karl Popper's Three Worlds: implications in knowledge production

ABSTRACT

In the context of Constructing Theories and wishing to emphasize the importance of producing new knowledge for researchers, we address one of the most prominent thinkers of the twentieth century, Karl Popper's Ontological Theory of the Three Worlds. An abridged biography of the author and some important aspects of his philosophical thoughts such as falsation, theory proposed as an alternative to induction are included. We discuss the Three Worlds theory identifying each of its elements: World 1 World 2 and World 3 and their forms of interaction. We include also some criticisms of the most important theories such as falsation, proposed as an alternative to the inductivist position. Concluding that the Three Worlds theory permitted Popper to explain body-mind relationships. Finally we discuss the importance of his philosophical thought for the researcher of the XXI century.

Key words: Karl Popper, three worlds theory, falsation

Les Trois Mondes de Karl Popper: implications dans la production de connaissances

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la construction des théories et pour approfondir l'importance de la production de connaissances, nous avons abordé la théorie des Trois Mondes de Karl Popper, pour qui les problèmes que nécessitant une plus grande attention étaient ceux concernant la vérité, la probabilité et la corroboration. Une biographie résumée de l'auteur est présentée, des aspects importants de sa pensée sont inclus et sa théorie philosophique est abordée dans chacun de ses domaines : Monde 1, Monde 2, Monde 3 et leur interrelation. Nous procédons également à l'analyse de certaines critiques des théories les plus importantes telles que la falsification proposée comme alternative à la position inductiviste, concluant que la théorie des Trois Mondes a permis à Popper d'expliquer le complexe corps-esprit. Enfin, l'importance de sa pensée philosophique pour le chercheur du 21^{ème} siècle est commentée.

Mots-clés: Karl Popper, théorie des trois mondes, falsification

Introducción

En el contexto de la *Construcción de Teorías* y para profundizar la importancia en la producción del conocimiento para el investigador, nos acercamos a *La teoría de los tres mundos* de uno de los filósofos más prominentes del siglo XX, Sir Karl R. Popper. En este sentido y para ubicar cronológicamente al lector, se presenta una biografía resumida de este científico, se esbozan algunos de los conceptos filosóficos más prominentes de este pensador y se identifica cada uno de los dominios de la teoría, el Mundo 1 (m1), el Mundo 2 (m2) y el Mundo 3 (m3) con sus formas de interrelación.

Para Popper, la orientación ontológica del universo en tres niveles de realidad m1, m2 y m3 tiene fundamento en la ontología de Rudolf Carnap de quien fuera estudioso (Popper, 1978). Tres mundos en lugar de uno, para explicar el complejo cuerpo-mente que no satisfacía el monismo y tampoco las variantes clásicas del dualismo cartesiano, pero sí lo permitía la interacción entre el mundo material (m1), los procesos mentales (m2) y los objetos culturales producto de la mente humana (m3), dominios de su teoría.

Esta novedosa descripción del universo que incluye objetos materiales o concretos e inmatereales o abstractos, permite al investigador alternativas al reduccionismo pasado, al tiempo que otorga a la mente y sus productos las características de entidad real, elementos todos compatibles con el pensamiento científico moderno. También se analizan algunas de las críticas a las teorías popperianas más importantes, y finalmente, se comenta sobre la importancia de su pensamiento filosófico para el investigador del siglo XXI

Recuento biográfico

Sir Karl Raimund Popper (KP) nació en Viena (Austria) en 1902, de una familia de orígenes judíos que se había convertido al cristianismo. Se educó bajo la religión luterana y estudió en la Universidad de Viena. En 1919, aceptó el pensamiento marxista, se unió a la Asociación de Estudiantes

de Escuelas Socialistas y al Partido de Obreros Social-demócratas. Más tarde, abandonó el camino marxista y gradualmente empezó a adoptar los ideales de liberalismo social. Su desilusión con el marxismo fue el motivo principal por el que Popper escribió su obra *La sociedad abierta y sus enemigos*.

Popper se doctoró en filosofía en 1928 en la Universidad de Viena, y trató de integrarse a algunas discusiones filosóficas en el Círculo de Viena y grupos que admiraban a Ludwig Wittgenstein. Desde 1930 a 1933 como reacción al neopositivismo escribió: *Los dos problemas fundamentales de la teoría del conocimiento*, que llegó a editar y publicar bajo el título: *La lógica de la investigación científica*. Ésta sería la obra filosófica más importante de su carrera, y la que estableció los fundamentos para el resto de su carrera filosófica. En dicha obra criticó varias corrientes de la época, especialmente el psicologismo y la corriente *inductivista* promovida por el neopositivismo. En esa obra propuso la *falsación* como alternativa a la posición *inductivista* del método científico, alegando que las teorías no son verificables, pero pueden ser refutada o falsada.

Más adelante, con el surgimiento del nacional-socialismo en Alemania, Popper emigró a Nueva Zelanda donde ejerció la docencia en la universidad de Canterbury desde 1937 hasta 1945 y luego en la *London School of Economics* de Londres desde 1949 hasta 1969, adonde tuvo a su cargo las Cátedras de Lógica y de Método Científico. Durante su carrera académica, y aún después de retirarse en 1969, Popper se mantuvo activo produciendo filosofía hasta su muerte en Londres (Reino Unido) en 1994 (Rosario, 2010). Fue miembro de las sociedades científicas *Royal Society* y *British Academy* británicas y de otras instituciones científicas de otros países.

En la Universidad de Warwick fundada en 1965, institución reconocida como una de las primeras diez universidades del Reino Unido, anualmente se recuerda la memoria de Sir Karl Popper, uno de sus profesores de filosofía más respetados, por sus grandes aportes a la institución. Este evento es organizado por David Millar uno de los asistentes de Popper.

El pensamiento filosófico de Popper

El pensamiento filosófico de Karl Popper (KP) es sorprendente en lo que se refiere a su propia evolución. Con frecuencia ha sido identificado con el Círculo de Viena y con el neopositivismo, sin embargo, su relación con

este movimiento filosófico fue de carácter crítico, hecho que en ocasiones calificó de leyenda (Popper, 1972; Queraltó, 1996).

Una parte de la vasta obra de este filósofo de comienzos del siglo XX se centra en su teoría del conocimiento y la visión pluralista de la realidad, superando así el monismo y dualismo de muchos de sus antecesores que intentaron reducir la realidad a un sustrato exclusivamente físico o a una dualidad materia e intelecto en teorías como la de mente-cuerpo (Popper, 1962, 1972, 1978).

La filosofía de la ciencia de Popper, el *racionalismo crítico*, se refiere a la construcción de un enfoque puramente deductivo de la ciencia, con su visión de la evaluación de las teorías, el aumento del conocimiento, así como los criterios de *falsación* y demarcación. Se refería a la ciencia como un camino continuo hacia la verdad y no como algo definitivo. Decía que el conocimiento científico no avanza confirmando nuevas teorías o leyes, sino descartando aquellas que contradicen la experiencia. A estas refutaciones se refiere la *falsación*, clave del criterio popperiano de la demarcación entre ciencia y no ciencia. En cuanto a la racionalidad, la definía como la disposición para aceptar la crítica (Popper, 1977).

La propuesta epistemológica del autor gira en torno a tres ideas centrales: la ciencia como mejor aplicación de la racionalidad, el método hipotético-deductivo como forma de acceso al conocimiento científico y la universalidad de la racionalidad, enmarcada en un conjunto de reglas comunes para todo conocimiento (Popper, 1972).

Resulta conveniente situarse en el momento histórico de la primera mitad del siglo XX, cuando estaban vigentes, el neopositivismo, la filosofía de la historia de Marx, la psicología de Freud y la psicología individual de Alfred Adler entre otros, por lo que KP buscaba respuestas a preguntas tales como: ¿cómo podemos decidir si una teoría es correcta?, ¿cómo podemos distinguir entre teorías científicas y teorías no científicas?, ¿qué da validez a las teorías científicas?, ¿cuál es la naturaleza del progreso científico?, ¿en qué consiste la racionalidad de la ciencia?, sobre qué base estamos justificando que tal ley es verdadera? (Redman, 1995).

Quizás el aspecto más importante de su filosofía de la ciencia haya sido el rechazo total a la inducción. Se opuso a la lógica del descubrimiento de corte inductivista, a la lógica de justificación inductivista y al criterio inductivista de demarcación entre las ciencias empíricas y otros sistemas de enunciados como la metafísica y la pseudociencia. Es evidente que su

filosofía es deductiva y se apoya en la creencia de que la probabilidad previa de cualquier ley, debe ser igual a cero (Popper, 1962, 1972).

Para Popper, el método crítico es el método de ensayo y error: el método de proponer hipótesis audaces y someterlas a la crítica más severa, para detectar dónde se hallan los errores. Puesto que no hay inducción, la ciencia empieza con problemas: nunca el argumento parte de los hechos a las teorías, sino por medio de la refutación o *falsación*.

Otro aspecto que Popper considera es el tema de la *verdad*. Sobre ella existen tres teorías: la verdad sería la correspondencia del lenguaje a la realidad; o la coherencia del conocimiento; o su utilidad según el pragmatismo. Sin embargo, inspirado en Tarski la verdad sería la correspondencia de una proposición con los hechos. No existe una certeza absoluta de verdad pues somos buscadores de ella, pero no sus poseedores. El avance de las teorías consiste en un aumento de verosimilitud o del nivel de *verdad* de una teoría en comparación con otras. También es considerado por el filósofo el valor cognoscitivo del *sentido común* el cual tiene valor como punto de partida, siempre seguido de la crítica filosófica o científica, denominado *sentido común crítico*.

Popper también se ocupa del tema de la *comprensión* (entendimiento), punto importante de las actuales filosofías hermenéuticas. Para este filósofo el entendimiento se ha de ver objetivamente, no psicológicamente: entender es una actividad semejante a solucionar un problema. Los actos creativos del hombre no se pueden explicar, pero al menos se pueden entender relacionándolos con la situación problemática en la que emergen, de modo que puede entenderse lo que sucede en la historia de la ciencia, del arte o de otras actividades humanas. También se declaró *emergentista*, explicando que en el mundo emergen novedades en un contexto de procesos indeterminados, donde no todo puede preverse (Popper, 1972).

Popper describió la ciencia como un proceso evolutivo en el mundo 3, en el que los investigadores proponen conjeturas (teorías) básicas para explicar los fenómenos que luego, la comunidad científica aceptará o rechazará. También asume que el proceso de falsación en el dominio de los tres mundos es la esencia de la ciencia. El mundo 1 representa los eventos y los fenómenos, el mundo 2 desarrolla los conceptos personales y el mundo 3 desecha los conceptos falsados y acepta otros hasta que a su vez son desechados por la vía de la falsación. De este modo, la ciencia es el

laboratorio por el cual circula el conocimiento, fundamentalmente en los procesos de divulgación (publicación), revisión, aceptación y falsación. También afrontó el problema del indeterminismo, concepción filosófica que niega el carácter universal de la causalidad y luego pasó al estudio de la interacción mente-cuerpo. Sus afirmaciones sobre la existencia de la mente y sus relaciones con el cuerpo se colocan en la tradición aristotélica-tomista y constituyen una valiosa argumentación contra el materialismo. El problema cuerpo-mente según Popper, debe ser considerado desde una triple perspectiva: la teoría evolucionista, una ontología pluralista, y el papel del lenguaje en la constitución del *yo*. También considera que sólo cabe hablar de auténtico problema cuerpo-mente bajo cuatro condiciones, a saber: i. que se distinga entre procesos corporales y procesos mentales; ii. que esa distinción suponga algún tipo de fuerte contraposición entre unos y otros procesos; iii. que logremos comprender que existen relaciones entre los procesos corporales y los procesos mentales, y iv. que una vez que aceptamos tal distinción fuerte entre procesos corporales y procesos mentales, así como su relación, nos parezca de alguna manera sorprendente o extraña justamente tal relación. KP es un dualista al distinguir claramente entre procesos mentales conscientes corrientes y procesos corporales, pero es un *trialista* cuando explica la autoconciencia, ya que así logra poner en evidencia su teoría de los tres mundos y la interrelación entre cada uno de ellos (Popper, 1962, 1972, 1978; García, 2004).

Popper, no sólo se toma en serio el problema cuerpo-mente, sino que lo considera muy importante, hecho que evidencia una cita pronunciada en una conferencia en 1972: "Este problema incluye un acertijo principal que quizás nunca pueda ser resuelto. En verdad es el problema de filosofía más profundo y más difícil, el problema central de la metafísica moderna". También, en diferentes ponencias pronunciadas en 1969, se refirió al problema cuerpo-mente relacionándolo con las ideas del conocimiento subjetivo y objetivo, con la *teoría de los tres mundos* y con la *evolución, emergencia y funciones del lenguaje*, todos ellos, elementos clave de la filosofía popperiana (Martínez-Freire, 2004).

Para Karl Popper, el problema mente-cuerpo se divide en, al menos, dos problemas bastante distintos: el problema de la muy estrecha relación entre estados fisiológicos y ciertos estados de conciencia, y el problema muy diferente de la emergencia del *yo* y su relación con el cuerpo. Es decir, se trata, por un lado, del habitual problema cuerpo-mente, y, por otro lado, del

problema de la relación entre el cuerpo y el *yo*.

Una característica importante de la concepción popperiana de los estados mentales es, que entiende que no sólo existen estados mentales en los humanos sino también en los animales, con lo que podríamos hablar tanto de mente humana como de mente animal lo que expresa el enfoque evolucionista en su filosofía. Habla de evolución creadora o emergente y al presentar las etapas en la evolución del universo, considera que en una tercera etapa se encuentra la sensibilidad o conciencia animal.

La Teoría de los tres mundos de Popper

Se trata de una forma nueva de ver y explicar el universo. El autor divide el universo en tres niveles que denomina *mundos* que interactúan entre sí: mundo 1 (m1), mundo 2 (m2) y mundo 3 (m3). Como se puede apreciar, KP separa el mundo en tres categorías que denomina m1 (mundo físico) en el que incluye los objetos, eventos materiales y las entidades biológicas; los objetos y eventos mentales corresponden a m2 y m3 está formado por el conocimiento objetivo.

El mundo físico pudiera, a su vez, ser subdividido en el mundo de los objetos físicos vivos o biológicos y el mundo de los objetos físicos inertes o cosas. El mundo mental o psicológico es el mundo de nuestros sentimientos, pensamientos, observaciones, percepciones y decisiones. Dicho de otro modo, el mundo 2 es el de los estados o procesos psicológicos, mentales o experiencias. Este mundo, desde el punto de vista humano y moral, es de suma importancia. A su vez, también puede ser subdividido de varias formas de acuerdo al nivel de conciencia; así tendremos las experiencias plenamente conscientes, los sueños y las experiencias subconscientes. También podemos distinguir la conciencia animal de la conciencia humana.

Muchos objetos que pertenecen al mundo 3, al mismo tiempo pertenecen al mundo 1. Un ejemplo tangible es un libro; se trata de un objeto físico que a su vez es producto de la mente humana. Sin embargo, el contenido de un libro en sentido estricto solamente está ubicado en el mundo 3 (Popper, 1978).

Queraltó (1996), como estudioso del proceso intelectual de KP, informado a su vez por Bartley, editor del *Postscriptum*, refiere que la teoría de los tres mundos se sitúa en el denominado *giro biológico* del pensamiento

popperiano en 1960, entendiendo por giro biológico el hecho que el filósofo toma como centro de referencia científica para su reflexión a la biología y no tanto a la física como había ocurrido hasta entonces. Los problemas de los que se ocupa ahora deberán recibir su correspondiente apoyo científico en la biología. Es de este modo como la continuación del itinerario popperiano con la teoría de los tres mundos inicia una nueva etapa de su aventura intelectual y tal camino supone adentrarse en el tema del hombre.

Desde un principio Popper defendió la necesidad de una filosofía pluralista como desarrollo moderno de la tradición occidental respecto al problema del cuerpo y la mente. Esa tradición occidental es dualista, aunque con desviaciones monistas y pluralistas. El objetivo habría de ser encuadrar la diversidad de productos del universo dentro de unas coordenadas que explicaran suficientemente esa variedad y dieran cuenta de la especificidad humana. Tales coordenadas fueron los denominados m1, m2 y m3 y así justifica tal decisión (Queraltó, 1996):

Los términos Mundo 1, Mundo 2 y Mundo 3, se han escogido conscientemente por su falta de color y la arbitrariedad. Pero hay una razón histórica para llamarlos 1, 2 y 3: parece que el mundo físico existió antes que el mundo de los sentimientos animales. Y yo conjeturo que el Mundo 3 no comienza hasta la evolución de un lenguaje humano específico (p.194).

El sentido de los mundos de Popper en los términos del propio autor citado por Queraltó es referido así:

Para esta filosofía pluralista, el mundo consta al menos de tres submundos *ontológicamente* distintos: el primero, es el mundo físico o de los estados físicos; el segundo, es el mundo mental o de los estados mentales; el tercero, es el de los inteligibles o de las ideas en sentido objetivo, el mundo de los objetos de pensamiento posibles: el mundo de las teorías en sí mismas y sus relaciones lógicas, de los argumentos y de las situaciones problemáticas tomados en sí mismos (p. 188).

La teoría de la interrelación entre el m1 y m2 popperianos es la alternativa que Popper propone al dualismo cartesiano que asume que el universo se compone de dos sustancias esenciales (*res cogitans* y *res extensa*); la visión popperiana del cosmos rechaza el existencialismo; no obstante, en

su teoría de los Tres Mundos mantiene la existencia y la interacción de los objetos físicos y de los eventos mentales.

Elementos de la teoría

Mundo 1

M1 de Popper incluye la realidad en la que vivimos y los objetos que constituyen esa realidad; todo lo objetivo, aquello que existe independientemente de uno (Padrón 1998).

Según el propio Popper (citado por Queraltó, 1996): “como Mundo 1 me refiero a lo que puede llamarse el mundo de la física: de las rocas, los árboles y los campos físicos de fuerzas. También incluyo aquí los mundos de la química y la biología” (p. 190).

Mundo 2

M2, comprende los fenómenos mentales y estaría compuesto por estados mentales conscientes o inconscientes de modo que abarca la conciencia y los procesos psicológicos, incluso aquellos que se dan durante el periodo de sueño así como también el *yo*, la mente y la inteligencia y los procesos de razonamiento. En este mundo, Popper sitúa todo lo subjetivo y de conciencia, lo íntimo del individuo, las sensaciones de placer, dolor, pensamientos y percepciones de formas o movimientos.

El paso del mundo 2 al mundo 3 se establece en la objetivación de pensamientos o ideas y la herramienta más clara al servicio de este proceso es el uso del lenguaje el cual a su vez es objetivable y forma parte de m1. La conciencia de la propia identidad emerge en la evolución de la especie, a la par e interaccionando con las funciones superiores del lenguaje. M2 está vinculado a la función central de control del cerebro, por una parte, e interactúa con m3 por otra, de ahí infiere Popper que el lugar de la interacción está en el centro del habla del cerebro.

Parafraseando a Popper citado por Queraltó: “como Mundo 2 me refiero al mundo psicológico” “Es el mundo de los sentimientos de temor y de esperanza de las disposiciones a actuar y de todo tipo de experiencias subjetivas incluidas las subconscientes e inconscientes...”. (p.191).

Mundo 3

M3, o mundo de los fenómenos culturales, incluye todos los productos del intelecto humano, que han sido pensados y producidos por los seres pensantes y está compuesto de productos y de relaciones de doble vía, que encontramos en las bibliotecas, en la internet y en los otros medios de comunicación e información. Es el mundo de los contenidos objetivos del pensamiento expresados en la ciencia, el arte y la filosofía principalmente. En este espacio universal se ubica todo lo que no existiría si no hubiese seres pensantes conectados entre sí. Abarca todo lo creado por el ser humano que es propiedad compartida de todos, es decir: lo socio-cultural (idioma, arte, religión, ciencia, etc). Este es el mundo de la *cultura* que incluye *productos* y *personas*, llegando a relaciones culturales, entramados e incluso redes culturales, siempre y cuando estas relaciones no lleguen a la conciencia individual, cuando ya dejarían de pertenecer al m3 para ubicarse en el m2 (Padrón, 1998). Popper propone considerar la mente humana como un órgano corporal, altamente desarrollado, que contribuye a la mejor adaptación de los organismos, produciendo objetos de m3, e interactuando con ellos. Es así como el humano modifica el mundo físico con sus ideas de modo que m3 influye sobre m1 mediante m2.

La existencia del mundo 3 responde a las ideas objetivas del hombre y la insistencia de Popper en que la vida humana se orienta desde las ideas y realizaciones culturales pertenece a la tradición intelectualista de la filosofía, en contraposición a las versiones materialistas de la existencia humana. La tesis acerca de m3 abre el problema de su relación con el sujeto y con el mundo real o primer mundo (el de las cosas, de los objetos físicos); siendo el segundo mundo el de las experiencias subjetivas, de los enunciados, los pensamientos en sentido objetivo (considerados reales por Popper). De ahí que si son reales las cosas físicas, en consecuencia también lo será todo aquello que pueda actuar sobre lo físico como las teorías. Ello evidencia como m1 y m2 interactúan entre sí y a su vez m2 y m3. No obstante, m1 y m3 solamente pueden actuar entre sí, a través de m2.

Según Popper citado por Queraltó (1996):

Con Mundo 3 me refiero al mundo de los productos de la mente humana. Aunque incluyo las obras de arte en el Mundo 3 y

también los valores éticos y las instituciones sociales, me limitaré, principalmente, al mundo de las bibliotecas científicas, a los libros, a los problemas científicos, y a las teorías, incluidas las erróneas (p. 191).

La interacción entre m_1 y m_2 es una teoría alternativa al dualismo cartesiano que está basada en la teoría de que el universo está compuesto de dos sustancias esenciales: la *res cogitans* y la *res extensa*. La cosmología popperiana rechaza esta postura *esencialista* pero mantiene el punto de vista del sentido común de que los estados mentales y los físicos existen e interactúan. Esta interacción entre m_1 y m_2 , es también una alternativa al *epifenomenalismo*, donde los objetos y los acontecimientos de m_2 son reales pero no tienen ninguna acción causal sobre m_1 .

La interacción entre m_2 y m_3 está basada en la teoría de que m_3 es parcialmente autónomo. Por ejemplo, el desarrollo de las teorías científicas en m_3 conduce a consecuencias inesperadas en esos problemas y las contradicciones son descubiertas por m_2 . Otro ejemplo sería que el proceso de aprendizaje permite que el m_3 transforme al m_2 .

Como bien explicó Popper, en el mundo 3 están incluidos los productos de la mente humana que se reflejarán de forma más compleja en productos de arte, teorías científicas o argumentos y dichos objetos podrían igualmente formar parte del mundo 1 y del mundo 2. Lo más importante a destacar es su existencia real y la prueba para demostrarlo se basa en el hecho de que dichos objetos pueden producir un efecto causal físico y observable en el mundo 1 a través de decisiones individuales o colectivas del ser humano, capaces de incidir no sólo en el mundo 2 de percepción y reconocimiento sino en toda la amplitud de m_1 . A modo de ejemplo tenemos que una escultura en mármol no sólo es un objeto esculpido por su creador (m_3 – producto abstracto objetivo de la mente humana), sino el resultado de un proyecto previamente planeado y elaborado por una mente individual o colectiva (m_2 - pensado), que a su vez como objeto real formará parte del inventario de m_1 .

El Mundo 3 también contiene las grandes obras de la ingeniería y del arte. Aunque los objetos de m_3 existen en m_1 , expresan y adquieren un significado extra en m_3 . Por ejemplo, el valor intrínseco de *Hamlet* como objeto del mundo 3 tiene muchas formas de expresarse dentro de m_1 , el mundo físico.

Interacciones entre los tres mundos



Figura 1. Interrelación de los tres mundos de Karl Popper

Fuente: *blog The Flipped Classroom. Conocimiento subjetivo*

Como ha sido expresado previamente, m3 existe porque sus objetos pueden interactuar y producir cambios en los objetos de m1, por lo tanto, las decisiones, proyectos y rectificaciones tomados en el mundo 3 pueden alterar el mundo físico (m1) y el mundo mental (m2) de nuestra representación. Las relaciones entre los tres mundos actúan recíprocamente. Primeramente, tenemos m1 sin el cual ninguno de los otros objetos sería posible ya que incluye el mundo de la materia, en este caso células, neuronas y energía. Dicho m1 permite a m2 existir por ser la base neurológica de nuestro encéfalo y este último opera sobre el anterior activamente experimentando, observando y otras sensaciones y emociones. Nuestro conocimiento subjetivo elabora, igualmente, contenidos, autónomos y comunicables de modo que se produce la interacción en m3. Una vez que dichos conceptos o ideas adquieren autonomía pueden ser rectificadas, desarrollados o contrastados. Por último, m3 no solo actúa sobre los procesos mentales, sino que es capaz de alterar y predecir fenómenos naturales o físicos.

En este entramado de relaciones e interacciones, no hay cabida para un reduccionismo simplista al mundo físico o mental. De todo ello se extrae

que m_3 es el más valioso y productivo ya que gracias a él podemos entre otras cosas hacer filosofía, razonar y sin el cual el diálogo intelectual o, simplemente este ensayo sería imposible (Figura 1).

El Mundo 1 es el universo físico, el de los objetos materiales. Consiste en la verdad real y la realidad que tratamos de representar, incluidos la energía, la física y la química y por tanto la base de la ontología materialista.

El Mundo 2 es el que comprende nuestra percepción subjetiva personal, experiencias y la cognición. Es lo que pensamos acerca del mundo (y sus componentes popperianos m_1 , m_2 y m_3) al tratar de trazar, representar y anticipar hipótesis con el fin de mantener nuestra existencia a lo largo de los cambios de la vida. El conocimiento personal y la memoria configuran este mundo, que se basa en la autorregulación, la cognición, la conciencia, disposiciones y procesos. También caben aquí las denominaciones alternativas: espíritu y mente.

El Mundo 3 es la suma total de los productos abstractos objetivos de la mente humana. Es recomendable referirse al conocimiento objetual, para evitar la asociación que objetivo tiene con verdadero. Sus elementos conforman una mezcla muy diversa: libros, herramientas, teorías, modelos, bibliotecas, ordenadores, redes, etc. Mientras que el conocimiento puede ser creado y producido por m_2 , sus elementos se almacenan en m_3 . Popper también incluye aquí la herencia genética y se pudiera definir como el mundo de la actividad espiritual que ha adquirido una forma material. Para mejor comprensión, es la correspondencia de los monumentos y los documentos con la teoría de la historia, pensamientos que adquieren forma física. Por otro lado, están los objetos claramente lingüísticos, especialmente desde la invención de la escritura, que se configuran en pensamientos asociados a una forma física que les permite ser intercambiables.

Otro aspecto a considerar en el m_3 de Popper: a) también incluye las creaciones de los animales como los avisperos, los nidos de los pájaros y las presas que fabrican los castores y reflexionando sobre ello, avispas, pájaros o castores respectivamente, no designan sus productos con términos como hace el humano; b) el conocimiento objetivo es un componente de m_3 que también acoge objetos que no son cognoscitivos, pero si son producto de estados internos de organismos vivos y pudiera confundirse la producción humana con la producción de la naturaleza sin intervención humana (según nuestra comprensión actual de conocimiento). Aun cuando la raza humana desapareciera de la Tierra, el mundo 3 seguiría existiendo, a través de sus

obras materiales o lingüísticas.

Existen diversas relaciones entre m_1 , m_2 y m_3 e incluso ha sido esbozado un mundo 4 (m_4). M_3 es caracterizado de forma concisa y clara. En el sentido más amplio el *mundo 3* es el mundo de los productos de la mente humana; en el sentido estrecho es el mundo de las teorías, incluyendo teorías falsas, y el mundo de los problemas científicos, incluyendo cuestiones que tienen que ver con la verdad o falsedad de varias teorías. En el sentido amplio, obras literarias y artísticas tales como las óperas y conciertos de música pertenecen a m_3 .

A modo de explicación sobre la propuesta de la separación del mundo de las obras de arte de m_3 y su inclusión en un posible m_4 , Popper argumenta que la teoría más ampliamente aceptada sobre la producción de obras de arte, (sea música, poesía u otra expresión), es aquella que define la producción artística como una forma de auto-expresión o de revelación de la personalidad del autor y especialmente la expresión de sus emociones. Esta teoría expresionista la considera errónea y desvalorizadora, calificándola de perniciosa y destructiva para el arte, exponiendo que la producción de los grandes artistas son obras de arte independientemente de ellos mismos (Popper, 1978).

Cualquier relación que se plantee entre m_1 y m_3 tiene que pasar a través de m_2 en calidad de intermediario, siendo m_2 el mediador obligado entre m_1 y m_3 en cualquiera de los sentidos, dado que los intercambios son de doble vía. El mundo 1 posibilita que el mundo 2 exista, mientras que el mundo 2 intenta controlar y regular el mundo 1. El mundo 2 produce el mundo 3, mientras que el mundo 3 ayuda a la formación/educación/desarrollo/aprendizaje en el contexto del mundo 2 (Figura 1).

La permanencia de las teorías

La teoría de los tres mundos de Karl Popper como muchas teorías, resulta inacabada y por lo tanto, aún en etapa de construcción lo que significa un reto para los investigadores, cuya función es especular para llevarla más allá del estado actual.

En este sentido, Martínez-Freire (2004), se refiere a la afirmación de Popper en cuanto a que el *yo* está anclado en m_3 y unido, por tanto, al lenguaje y a las teorías humanas. Asimismo, la interacción entre el *yo* y *su*

cerebro se localiza en el centro de habla. Básicamente sus críticas a Popper se han centrado en dos puntos: la extraña naturaleza de m_3 en cuanto conjunto de contenidos mentales sin mentes, y el sorprendente carácter de m_3 , en cuanto a ser un lenguaje a la vez público y mental.

También, su teoría de la *falsación* argumenta Redman (1995), tiene numerosas razones convincentes para el fracaso de esta propuesta, por ser las teorías redes complejas de supuestos, leyes y diversas condiciones restrictivas y que, en la práctica, la unidad de evaluación no es un enunciado simple y es difícil determinar cuál es el supuesto de la teoría que está causando problemas; sólo pueden concluir que es falso al menos uno de muchos supuestos. De modo que la teoría nunca puede ser falsada en forma concluyente. Explica la autora que esta dificultad es conocida entre los filósofos de la ciencia como el problema de Duhem. En este sentido, López (2013) explica que la *falsabilidad* es una actitud que depende de la hipótesis y no una característica de las teorías y argumenta que la falsación ya no es lo que era: ese criterio fácil y lógico que nos permite distinguir lo científico de lo que no lo es, la hipótesis *correcta* de la *incorrecta*.

Como hemos visto, la aproximación falsacionista a la ciencia se asocia fundamentalmente con KP y el mismo no asumía que el falsacionismo fuese el método científico definitivo; de hecho, no pensaba que hubiese un método científico definitivo. Lo que sí consideraba a la falsación como un elemento clave de la ciencia, un criterio con el que distinguir las teorías científicas de las que no lo eran. El argumento de Popper es que la ciencia debe poner el énfasis en intentar la refutación de las teorías en vez de en la confirmación de estas, debido a que es demasiado fácil encontrar pruebas confirmatorias de muchas teorías.

Importancia de estas propuestas filosóficas para el investigador actual

La investigación individualista, aislacionista y unidimensional, que ha condicionado los programas de investigación en el pasado, se ven superados en la actualidad por los enfoques multidisciplinarios de las líneas de investigación.

Si consideramos la teoría de los tres mundos de Popper, reconoceremos que las ciencias naturales son, en cierto sentido, más

“sencillas” que las disciplinas sociales y humanísticas, pues estudian únicamente m_1 . Las disciplinas como la psicología, que estudia m_2 , o la sociología, antropología o historia, que estudian m_3 (aunque no siempre es clara la separación entre mundo 2 y el mundo 3), se enfrentan a un problema distinto. El intelecto humano es parte de la realidad que trata de estudiar, y esto necesariamente interfiere con el ideal de “objetividad” que toda ciencia persigue. Así, aun cuando las ciencias naturales se enfrentan al problema de estudiar una realidad (m_1) a la que no tenemos acceso directo, sino a través de nuestros sentidos (la mente humana pertenece a m_2), las disciplinas humanísticas se encuentran con que el investigador forma parte de su objeto de estudio. Esto implica problemas en cuanto a objetividad, imparcialidad y confiabilidad se refiere, tanto para las ciencias naturales, como para las ciencias sociales. Es así como la teoría de los tres mundos de Popper, pudiera contribuir a ampliar la visión de los científicos en lo referente a exigir un rigor que las condiciones no permiten, y logren apreciar la riqueza de los enfoques y métodos de las disciplinas humanísticas, cuya objetividad dista de lo exigido por las ciencias naturales, pero que permiten una mejor comprensión y explicación de la cultura, la sociedad y la mente humanas. Bajo este enfoque popperiano tal vez el rigor de la investigación consistirá en la congruencia y suficiencia de las teorías de entrada y de salida y pueda lograrse la unificación de ambas vertientes de la ciencia.

El problema cuerpo-mente según KP, requiere ser considerado desde una triple perspectiva: la teoría evolucionista, una ontología pluralista, y el papel del lenguaje en la constitución del yo. De acuerdo con la teoría evolucionista, la vida es una continua resolución de problemas y los problemas sólo surgen con la aparición de la vida, pues antes de la vida no hay ni problemas ni valores y el valor más básico de la vida es mantenerla y reproducirse para mantener la especie. Este afán de superación de la vida lleva a la conquista de la mente, la conciencia, el conocimiento objetivo y la ciencia (García, 2004).

En este proceso evolutivo emergente se distinguen tres niveles de adaptación: genético, conductual y científico. Desde una perspectiva evolucionista, podemos considerar el m_3 como una gran conquista evolutiva con el mayor valor de supervivencia. El conocimiento científico consiste en una lucha por la supervivencia entre las teorías rivales, de modo que sólo sobrevivan las teorías más aptas, aunque ello no garantice que en cualquier momento puedan perecer frente a nuevas teorías. Un individuo o una

especie sería eliminado si propone una solución equivocada al problema. Esto es válido para las mutaciones letales en un organismo, y también para el conocimiento erróneo en sentido subjetivo: una supuesta equivocación puede llevar a la muerte de la persona, especialmente las muertes accidentales. Pero el conocimiento objetivo es diferente: podemos hacer que sean nuestras teorías las que mueran en lugar nuestro. En realidad, hacemos lo posible por eliminarlas sometiéndolas a pruebas antes de utilizarlas (García, 2004).

Podemos considerar el conocimiento objetivo como algo semejante a una mutación que se produce fuera de nuestro organismo y así las teorías serían como instrumentos, ya que los instrumentos son como órganos exosomáticos. En lugar de desarrollar mejores oídos, construimos altavoces, micrófonos, audífonos. En lugar de desarrollar piernas más veloces, construimos bicicletas, automóviles, aviones, etc. El ser humano con su mente accede a su propio conocimiento, un acceso reflexivo y crítico, así puede formular teorías, argumentarlas y criticarlas, para que bien con experimentos mentales teóricos, o con contrastaciones empíricas, luchen entre sí las teorías, pereciendo las menos válidas para mantener y mejorar su vida.

En los tres niveles operamos con estructuras heredadas que han sido transmitidas, bien a través del código genético, o por instrucción y tradición. El mecanismo de adaptación es el mismo: un problema desencadena un conjunto de tentativas de solución, que serán puestas a prueba, eligiendo la mejor, que a su vez llevará a un nuevo problema (Popper, 1977; Queraltó, 1996).

$$P_1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P_2$$

P₁ - Los problemas pueden ser de carácter más teórico o práctico como mantenerse vivo o valorar epistemológicamente una teoría.

TT - Las teorías tentativas pueden ser teorías provisionales y ensayos.

EE - La eliminación va desde los mecanismos de selección natural hasta la argumentación y el pensamiento crítico.

P₂ - El nuevo problema surge, bien a partir de la eliminación del

error, o del ensayo provisional.

Esquematisando el proceso anterior según García, 2004 tenemos que:

- Todos los seres vivos se ocupan constantemente de resolver problemas.
- Los organismos unicelulares resuelven sus problemas por medio de ensayos provisionales: las pautas de comportamiento.
- Las especies resuelven sus problemas al componer de forma provisional patrones genéticos, incorporadas las mutaciones, que se ponen a prueba en la reproducción de individuos, sobre los que intervienen la selección natural.
- El esquema tetrádico explica la evolución emergente, dado que P_2 es cualitativamente distinto de P_1 . Un problema nuevo puede llevar a respuestas también novedosas.
- Los nuevos objetivos comportamentales vendrán seguidos de nuevas habilidades que pueden devenir tradicionales en una población. Entonces las mutaciones fenotípicas, que facilitan la práctica de esas nuevas habilidades, constituirán una ventaja y serán preservadas por la selección natural.
- Por tanto, los cambios anatómicos tienen éxito porque favorecen pautas comportamentales existentes, y ello supone éxito.

Para referirse a su ontología pluralista Popper, 1977 se expresa así:

Pienso que siempre fui un dualista cartesiano [...] estuve ciertamente más inclinado al pluralismo que al dualismo. Creo que es estúpido, o al menos arbitrario, negar la existencia de experiencias mentales, o estados mentales, o estados de conciencia; o negar que los estados mentales guardan estrecha relación con los estados del cuerpo, en especial, los estados fisiológicos. Pero parece asimismo claro que los estados mentales son producto de la evolución de la vida, y que poco es lo que puede ganarse vinculándolos a la física más bien que a la biología (p. 251).

Con la teoría de los tres mundos KP diferencia tres niveles de realidad, donde m_1 es la realidad física; m_2 , nuestros actos subjetivos; m_3 , los contenidos lógicos de nuestros pensamientos e incluso sus expresiones

culturales (ideas, teorías, libros). El mundo 3 es en cierta manera autónomo respecto al mundo 2; es más, lo determina: por ejemplo, uno adquiere conciencia de sí mismo sólo cuando elabora teorías lingüísticamente formuladas. La filosofía de Popper se concentra sobre el mundo 3 y se desinteresa del mundo 1 para evitar el subjetivismo (Popper, 1978).

Para mejor comprensión de esta teoría se hace necesario precisar que muchos de los objetos de m_3 son elementos materiales, y por convención según la teoría, pertenecen tanto a m_1 como a m_3 . Veamos el típico ejemplo del libro, que es un objeto físico, y por tanto pertenece a m_1 , pero su contenido representa una contribución de la mente humana. Ese contenido es un conocimiento en sentido objetivo, que permanece invariable en el tiempo y pertenece a m_3 . También cabe diferenciar entre conocimiento en sentido subjetivo y objetivo, elementos que quedaron atrás para el ser humano cognoscente.

El conocimiento subjetivo son los procesos y estados psicológicos mediante los que una persona piensa. El conocimiento objetivo son los contenidos del pensamiento o los enunciados en sí mismo. Se trata de dos mundos enteramente diferentes. Los enunciados en sí mismos pueden estar en relaciones lógicas entre sí, un enunciado puede deducirse de otro, ser compatible o incompatible con otro; mientras que los procesos subjetivos de pensamiento sólo pueden estar en relaciones psicológicas, pueden agradarnos, entristecernos, llevar a unas acciones u otras (García, 2004). Problemas, teorías y argumentos pertenecen a m_3 . El mundo 3 es producto de la mente humana, no es preexistente y eterno al modo platónico, pero es real y en cierta medida autónomo. Es real, por cuanto puede actuar sobre cosas físicas (m_1) y m_2 posibilita las modificaciones de la realidad (m_1). Es autónomo, ya que una vez producido por la mente humana, tiene su propia estructura, sus leyes que pueden llevar a consecuencias no deseadas ni previstas por la mente creadora. Esto vale desde la teoría cuántica, hasta la fabricación de un automóvil o la composición de una sinfonía. Cabe decir que las repercusiones de m_3 sobre nosotros son mayores incluso que las de m_1 . El mundo 3, en sentido amplio, comprende todos los productos de la mente humana, desde las herramientas hasta las instituciones sociales, desde las ciencias a las artes. Como una parte del este mundo 3, que Popper califica de dominio lógico o intelectual, están los problemas, teorías y argumentaciones, resultado del lenguaje humano. Es importante recordar que Popper rompe con el dualismo subjetividad-objetividad, introduciendo

el concepto de la intersubjetividad, terminando con el análisis entre lo subjetivo y lo objetivo.

El lenguaje y el yo

El lenguaje juega un papel clave en la evolución humana. En los niveles superiores de consciencia, la plena consciencia del yo depende del lenguaje. La emergencia del lenguaje, y particularmente su función descriptiva, está en la raíz del poder humano de la imaginación, de la invención, de la creatividad y de la argumentación. Popper propone que el hombre se distingue de los animales por determinadas funciones superiores del lenguaje. El lenguaje humano, a diferencia del lenguaje de los animales, presenta dos funciones superiores: la descriptiva y la argumentativa, que son las que posibilitan la emergencia de m_3 , responden a la gran conquista evolutiva y le posibilitan alcanzar el conocimiento objetivo. Las funciones inferiores, comunicativa y expresiva, son comunes a los animales y al hombre; estas funciones están estructuradas jerárquicamente de modo que las superiores, suponen la presencia de las inferiores.

Para Popper, m_1 de los objetos físicos es heterogéneo y también lo es m_3 , de los productos de la mente. El mundo 2 de lo mental es también diverso: los estados del mundo mental comprenden desde la consciencia y atención máxima durante la vigilia, al sueño profundo, pasando por la conducción de una máquina, mientras vamos pensando en cuestiones epistemológicas. Pero además la mente no es privativa del hombre, también la tienen los animales superiores. Es engañoso por tanto hablar de mente, dado que hay muchos tipos de mente, y diferentes niveles de consciencia en el reino animal. Popper plantea una jerarquía de controles, y unos niveles en la consciencia hasta la consciencia superior o plena, anticipando modelos de investigación de la neurociencia más actual (García, 2004).

La función biológica de la consciencia, especialmente la consciencia superior o consciencia del yo pudiera contemplar las siguientes propuestas:

- La plena consciencia está anclada en m_3 y está estrechamente vinculada al mundo del lenguaje humano y de las teorías. Consta de procesos de pensamiento, pero no puede haber procesos de pensamiento sin contenidos de pensamiento, y éstos pertenecen a

m3.

- El *yo* no es posible sin el entendimiento, más o menos intuitivo, de ciertas teorías de m3; teorías que versan sobre el espacio y el tiempo, sobre los objetos y el mundo físico, el mundo de las personas o social, sobre nuestros propios cuerpos situados en el espacio y el tiempo. El *yo* es resultado de haber logrado vernos a nosotros mismos desde el exterior y, por tanto, de habernos situado a nosotros mismos dentro de una estructura objetiva. Y esta conquista sólo es posible con ayuda de un lenguaje descriptivo.
- El problema de la localización de la plena conciencia o del *yo* pensante al que se enfrentaba Descartes sigue siendo crucial, y Popper conjetura que tal interacción entre el *yo* y su cerebro se localiza en el centro del habla. Esta plena conciencia, ejerce un control plástico sobre algunos de nuestros movimientos que si son controlados y constituyen acciones humanas.
- En la jerarquía de los controles, el *yo* no es el centro de control más elevado, dado que a su vez está controlado plásticamente por las teorías de m3 y es ejercido en continua retroalimentación. Nosotros podemos también controlar las teorías de control de m3.
- La conciencia plena evoluciona junto con las funciones superiores del lenguaje, *descriptiva* y *argumentadora*. Nuestro *yo*, las funciones superiores del lenguaje y m3 se han desarrollado conjuntamente en constante interacción, es por ello por lo que los animales, aunque conscientes, no puedan alcanzar conciencia del *yo*. La conciencia del *yo* requiere como componente un conocimiento de nosotros mismos como entidades, con un pasado y una historia personal más o menos larga *memoria biográfica*, pero también una memoria prospectiva de nuestros proyectos y aspiraciones, además de un conocimiento de nuestra situación en el tiempo y localización en el espacio, al menos un relato básico de donde estamos, cómo hemos llegado allí y qué hacemos. Y sólo podemos situarnos en el espacio y tiempo gracias a las teorías de m3.
- La conciencia de la propia identidad emerge en la evolución de la especie, a la par e interaccionando con las funciones superiores del

lenguaje, de modo que el *yo* está vinculado a la función central de control del cerebro, por una parte, e interactúa con m3 por otra, siendo el lugar de interacción el centro del habla del cerebro.

- El mundo de la mente (m2), en el ser humano es nexo entre m1 y m3. Todas las acciones que realizamos en m1 están influidas por nuestra forma de captar m3 desde m2. Por ello resulta imposible comprender la mente humana, prescindiendo de m3, y a la vez, no se puede interpretar m3 como una mera expresión de m2, ni m2 como mero reflejo de m3. Se produce una retroalimentación constante, por medio de la cual m3 actúa sobre nosotros. La parte más activa de m3 en esta retroalimentación es nuestro propio trabajo, producto con el que contribuimos al mundo 3. Esta retroalimentación puede aumentar enormemente mediante la autocrítica consciente. Lo más maravilloso acerca de la vida, la evolución y el desarrollo mental, el precisamente esta interacción que se produce entre nuestras acciones y los resultados de éstas; así nos trascendemos constantemente y a nuestras capacidades y talentos (García, 2004).

En nuestra mente (m2) los estados mentales, propiedades de los sistemas fisiológicos y neuronales que se conforman como tales al asimilar los productos culturales de m3, los productos de la mente humana, que a su vez actúan sobre el mismo m2 y lo conforman. El mundo de los cuerpos físicos y sus estados fisiológicos (m1), interacciona con los estados mentales (m2), pero los elementos del mundo 3 únicamente pueden actuar sobre m1 a través de m2, que funciona como intermediario.

Para finalizar, la visión popperiana del ser humano se corresponde con lo expuesto por García, 2004:

Somos seres en el mundo, resultado de un proceso evolutivo de millones de años. Nuestro cuerpo, nuestro cerebro, ha alcanzado la estructura actual, no desde un diseño a priori, sino como conquista tras una compleja y prolongada filogénesis, cada vez más conocida. Cada ser humano viene al mundo dotado con un cerebro maravilloso, que todavía nos reserva mayores sorpresas en las próximas décadas de investigación. Ese cerebro se estructura de una forma única e irrepetible en cada persona, se organiza y "cablea", establece continuamente

nuevas conexiones y redes neurales, en función de la interacción con el mundo y las experiencias acumuladas. Los diferentes y complejos procesos mentales, más o menos conscientes, son las propiedades funcionales de los sistemas neurales cerebrales (p.12).

Sobre la creencia evolucionista de Popper, apreciamos que no es de los dogmáticos que afirman que la evolución lo explica todo. Por el contrario, considera que no explica casi nada y deja casi todo en el misterio y es terriblemente débil como teoría explicativa.

Teniendo en cuenta que la filosofía de Popper es un tanto sobria y no muy sistemática, sus alusiones a la verdad, la libertad y la existencia del alma invitan a profundizarse y desarrollarse de un modo más amplio.

En cuanto a la ciencia, la describió como un proceso de m^3 en evolución, en el cual el científico propone simples conjeturas (teorías) para explicar los fenómenos y la comunidad las acepta o las rechaza. El investigador actual, en la búsqueda de conocimiento se plantea el *qué* y el *porqué* del objeto de estudio, respondiendo a estas preguntas con un argumento explicativo. Dicho de este modo, todo conocimiento sería su teoría explicativa.

Para ejemplificar alguna de sus ideas, como investigadores observamos que vivimos rodeados de enigmas, y para que nuestro conocimiento avance, necesitamos proponer hipótesis y someterlas a prueba. Sin embargo, nunca podemos demostrar que nuestras hipótesis son definitivamente verdaderas. Nunca podemos estar completamente seguros de nada. Debemos de estar siempre en la búsqueda de la verdad con el objetivo de acercarnos cada vez más a ella, mediante el método de “ensayo y error” o de “hipótesis, conjeturas y refutaciones”. Además, Popper nos dejó una sabiduría: Pretender estar en poder de la verdad absoluta no conduce más que a la dominación. Por eso la única vía es la crítica.

Referencias

- Bonfil Martin (1999). *Los tres mundos del doctor Popper* [Documento en línea] Disponible en: <http://www.ce.azc.uam.mx/profesores/cbr/Cursos/> [Consulta: 2015, Julio 22]

- García Emilio (2004). *El yo y su cerebro. 25 años después*. [Documento en línea] Disponible en: http://eprints.ucm.es/10525/1/EL_YO_SU_CEREBRO_25_AÑOS_D_ESPUES.pdf [Consulta: 2015, Julio 22]
- López César (2013). La tesis de Duhem-Quine (VI): La falsación ya no es lo que era. [Documento en línea] Disponible en: <http://culturacientifica.com/2013/12/03/la-tesis-de-duhem-quine-vi-falsacion-ya-no-es-lo-que-era> [Consulta: 2015, Julio 29]
- Martínez-Freire Pascual (2004). Popper y el Problema cuerpo-mente. En: Andrés Rivadulla (ed.), *Hipótesis y verdad en ciencia: Ensayos sobre la filosofía de Karl R. Popper*, Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, Madrid. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.uma.es/departamento-defilosofia> [Consulta: 2015, Julio 24]
- Mosterín Jesús (1999). Popper y el Mundo de la Cultura. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243876.pdf> [Consulta: 2015, Julio 22]
- Padrón José (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. [Documento en línea] Disponible en: <http://padron.entretemas.com> [Consulta: 2015, mayo 3]
- Popper Karl (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Popper Karl (1972). *Conocimiento objetivo*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Popper Karl (1977). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Popper Karl (1978). Three Worlds. The Tanner Lecture on Human Values. Delivered at the University of Michigan [Documento en línea]. Disponible en: <http://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/p/popper80.pdf> [Consulta: 2015, octubre 8]
- Popper Karl (1999). *Notes of a realist on the body-mind problem*. In: Popper All is Problem Solving. London. Routledge.
- Queraltó Ramón (1996). *Karl Popper, de la Epistemología a la Metafísica*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Redman Deborah (1995). La Teoría de la Ciencia de Karl Popper: Auge y Caída de la Ingeniería Social. Cuadernos de Economía 23. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4934938.pdf> [Consulta: 2015, Julio 23]

Rosario Pedro (2010). La Filosofía del Karl Popper: Introducción. [Documento en línea]. Disponible en: http://pmrb.net/books/texts/karl_popper.pdf [Consulta: 2015, Julio 23]

Verdugo Carlos (1996). La Filosofía de la Ciencia de Popper. [Documento en Línea]. Disponible <http://exordio.qfb.umich.mx/libros/Filosofia> [Consulta: 2015, Julio 23]

LAS AUTORAS

MARÍA ANTONIA DE LA PARTE PÉREZ. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda. Formación en Enfermería, Medicina (Pediatria y Enfermedades tropicales). Profesora titular de la cátedra de Microbiología de la Escuela de Enfermería de la UCV con sede en Sebuacán. Caracas.

ROSA MARIANA RAO CHILLE. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda, es Profesora de la Especialidad de Informática adscrita a la UPEL Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”. Ingeniero de Sistemas, Magíster en Gerencia de TIC, Experto en Procesos Elearning.

MARTA MARÍA DE SOUSA DE ASCENCAO. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda, posee una especialización en Dinámica de Grupos - UCV, maestría en Educación mención Orientación – UPEL- IPC y es profesora de Educación Integral graduada en la UPEL-IPMJMSM, es Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía de la UPEL Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”

PATRICIA CECILIA QUIROGA PACHECO. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda, es Profesora adscrita al Departamento de Educación Técnica de la UPEL Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Licenciada en Administración, mención: Gerencia. Universidad Fermín Toro. Magíster en Educación Superior UPEL-IPB.

Concepciones sobre creatividad subyacentes en las docentes del centro de educación inicial “DR. Ramón Alfonzo Blanco”, Guatire-Edo. Miranda

José Peña

UPEL – Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez
joseal2004@yahoo.com

Yajaira Vegas

Centro de Educación Inicial Dr.
Ramón Alfonzo Blanco
vegasyajaira@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación estuvo dirigida a establecer las concepciones de los docentes de Educación Inicial sobre la creatividad, partiendo del impacto que tienen los procesos del pensamiento de los educadores en el ejercicio de sus funciones pedagógicas y administrativas en el aula. La fundamentación metodológica del estudio se sustentó en el enfoque fenomenológico. Por otra parte, la investigación fue de tipo descriptiva. Los informantes que participaron en la investigación fueron cuatro docentes de aula del nivel de educación Inicial, en la etapa Preescolar, del Centro de Educación Inicial Dr. Ramón Alfonzo Blanco, ubicado en Guatire, Estado Miranda. Posterior al análisis de la información, se concluyó que: a) el currículo de Educación Inicial no sustenta, desde el punto de vista epistemológico, la creatividad. b) La concepción de la creatividad en los docentes de Educación Inicial es congruente con el enfoque que la señala como un atributo de algunos, c) entre las docentes de Educación Inicial no existe una concepción onto-epistémica homogénea de la creatividad y d) no existe congruencia entre lo indicado en el currículo y la concepción que tienen las docentes.

Palabras clave: concepciones de la creatividad, enfoques de la creatividad, educación Inicial.

Recibido: octubre 2016

Aprobado: mayo 2017

Conceptions about creativity underlying the teachers of the initial education center "DR. Ramón Alfonzo Blanco", Guatire-Edo. Miranda

ABSTRACT

The present investigation was directed to establish the conceptions of the teachers of Initial Education on the creativity, starting from the impact that the thought processes of the educators have in the exercise of their pedagogical and administrative functions in the classroom. The methodological foundation of the study was based on the phenomenological approach. On the other hand, the research was descriptive. The informants who participated in the research were four classroom teachers of the Initial level of education, in the Preschool stage, of the Dr. Ramón Alfonzo Blanco Initial Education Center, located in Guatire, Miranda State. After the analysis of the information, it was concluded that: a) the Initial Education curriculum does not sustain, from the epistemological point of view, creativity. b) The conception of creativity in teachers of Initial Education is consistent with the approach that points to it as an attribute of some, c) among teachers of Initial Education there is no homogeneous onto-epistemic conception of creativity and d) there is no congruence between what is indicated in the curriculum and the conception that teachers have.

Key words: conceptions of creativity, approaches to creativity, initial education.

Conception épistémologique sous-jacente sur la créativité dans les enseignants de l'école maternelle « DR. Ramón Alfonzo Blanco » Guatire, état de Miranda

RÉSUMÉ

La présente recherche visait à établir les conceptions des enseignants de préscolaire sur la créativité, à partir de l'impact que les processus de pensée des éducateurs ont dans l'exercice de leurs fonctions pédagogiques et administratives en classe. L'approche méthodologique de l'étude était la phénoménologie. D'un autre côté, la recherche était descriptive. Les informateurs étaient quatre enseignants de l'École Maternelle « Dr. Ramón Alfonzo Blanco » situé à Guatire, État de Miranda. Après analyse de l'information, il a été conclu que: a) Le programme d'éducation maternelle ne soutient pas la créativité d'un point de vue épistémologique. b) La

conception épistémologique de la créativité dans le profil de l'enseignant du préscolaire est en accord avec l'approche qui admet la créativité comme attribut de certains. c) Parmi les enseignants du préscolaire, il n'y a pas de conception homogène de la créativité sur le plan épistémique et d) il n'y a pas de congruence entre ce qui est indiqué dans le programme et la conception que les enseignants ont.

Descripteurs: conceptions de la créativité, approches à la créativité, préscolaire

Introducción

La evaluación como proceso clave para elevar la calidad educativa se ha mantenido con relevancia en el marco legal y curricular de los distintos niveles educativos, especialmente en el de Educación Inicial.

En este sentido, la creatividad en la Educación Inicial no escapa del proceso evaluativo, sin embargo, por ser un término polisémico, antes de indagar sobre cómo se está evaluando en los niños y niñas de los preescolares venezolanos, se hace necesario determinar cuál es la concepción que poseen los docentes sobre este constructo y si se encuentra ajustada a lo que plantea el Currículo.

No obstante, el estudio de las concepciones no es tarea fácil, puesto que se trata del estudio del mundo interior, el cual sólo puede conocerse a través de su propia expresión y la triangulación de lo que estos dicen, escriben y hacen, Peña (2004, p.75).

Lo que ocurre

En Venezuela, la Educación Inicial (antes Educación Preescolar), aparece como nivel educativo obligatorio en la Ley Orgánica de Educación de 1980, iniciándose con un "diseño curricular" formal a partir de 1986, cuando se publica la *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*, cuya concepción curricular se orientaba hacia lo sistémico e interactivo, favorecedor de la comunicación, basado en el desarrollo integral del niño y centrado en sus características, necesidades e intereses (Ministerio de educación, 1986, p.12); igualmente, planteaba la división de aspectos de la personalidad en las siguientes áreas de desarrollo: cognoscitiva, socioemocional, lenguaje, psicomotora y moral.

El diseño de 1986, presenta la creatividad como un aspecto del desarrollo socioemocional, relacionándola directamente con la manifestación de conductas específicas del niño durante su interacción con los materiales en las áreas de trabajo del aula, y propone como objetivos relacionados con la creatividad: facilitar en el niño el desarrollo del potencial creador en un ambiente de libertad, donde pueda expresar fantasías y deseos a través del dibujo, la pintura, el modelado, la construcción, la representación de roles y la dramatización, relatos y "lecturas" de libros; igualmente, hace referencia a la importancia de las experiencias afectivas y significativas en el preescolar para que el niño logre ser independiente, curioso y creativo.

Posteriormente, durante el año 2002, partiendo de una evaluación realizada por el Ministerio de Educación y Deporte, basada en estudios como "La Articulación entre la Educación Preescolar y la Educación Básica" (1996), "El estado del Arte en la Educación Preescolar Venezolana" (1997), "Análisis de la Validez Interna del Diseño Curricular" (1997) y el "Análisis de la Práctica Pedagógica" (1998), y tomando en consideración la necesidad de una mayor articulación entre el currículo de educación inicial y la reforma curricular de Educación Básica (1998), se inició la construcción del currículo de Educación Inicial, hecho que a su vez respondió a las recomendaciones generadas en diferentes eventos a nivel mundial como la "Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos" (Tailandia -1990), la "X Conferencia Iberoamericana de Educación" (Panamá, 2000), así como a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica para la Protección Integral del Niño y del Adolescente (2000).

De este modo, se llegó al actual Currículo de Educación Inicial, el cual se define como participativo, flexible, contextualizado y orientado a la atención de niños desde su gestación hasta su ingreso a educación básica (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p.21). En este currículo, así como en el anterior, se encuentran los postulados de los principales teóricos que le dan sustento y guían la actuación del docente; entre los que destacan: Jean Piaget, Lev Vigotski, Albert Bandura, Henry Wallon, Urie Brofenbrenner, John Santrock y Erick Erickson; sin embargo, en lo que se refiere a la creatividad, no se define, ni se menciona a algunos exponentes que permita fijar la concepción epistemológica asumida sobre este constructo.

Aunado a lo expuesto, la creatividad en el nivel de educación inicial

goza de admiración por parte de los profesionales de la educación; generalmente se asocia con las habilidades y destrezas que practican las docentes al elaborar carteleras, tarjetas, decoraciones y obsequios para fechas especiales. Del mismo modo, es frecuente escuchar a docentes de educación preescolar resaltar las habilidades creativas de los niños que suelen decorar sus productos, o usar variados colores en sus actividades de expresión plástica. Es entonces, la Educación Inicial para entender de muchos, una etapa donde se estimula la creatividad, pues el niño, con cierta libertad, utiliza materiales como creyones, pinturas, pinceles, tijeras, y hojas, con la frecuencia que desee, ya que estos permanecen a su alcance en los estantes de los espacios de trabajo del aula y diariamente existe un momento para acceder espontáneamente a ellos y utilizarlos sin la dirección del adulto.

Por otra parte, para el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001), el docente de Educación Inicial debe ser un “conocedor de los procesos del desarrollo humano” y en congruencia con esto, innovador en la práctica, además de ser creativo en el uso de los recursos y en la solución de problemas; de modo que la creatividad como aspecto de la personalidad del niño, no se excluye de ese conjunto de conocimientos, además se requiere como una característica de los docentes en sus distintas dimensiones: la personal, asociada con el “aprender a ser”; y la pedagógica-profesional, inmersa en el “aprender a conocer” y “aprender a hacer”.

De lo expuesto se deriva que para orientar efectivamente la acción educativa, resulta fundamental conocer la concepción de *creatividad* implícita, tanto en el diseño curricular del nivel inicial, como en el perfil del docente, y de los docentes de educación inicial; a objeto de determinar si son congruentes; lo que repercutirá directamente en el logro de los objetivos educacionales.

Lo señalado nos permitió esbozar algunas interrogantes a las que se pretendió dar respuesta a través del presente estudio: ¿Cuál es la concepción epistemológica subyacente en el currículo de Educación Inicial?, ¿Cuál es la concepción epistemológica de la creatividad subyacente en el Perfil del Docente de Educación Inicial?, ¿Cuál es la concepción de la creatividad implícita en la práctica de los docentes de educación inicial?, y además, ¿Cuáles son las discrepancias o congruencias existentes entre la concepción de la creatividad subyacente en el docente y el Perfil del

Docente de Educación Inicial?

Lo que otros investigadores han encontrado

Considerando que para toda investigación es fundamental establecer relaciones con otros estudios realizados, a continuación, se presenta una síntesis de algunos informes de investigación relacionados con la temática que trata.

Alcalá (1993), realizó una investigación para conocer hasta qué punto los docentes poseen información sobre la creatividad como parte del desarrollo integral del hombre, encontrando que para el 80% de los docentes la creatividad sólo se desarrolla por medio de las artes plásticas, mientras que sólo el 20% poseen algunos conocimientos relacionados con la creatividad.

Rojas (1997), en un trabajo referido a la evaluación de la creatividad en educación preescolar, concluye que existen incongruencias entre lo que el docente dice acerca de la creatividad y la importancia que le da a su estimulación, así como su actuación en la praxis diaria. Aunado a esto, la autora encontró en los docentes la existencia de conceptos errados con relación a la creatividad, atribuidos a su mala interpretación por parte de ellos durante su formación.

Lárez en el año 2000, en su *Propuesta didáctica para estimular la creatividad en el niño preescolar*, concluyó que el 27% de los docentes relaciona la creatividad con la capacidad de proponer alternativas distintas a las ya existentes para solventar sus necesidades; mientras que el 21% la relaciona con la capacidad para resolver problemas; y para el 27%, la creatividad es un atributo de la personalidad que sólo poseen algunos individuos.

A partir de los resultados mostrados en los trabajos reseñados, se evidencia la necesidad de profundizar en el conocimiento de las concepciones que acerca de la creatividad subyace en los docentes de educación inicial.

Concepciones epistemológicas sobre la creatividad

Respecto a la identificación de *concepciones de la creatividad* se debe resaltar una importante delimitación teórica del término, basado en los

modelos y propuestas de Clark y Peterson (1986), Porlan (1997) y Marrero (1993).

La investigación del pensamiento de los docentes constituye una rama de la investigación en educación, basada, según Clark y Peterson (1997), en el supuesto que dicho pensamiento va a influir y hasta determinar la actuación del educador y por ende a impactar en el currículum y el aprendizaje de los alumnos (p. 443).

Los autores citados, plantean *un modelo del pensamiento y la acción del docente* en el que se establecen de forma gráfica las relaciones existentes entre el pensamiento del docente y su actuación en la praxis educativa.

Modelo de pensamiento y acción docente



Figura 1. **Limitaciones y oportunidades.** Adaptado de Clark y Peterson (1986, p. 447)

En dicho modelo se identifican dos campos principales denominados *dominios*: *Procesos de Pensamiento Docente* y las *Acciones Docentes y sus Efectos Observables*, diferenciados entre sí; ya que el primero no es observable y debe ser comunicado por el sujeto, mientras que el segundo está determinado por acciones medibles.

El hecho de conocer lo que el docente piensa puede ser de utilidad, entre otros, a los formadores de los docentes, a través de los cuales se pueden implementar transformaciones curriculares o cursos de mejoramiento que conlleven a optimizar la práctica docente.

Los Procesos del Pensamiento de los Maestros

Clark y Peterson (op. cit.) establecen en este dominio, una categorización, señalando los tres principales aspectos a revisar en la investigación del pensamiento de los docentes:

1. La planificación: es un proceso que tiene acción antes de la interacción en el aula (pensamientos preactivos) y/o los procesos reflexivos que se generan después de la ejecución del plan (pensamientos post-activos), que de algún modo van a orientar su próxima actuación docente.

2. Los pensamientos y decisiones durante la enseñanza: son procesos que ocurren en la etapa interactiva de la enseñanza, generalmente de puesta en práctica de la planificación.

3. Las teorías y creencias: representa el bagaje de conocimientos que posee el docente y que son susceptibles de ser modificados por las dos categorías anteriores.

Las concepciones implícitas en los docentes se encuentran inmersas en las tres categorías, en las que se generan procesos dinámicos y cíclicos, señalados en la figura por flechas circulares.

Las Acciones del Docente y sus Efectos Observables

Para Clark y Peterson (1997), es en este dominio donde ocurre el verdadero proceso de enseñanza, mediante el establecimiento de una relación causal entre la conducta del docente y la del alumno en el aula, con incidencia en el rendimiento de este.

Así mismo, existen diversas condiciones del medio en el que se da el hecho educativo que pueden influir, de forma favorable o no, tanto en el pensamiento, como en la acción del docente, y que son denominados *Limitaciones y Oportunidades*.

Creatividad

El término *creatividad* ha sido objeto de una evolución en todas las áreas del saber en las que ha tenido inherencia, como la psicología, las artes y la educación. La transformación de este constructo ha pasado por

diferentes momentos: desde su uso sin ninguna definición delimitada, asociada a la genialidad, imaginación y la inteligencia; su posterior definición a través de indicadores como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, expresados por el psicólogo J. P. Guilford, en 1950; su dificultad en los años 70 para ser incorporada al diccionario por la Real Academia de la Lengua Española, hasta llegar a convertirse en un boom, objeto de estudios multidisciplinarios.

Resulta difícil apearse a una definición única de la creatividad, dado su carácter polisémico. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se consideró como marco de referencia, los límites propuestos por Saturnino De la Torre (1997), quien la describe como “la capacidad y actitud para generar ideas originales y comunicarlas” (p.60); del mismo modo, resalta la convergencia en la originalidad o novedad, como atributo y rasgo a evaluar en dicha capacidad. Asimismo, emergen consideraciones que conducen a una visión de la creatividad como un elemento que integra todos los aspectos del ser humano: lo cognoscitivo (capacidad), lo afectivo (actitud) y la expresión (comunicación).

Concepciones de la Creatividad

Al abordar el constructo de la creatividad los autores en el tema coinciden en la inexistencia de una definición única, por lo que la investigadora se permite agruparlas en diferentes concepciones:

Creatividad como Proceso. En este enfoque, la creatividad a pesar de estar influida por diversos factores está en el acto propio de crear, por lo que se define como un proceso. Según Stein, citado también por UNA (1994), señala que la creatividad “es el proceso que resulta de una transacción social. Los individuos influyen y son influidos por lo que los rodea” (p.20)

Creatividad como Producto. El énfasis en esta concepción está en lo producido, más no en el proceso de creación, es decir, el proceso empleado por el sujeto para llegar a la producción no importa. Es entonces a través del producto, generalmente de expresión plástica, que el individuo puede ser catalogado de creativo o no.

Creatividad como Atributo de Algunos. Esta postura coincide con la creencia que se mantuvo durante mucho tiempo sobre la existencia de la creatividad sólo en algunos individuos, como rasgo genético o hereditario, que llevó a catalogar a los que lo poseían como “genios”.

Creatividad como Capacidad en Todos. Este enfoque surge de las afirmaciones de Guilford en 1950, según las cuales la creatividad está asociada en cierto modo a la inteligencia, por lo tanto, todas las personas la poseen solo que en diferentes grados. A partir de estos estudios se realiza una eclosión de investigaciones relacionadas con la creatividad y tendientes a medirla y desarrollarla especialmente en el ámbito educativo.

Indicadores de la Creatividad

Según Cerda (2000), “para definir creatividad se utilizan una compleja variedad de variables e indicadores por medio de los cuales se identifican y se reconocen los diversos comportamientos o los productos creativos” (p.41). Dentro de estos indicadores, la mayoría de los autores, entre los que destacan Guilford, Torrance, Gardner y Lowenfeld, utilizan en común: la *originalidad*, que define el acto o producto creativo como algo único, novedoso; la *flexibilidad*, se refiere a la capacidad de adaptación de la persona o del producto, a circunstancias o situaciones diferentes; la *fluidez*, que hace referencia a dinamismo y movimiento y está relacionado con la productividad; y la *elaboración*, que requiere de la posibilidad de realización o producción, en el que intervienen procesos mentales como la organización y la sistematización.

Lo que nos dicen los dispositivos legales

La Ley Orgánica de Educación (2009) define al sistema educativo venezolano conjunto orgánico y estructurado, que procura la atención de los ciudadanos en todas las etapas de su vida (niveles), partiendo desde su gestación; además toma en cuenta la diversidad de condiciones específicas de personas que requieren una atención educativa adaptada a sus necesidades (modalidades). Así se tiene que, a partir de 2009, el sistema educativo está conformado por dos grandes subsistemas: el de educación

Básica y el de educación Universitaria.

Dentro del subsistema de educación básica destaca el nivel de Educación Inicial como el primero, el cual se desarrolla en dos etapas: maternal que orienta su atención al ser humano desde su gestación hasta los 3 años; y preescolar que lo hace desde los 3 hasta los 6 años de edad. Este nivel educativo, tiene dos finalidades expresadas en el Currículo de Educación Inicial (2005):

Contribuir al aprendizaje y al desarrollo integral de niños y niñas, desde su gestación hasta los 6 años o a su ingreso a la Educación Básica, como sujetos de derechos y garantías en función de sus intereses y potencialidades y el contexto social cultural en el cual se desenvuelven. Formar niños y niñas sanos(as), participativos (as), creativos(as), espontáneos (as), capaces de pensar por sí mismos(as), de tomar decisiones, de resolver problemas y de desenvolverse armoniosamente en diferentes contextos. Con valores de identidad personal, cultural, local y nacional, de respeto y cuidado del entorno, de amor por el trabajo, de libertad, de justicia, de honestidad, de comprensión, de tolerancia y convivencia (p.51).

En congruencia con sus fines y objetivos del nivel, reorientados en la Guía Pedagógica Didáctica Educación Inicial, etapa Preescolar, expresan entre otros puntos, el promover el desarrollo pleno de las potencialidades para formar niñas y niños creativos y creativas.

En cuanto a su estructura curricular, en la educación inicial se establecen como elementos: los ejes curriculares (lúdico, afectividad, inteligencia), las áreas de aprendizaje (formación personal y social, relación con el ambiente, comunicación y representación), los componentes que integran las áreas de aprendizaje, y los aprendizajes esperados en cada componente, definidos tanto para la etapa maternal, como para la de preescolar.

Todos estos elementos se mantienen en consonancia con los pilares del aprendizaje: “aprender a ser”, “aprender a convivir”, “aprender a conocer” y “aprender a hacer”. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

Por otro lado, el ambiente de aprendizaje está constituido por aulas organizadas bajo criterios específicos según la edad, necesidades, intereses y potencialidades de los niños que se atiende, en las que se debe facilitar la

realización del juego, la recreación, actividades colectivas, de grupos pequeños e individuales, así como sus necesidades fisiológicas y de seguridad.

Por su parte, la planificación en la educación inicial se concibe asociada a las necesidades e intereses del niño, su desarrollo y aprendizaje, el contexto educativo y la comunidad. De este modo se llevan a cabo tanto planes docentes, como proyectos de aprendizaje, ambos en congruencia con el Proyecto Educativo Institucional Comunitario (PEIC), construido de forma colectiva, por los actores del plantel. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

La creatividad tiene presencia en el contexto legal venezolano. Se encuentra en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el cual define la educación como un "...derecho fundamental, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el desarrollo pleno de su personalidad...".

Tomando en cuenta la estructuración del ordenamiento jurídico que coloca a la Constitución de una nación en la cúspide de una escala jerárquica, con supremacía sobre cualquier ley o normativa, se entiende que, en las leyes y reglamentos relacionados con la educación, la creatividad debería estar presente, y en consecuencia también debería estar reflejada en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos.

Por su parte, en el Capítulo I de Ley Orgánica de Educación (2009), hace referencia a la creatividad en varios artículos: el artículo 3, destaca entre otras características, que la educación es creativa; el artículo 4, sobre educación y cultura señala a la educación como "derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano"; el artículo 6, define cuáles son las competencias del estado docente, y en el numeral 3, literal "e" señala, que éste, entre otras funciones, planifica, ejecuta, coordina políticas y programas para lograr un nuevo tipo de escuela que otorgue espacio a la creación y la creatividad. Además, en el artículo 15, referido a los fines de la Educación, se destaca el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano como el primero de ellos, en concordancia con la Constitución de la República.

Los artículos mencionados atribuyen a la creatividad elementos que la conceptualizan como una capacidad potencial que conlleva a la transformación y que está presente en todos los seres humanos, a la vez que

atribuye una gran responsabilidad al sector educativo en el desarrollo de la misma. De este modo se entiende que la creatividad debe estar presente en los Diseños Curriculares y en la planificación instruccional en todos los niveles del sistema educativo.

La Creatividad en el Niño de Educación Inicial

De la Torre (1997) cuestiona la comparación entre las manifestaciones de la creatividad en el período de educación infantil, escolar, la adolescencia, el joven y el adulto, las cuales están determinadas por las aptitudes y operaciones básicas y sus niveles de manifestación. Es así como establece los Períodos Bioculturales de la Creatividad, en el que se ubica claramente al niño de educación infantil, anterior a la escolaridad formal (educación inicial) en el primer período, cuando la fantasía es la aptitud concretamente relacionada con la creatividad y se manifiesta a través de la sensopercepción y el animismo (p.62).

Por su parte, Marín y De la Torre (1991) destacan que “la creatividad está inmersa en la niñez como una *necesidad biológica* derivada de la hiperactividad infantil” (p. 357); igualmente, resaltan la importancia del ambiente creativo como elemento estimulador, ya que debe brindar confianza y seguridad en el niño, así como un clima de respeto y aceptación, que a la vez genere libertad psicológica que permita en los niños el crecimiento de la creatividad; y además refieren la importancia del juego en el desarrollo creativo, tanto didáctico como libre, dentro y fuera del aula.

Lebrero y Lebrero (op. cit.), distinguen dos fases en la evolución de la creatividad en la edad preescolar: La fase multisensorial, de 3 a 4 años, en la que se da el máximo desarrollo sensorial en torno a tres aspectos principales: la organización perceptiva (visual, auditiva y táctil), el desarrollo psicomotor (esquema corporal, organización espacial y organización temporal), y la comunicación lingüística (comprensión y expresión oral, grafomotricidad y función simbólica) (p.358).

Posteriormente, se da la fase simbólica, de 4 a 5 años, en la que el niño obtiene nuevos conocimientos y es capaz de realizar descubrimientos y producciones, relacionadas con la expresión plástica y con la escritura.

Elementos como los señalados, evidencian la existencia de la creatividad en la edad preescolar, así como la necesidad de su estimulación

en las instituciones educativas y hogares.

La Creatividad en el Perfil del Docente de Educación Inicial

El perfil del docente para atender la educación inicial venezolana, tal como es definido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001), está organizado en tres dimensiones basadas en los cuatro pilares del conocimiento planteados por la UNESCO en 1996 (Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir); en cada una de estas dimensiones se puede apreciar la creatividad asociada a las funciones o roles del docente de este nivel.

De este modo se tienen: a) dimensión personal, relacionada con el pilar del conocimiento “aprender a ser”, refiere entre otras características, el desarrollo de la creatividad y la imaginación requeridas por el docente para el cumplimiento asertivo de sus funciones; b) dimensión pedagógica profesional, asociada con los pilares “Aprender a Conocer” y “Aprender a Hacer”, que destaca la creatividad en el uso de los recursos y el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución creativa de problemas, y además determina la necesidad de que el docente de educación inicial sea conocedor de los procesos del desarrollo humano presentes en la etapa infantil, lo que incluye a la creatividad como uno de esos procesos; y c) la dimensión socio-cultural, referida al pilar “Aprender a vivir juntos” o “Aprender a Convivir”, que aunque no hace mención específica de la creatividad destaca, entre otros, rasgos relacionados a esta, tales como la actitud comunicativa e investigativa, que conducen al maestro a la resolución de problemas en el entorno educativo.

Lo señalado indica que la creatividad es una característica que debe estar presente en los docentes de educación inicial; además debe formar parte del bagaje de conocimientos, y del cómo se desarrolla en sus estudiantes este proceso para planear la mejor forma de estimular su desarrollo.

Ámbito de la Investigación

La investigación se realizó en el Centro de Educación Inicial “Dr. Ramón Alfonzo Blanco”, ubicado en la ciudad de Guatire, Estado Miranda.

Dicha institución pública atiende niños en edad preescolar (3 a 6 años), en las modalidades Convencional y No convencional. Resulta importante destacar que la creación de este plantel data de 1979, fecha coincidente con el surgimiento de los preescolares como planteles educativos oficiales en Venezuela, y durante su funcionamiento ha ejercido la docencia bajo las diferentes concepciones de enseñanza de este nivel, tales como la educación preescolar tradicional, el aula abierta, currículo de 1986 (cognitivismo-constructivismo), y actualmente trata de apegarse a las transformaciones previstas en el diseño curricular (2005) y en la Guía Pedagógica-Didáctica Educación Inicial, Etapa Preescolar (2012).

Dentro del plantel se atiende una matrícula de 312 niños, distribuidos en 12 secciones, 6 en cada turno. Esta matrícula proviene de diferentes sectores populares de la ciudad, lo que representa una característica particular, ya que, a pesar de encontrarse en pleno centro urbano de Guatire, su población no reside en las adyacencias, sino en diferentes barriadas. Por su parte, el *Simoncito Comunitario* de este plantel, en el cual se presta la atención No Convencional, se encuentra ubicado en la Casa de la Cultura del sector 23 de enero, donde se asiste a la población que habita exclusivamente en esta barriada.

Sujetos de la Investigación

La nómina docente de esta institución cuenta con 23 docentes, de los cuales 13 ejercen funciones en las aulas, y 3 en la comunidad (atención no convencional), lo que hace un total, de 16 maestras que ejercen su función directamente con niños en edad preescolar. De esta población, se seleccionó, de forma intencional, un grupo de cuatro docentes, tomando en cuenta que ejercen funciones docentes con niños, es decir, que tenían una matrícula escolar asignada, lo que implicó además de su interacción directa con ellos, la realización de procesos como la planificación y la evaluación como parte de sus funciones habituales. Esta muestra definitiva es heterogénea en cuanto a formación docente, tiempo de servicio y edades, teniendo como características coincidentes el género femenino y sus estudios universitarios en Educación Preescolar o Inicial

Fundamento Metodológico

Dada la naturaleza del objeto de estudio, referida a determinar la concepción de creatividad subyacente en un grupo de docentes de la etapa Preescolar de Educación Inicial, se consideró adecuado su abordaje a través del método fenomenológico, ya que es el más apropiado para indagar sobre aspectos internos en el individuo, relacionados con la conciencia, que en palabras de Martínez (2006), nació y se desarrolló para indagar en la realidad “interna y personal, única y propia de cada ser humano...dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera...” (p.137).

En el caso de esta investigación, el método fenomenológico se desarrolló a través del procedimiento recomendado por Toro y Hurtado (1998), ejecutando las siguientes etapas (p.165):

1° Etapa Previa: clarificación de presupuestos

2° Etapa Descriptiva: referida a la “descripción del fenómeno en estudio...que refleje la realidad vivida por el sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (Martínez citado por Hurtado y Toro).

3° Etapa estructural: consiste en estudiar detenida y detalladamente las descripciones previamente realizadas.

4° Discusión de los resultados

Proceso de la Investigación

1.- Etapa previa: de acuerdo con Toro y Hurtado (op. cit.), en esta etapa el investigador establece los “valores, creencias, e intereses que necesariamente influyen en nuestra forma de ver las cosas” y que constituyen el punto de inicio de la investigación fenomenológica, en este sentido el presupuesto inicial giró en torno a la concepción que poseen los docentes sobre el constructo *creatividad*.

2.- Etapa descriptiva: para lograr la descripción adecuada, Hurtado y Toro proponen ejecutar los siguientes pasos:

Primer paso: elegir la técnica o procedimiento adecuado para la recopilación de la información. Para efectos de la investigación se emplearon varias técnicas e instrumentos, según la naturaleza de cada uno de los propósitos, de modo que se utilizó el *análisis de contenido* como técnica, tomando en cuenta la necesidad de determinar la concepción de la creatividad en dos documentos básicos para el ejercicio docente, como lo

son el *Diseño Curricular de Educación Inicial* y el *Perfil del Docente de Educación Inicial*. En ambos documentos los “segmentos del contenido”, como lo definen Hernández y otros (1991), fueron los términos *creatividad*, *creativo* o *creativa*, es decir, luego de varias lecturas se extrajo el contenido relacionado con las citadas palabras, con el fin de caracterizarlos en congruencia con las concepciones de la creatividad asumidas.

Segundo paso: consiste en aplicar los procedimientos para recabar la información. Para cubrir este propósito los investigadores desarrollaron las siguientes actividades: a) diseño de un plan de trabajo; b) realizar el arqueológico documental (teórico y experiencial) sobre el presupuesto inicial; c) apreciar el presupuesto inicial desde tres dimensiones: lo que dice el docente, lo que planifica y lo que hace en clase; realizar múltiples observaciones para confirmar la apreciación; d) triangular toda la información.

Tercer paso: elaborar la descripción protocolar. En este punto del proceso los investigadores observaron el fenómeno en su espacio natural, es decir, en su realidad; lo describieron de manera amplia, manteniendo la fidelidad de lo observado, para lo cual todo el proceso fue grabado en formato de audio y video, sin que los investigadores formularan ningún tipo de juicio.

Para indagar las concepciones de creatividad de los docentes fue necesario abordarla por varias vías: pensamiento, planificación y acción. Para tal fin, en tres oportunidades consecutivas, se empleó la observación de tipo no participante, de la ejecución docente durante toda la jornada de trabajo con niños y niñas, las que fueron grabadas en video por un personal contratado y ajeno al desarrollo de la praxis pedagógica y de la institución.

Aunado a esto, a los docentes del estudio, se aplicó la técnica de la entrevista, de tipo semi-estructurada, con interrogantes de tipo abiertas como: ¿qué es para ti la creatividad?, ¿qué estrategias utilizas para estimular la creatividad en tus niños?, ¿qué situaciones cotidianas te indican que el niño es creativo?, y ¿cómo evalúas la creatividad?, ya que se requería conocer su definición de la creatividad, la cual debía ser expresada en forma directa por los propios sujetos.

En cuanto a la planificación docente correspondiente al período de las observaciones ya realizadas, se practicó la técnica del análisis de contenido con el fin de determinar en este recaudo administrativo los elementos de las concepciones acerca de la creatividad que expresaron las docentes en la

entrevista. Este análisis se instrumentó a través de una matriz construida con las estrategias que las docentes aseguraron implementar en la praxis para estimular la creatividad en los niños.

3.- Etapa estructural: consiste en el estudio de las descripciones obtenidas de la etapa descriptiva; para alcanzar esta etapa se siguieron los pasos propuestos por Martínez.

Primer paso: se realizó una lectura general de la información proveniente de la descripción protocolar con el fin de obtener una idea general del contenido del mismo.

Segundo paso: se delimitó la *unidad temática* estudiada, en nuestro caso, la concepción de creatividad que poseen los docentes.

Tercer paso: se determinaron los aspectos centrales que predominaron en la *unidad temática* considerando las posibles intenciones de los actores, de modo que en algunas oportunidades fue necesario consultar con ellos sobre el significado de algunos aspectos de la información recopilada.

Cuarto paso: se llevaron las observaciones al lenguaje científico.

Quinto paso: se integró el tema central en una estructura descriptiva. Para Martínez (op. Cit.), lo fundamental es que esta "estructura surja básicamente de los datos del protocolo, que sea fiel a las vivencias del sujeto estudiado y que no se le obligue a entrar en ningún sistema teórico preestablecido". En este punto se diseñó un cuadro acerca de la concepción de creatividad de cada docente en atención a lo que dice, lo planificado y lo demostrado, de modo de obtener la estructura particular de cada docente.

Sexto paso: se integraron todas las estructuras particulares en una general. Este paso permitió establecer la fisonomía o características del grupo respecto a la concepción de creatividad.

Séptimo paso: estuvo orientado a realizar una entrevista final con los docentes a objeto de presentarles los resultados de la investigación y escuchar su opinión al respecto, lo que permitió realizar los ajustes finales y definitivos para perfeccionar los resultados de la investigación.

4.- Discusión de los resultados: este apartado se corresponde con el análisis de los resultados y que presentamos en el próximo apartado.

Encuentro con la Realidad: Unidades Emergentes de la Fundamentación del Currículo de Educación Inicial y el Perfil del

Docente

Tomando como unidad mínima de análisis el término creatividad, presente en el *Diseño Curricular de Educación Inicial* y en el *Perfil del Docente de Educación Inicial*, no se encontró una definición o concepción específica.

Por una parte, el Diseño Curricular de Educación Inicial (2005), señala que la creatividad es la consecuencia esperada de la adecuada praxis pedagógica que se verá favorecida por un ambiente afectivo y la continua intencionalidad del docente; igualmente presenta a la creatividad como un proceso en el que el niño influye y se ve influido por el medio. Igualmente, nombra la creatividad como una característica que se debe permitir y favorecer, entre otras, la personalidad del niño, estableciendo claramente que la creatividad es una capacidad de todos, y hace referencia a la producción oral, escrita y a las oportunidades de crear libremente; es justo en este aspecto, el único contenido en el que puede evidenciarse uno de los indicadores de la creatividad estudiados: la elaboración.

Según lo expuesto resulta difícil ubicar estos supuestos dentro de una concepción determinada de la creatividad, pues tiene características de varias de ellas.

Por otra parte, en el *Perfil del Docente de Educación Inicial* se observa mayor tendencia hacia el pensamiento creativo, que permite la solución de problemas, y al indicador elaboración, al mencionar el uso de recursos, pero igualmente no define la concepción que asume sobre el término creatividad.

En el cuadro 1, se muestra la información obtenida de los docentes, desde tres dimensiones: a) lo que dijeron en la entrevista; b) lo que plasmaron en la planificación de sus actividades académicas; y c) lo que apreciaron los investigadores durante las actividades de aula.

Cuadro 1 Visión panorámica de la realidad encontrada

Docente	3.1. Entrevista	3.2 Planificación	3.3 Praxis
M1	-La creatividad es humana, individual y se externaliza por medio de la expresión plástica -Se estimula a través de Juegos, Expresión Musical, Expresión Corporal y Expresión Plástica	Las actividades que planifica contienen pocos de los elementos expresados por ella como estimuladores de la creatividad, sólo refleja en el plan la elaboración de dibujos	Las actividades de expresión plástica consisten en colorear modelos dibujados por

	<p>-Indicador de la creatividad: La elaboración</p> <p>-Se evalúa a través de ideas</p> <p>-Es importante en Educación Inicial para el futuro del niño</p>	<p>relacionados con el tema del proyecto. A pesar de indicar que la creatividad se expresa a través de sus ideas, no existen indicios de esto en el recaudo</p>	<p>la docente, alusivos al tema del proyecto didáctico. No realiza juegos, ni la expresión musical y corporal como una constante. Tampoco se evidencia el intercambio de opiniones e ideas entre docentes y niños. El rol del docente es el de facilitador de recursos. Las preguntas son de evocación.</p>
M2	<p>-La creatividad es humana, se demuestra a través de la expresión gráfico- plástica y la imaginación.</p> <p>- Se estimula a través de Lectura de Cuentos, Viajes imaginarios y la Expresión gráfico-plástica</p> <p>-Indicador de la creatividad: La elaboración y la curiosidad</p> <p>-Se evalúa a través de Registros, Preguntas memorísticas y emocionales</p> <p>- Es importante en</p>	<p>El plan no refleja la presencia de los elementos como la imaginación. Las preguntas previstas son de tipo cerradas o sólo afectivas. No se evidencian las estrategias para fortalecer su autoestima y autonomía.</p>	<p>Las oportunidades de expresión plástica de los niños son dirigidas por la docente quien les pide hacer un dibujo relacionado con una lámina que previamente les ha mostrado, sobre el tema</p>

	Educación Inicial porque es bueno para fortalecer la Autoestima, la Autonomía y la Expresión Gráfico-plástica		del proyecto didáctico. Las preguntas utilizadas son de evocación.
M3	<p>-La creatividad es humana, es una estrategia de enseñanza relacionada con todo tipo de actividades y todas las áreas del aprendizaje</p> <p>-Se estimula a través de la Expresión Corporal y la Lectura de cuentos</p> <p>-Indicador de la creatividad: La elaboración</p> <p>-Se evalúa a través de: Registros, y Listas de cotejo (Los niños expresan su interior)</p> <p>_Es importante en Educación Inicial porque todo el mundo del niño es creativo, para elevar su Autoestima. El docente debe manejar Estrategias para desarrollar la Creatividad</p>	La docente refleja en su planificación una variedad de estrategias creativas en sí mismas y que favorecen la creatividad. Dichas estrategias las prevé en diferentes períodos y actividades, tal como lo expresa en la entrevista.	La docente realiza diariamente lecturas de cuentos, poesías, viajes imaginarios, relajación dirigida, expresión corporal y expresión plástica libre. Facilita el intercambio oral de experiencias, vivencias, preferencias y dudas en conversaciones grupales; trata de elevar la autoestima resaltando lo positivo de cada uno. Conoce y domina variadas estrategias creativas en sí mismas y estimuladoras de la

			creatividad
M4	-La creatividad es humana, es un Potencial de todos que se expresa en todo tipo de actividades -Se estimula en cualquier situación, utilizando preguntas tomando en cuenta el interés que los niños demuestren -Indicador de la creatividad: La elaboración -Se evalúa a través de registros descriptivos -Es importante ya que permite al niño Ampliar conocimientos, Crear y Construir su aprendizaje. El docente apoya y refuerza el potencial que ya el niño trae	La docente refleja en su plan escasas estrategias dirigidas al desarrollo de la creatividad, básicamente sólo estimula la imaginación.	La docente se involucra en el trabajo de los niños y hace preguntas divergentes que los llevan a obtener conclusiones. Facilita el intercambio oral de experiencias, vivencias, preferencias y dudas en conversaciones grupales, además permite la libre expresión plástica.

Mi: cada uno de los maestros.

Fuente: cuadro elaborado por los autores

En el cuadro 2, se muestran los aspectos, que, referidos a la creatividad, son indicados en el currículo, y lo que se apreció durante la entrevista a los docentes.

Cuadro 2 Congruencias y Discrepancias entre la Concepción de la Creatividad Implícitas en el Currículo Nacional de Educación Inicial y las Subyacentes en los Docentes Estudiados

Currículo	Docentes
La creatividad en los niños es una consecuencia de la adecuada implementación del diseño curricular	Ninguna docente hizo alusión al currículo
La creatividad es una cualidad que los niños pueden desarrollar dependiendo de la planificación docente	Ninguna docente hizo alusión al currículo

La creatividad está relacionada con las cualidades o características de la personalidad: curiosidad, espontaneidad, autonomía, iniciativa y la investigación	Una docente hizo alusión a la curiosidad y otra la autonomía
En educación inicial la creatividad se propicia por medio de juegos con intencionalidad, es decir planificados por la docente	Sólo una de las docentes planifica y ejecuta juegos
El ambiente afectivo favorece el desarrollo de la creatividad	Ninguna docente mencionó el trato afectuoso como estrategia para estimular la creatividad
La creatividad se relaciona también con la expresión oral o plástica	Todas las docentes mencionaron ambos tipos de expresión relacionada con la creatividad, pero sólo una permite la expresión libre
La creatividad se favorece permitiendo la creación libre	Dos de las docentes permiten la creación libre

Fuente: Cuadro elaborado por los autores

En relación a lo planteado en el currículo y por las docentes del estudio, se observan pequeños puntos de congruencias, lo que apunta más a la discrepancia total.

Conclusiones

Al establecer las concepciones sobre creatividad que subyacen en las docentes del Centro de Educación Inicial “Dr. Ramón Alfonzo Blanco”, de Guatire Estado Miranda, se encontraron interesantes revelaciones que abarcan varias aristas involucradas en este nivel educativo; las cuales invitan a la reflexión de los actores del sistema educativo venezolano.

Partiendo de la visión, que el Estado venezolano manifiesta en su marco legal, respecto a la educación, se determina la relevancia que le otorga a la creatividad; por ejemplo, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en su artículo 102 y la Ley Orgánica de Educación (2009) en los artículos 3, 4, 6, 14 y 15; dejan ver la concepción implícita que asumen respecto a la creatividad, al establecer una especie de sinonimia con términos como *potencial*, *pensamiento*, *nuevo modelo de escuela*, *eje de la didáctica de procesos y fin de la educación*. Claramente se identifica que

asume la creatividad como un potencial presente en todos los seres humanos y cuyo desarrollo, a través de la educación, va a favorecer la formación de un ciudadano integral, asertivo y con sus capacidades desarrolladas plenamente.

Lo expresado anteriormente supone que cualquier instrumento curricular, plan o programa, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, debe estar inmerso dentro de esta concepción y desarrollarse bajo las mismas premisas, hacia el logro de ese prototipo de ciudadano que el país requiere, el cual, entre otras características está la de ser **creativo**. Ahora bien, los resultados de esta investigación apuntan hacia un currículo que a pesar de ser explícito en las teorías y autores en las que se fundamenta en cuanto a otras áreas, no presenta esta característica para la creatividad, es decir que el usuario, entiéndase el docente de educación inicial, puede asumir la concepción que le resulte conveniente y ajustada, según su interpretación. De este modo surge entonces la primera conclusión: **el currículo de Educación Inicial no sustenta desde el punto de vista epistemológico la creatividad.**

Dicha aseveración puede revestirse de gravedad, tomando en cuenta que, como bien se destacó, la creatividad es polisémica, es decir, objeto de múltiples definiciones y según la que se adopte, se delinearán las estrategias y los esfuerzos, humanos, tecnológicos y económicos, a todos los niveles del día a día escolar: aula, directivo, supervisión. De hecho, el análisis refleja que el currículo del nivel educativo en estudio asoma elementos de varias concepciones, es decir que resulta difícil establecer cuál es la que se debe seguir, o si se permite asumir alguna definición propia y ecléctica. En cualquier caso, no se trata de criticar si tal concepción es buena o mala, simplemente que no está definida. Si como docentes no se manejan criterios unificados sobre un aspecto que tiene rango constitucional, y en cada aula del país se aborda a discreción del docente, los resultados en la población escolar se irán alejando cada vez más de lo que la carta magna propone.

Por otra parte, en el análisis del *Perfil del Docente de Educación Inicial* pareciera estar más delimitada la creatividad; sin embargo, surge la premisa: si para ser docente de educación inicial se debe ser creativo en el manejo de recursos y pensamiento, entonces la creatividad no es una característica de todos, sino una cualidad o atributo de algunas personas, lo cual se constituye en la segunda conclusión de esta investigación: **La**

concepción epistemológica de la creatividad en el perfil del docente de Educación Inicial es congruente con el enfoque que la señala como un atributo de algunos, esto es lo que Peña (2011) denomina temporalidad de la creatividad.

En cuanto a la concepción epistemológica de la creatividad de los docentes en estudio, se pudo determinar que no existen coincidencias entre lo que el docente expresa verbalmente, lo que refleja en su planificación didáctica y lo que ejecuta en el aula. De este modo se encontró que de cuatro docentes solo una dio una definición coherente en la entrevista, sin embargo, su planificación reflejó un enfoque casi opuesto, mientras que en la praxis demostró un buen dominio de estrategias estimuladoras de la creatividad que, aunque no estaban desarrolladas de forma escrita, forman parte de la cotidianidad de su ejecución. En otro caso, la docente habló de estrategias estimuladoras que no se encontraron en el plan ni se observaron en la praxis. Así mismo, otra de las maestras se refirió a la creatividad como herramienta de trabajo con niños, es decir, como una estrategia de enseñanza, lo que plasmó en la planificación docente; finalmente, la docente restante, aunque no definió oralmente el término, expresó su importancia para potenciar la autoestima, la curiosidad y la autonomía, sin embargo, tanto a nivel escrito, como en la praxis dejó claro una tendencia hacia la creatividad como producto.

Lo anteriormente descrito conlleva a la tercera conclusión del estudio: **Entre los docentes de Educación Inicial no existe una concepción onto-epistémica homogénea de la creatividad**. Esta afirmación resulta alarmante y debe movilizar en las autoridades educativas y en los propios docentes, una reflexión, pues es significativo que el personal que tiene bajo su responsabilidad cumplir con los lineamientos y las políticas de Estado en materia de educación, no tenga claridad en qué es lo que debe optimizar y/o reforzar, cómo se puede lograr y cómo, a través de la implementación de ciertas estrategias, se puede llegar a anular la creatividad. Esta alerta se acentúa al ver que las cuatro docentes abordadas fueron formadas como docentes en instituciones diferentes, lo que, a pesar de no constituir una muestra representativa, puede dar indicios de su formación en el tema, en cada una de sus casas de estudio. Este último aspecto, a pesar de no haber formado parte del propósito de la investigación, se considera relevante, ya que no sólo carecen de una concepción definida, sino que entre sí, subsisten

elementos diferentes en relación al tema, en algunos casos hasta antagónicos uno del otro.

Cabe destacar que esta conclusión coincide en algunos puntos con las aportadas por autores asumidos como referentes, entre ellos Alcalá (1993) quien expresó que para el 80% de los docentes de preescolar la creatividad solo se desarrolla por medio de las artes plásticas; Rojas (1997) afirmó que existen incongruencias entre lo que el docente dice acerca de la creatividad y la importancia que le da a su estimulación en la praxis; Lárez (2000), quien recomendó a los docentes preescolares reflexionar sobre los modelos que desde el punto de vista epistemológico sustentan la praxis educativa; y finalmente Iriarte y otros (2008) “es necesario que reconozcan sus teorías implícitas sobre la creatividad y su enseñanza como punto de partida para fomentar la creatividad en el aula de clase”. Llama la atención que a pesar del tiempo que ha pasado desde la publicación más antigua de las mencionadas (20 años), y a pesar de las modificaciones y reformas en materia educativa propiciadas por el estado, la tendencia de relacionar la creatividad con una expresión artística o un atributo de algunos sea similar a la de este estudio.

Finalmente, al tratar de encontrar congruencias entre la concepción epistemológica de la creatividad del currículo y la subyacente en las docentes de educación inicial, se encontraron mayores discrepancias, lógicamente debido inicialmente al no tener el primero un sustento teórico claro, y no haber uno definido en las docentes participantes. En algunos casos, las informantes coinciden en sus entrevistas con elementos como el juego y la expresión plástica y creación libres, pero al no poderse confirmar la presencia de estos en la planificación, ni en la praxis, no se considera presente el elemento caracterizador. Por lo tanto, se concluye que no existe congruencia entre ambos.

Referencias

- Alcalá, Irma, (1993). *Áreas que debe investigar el maestro de preescolar para desarrollar la creatividad en sus alumnos*. Instituto pedagógico Rural El Mácaro. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de agregado
- Cerda, Hugo, (2000). *La creatividad en la Ciencia y en la Educación*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio

- Clark, Christopher y Peterson, Penélope. *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, M. (1997) (Comp.), *La Investigación de la Enseñanza III. Profesores y Alumnos*. Buenos Aires: Paidós
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36890 del 30 de diciembre de 1999.
- De la Torre, Saturnino, (1997). *Creatividad y Formación. Identificación, Diseño y Evaluación*. México: Trillas
- Hernández Roberto, Fernández Carlos, y Baptista Pilar, (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Hurtado Iván y Toro Josefina, (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme
- Iriarte Fernando, Núñez Roberto, Gallego Julio y Suárez Javier. *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*. *Psicología del Caribe*, Núm. 22, julio-diciembre 2008, pp. 84-109. Universidad del Norte, Colombia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/> [Revista en línea] [Consulta: 2010, diciembre 06]
- Lárez María, (2000). *Propuesta Didáctica para estimular la creatividad en el niño preescolar*. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Estrategias para el Aprendizaje.
- Ley Orgánica de Educación, (2009). Gaceta Oficial de La República Bolivariana de Venezuela N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Marín Ricardo y De la Torre Saturnino, (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives
- Martínez Miguel, (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma. [on line]. dic. 2006, Vol.27, no.2 Disponible en- [Consulta: 2010, enero 9].
- Ministerio de Educación (1996). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Caracas: Suapi
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Grupo Didáctico 2001
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Aproximación al Perfil del Docente para la Educación Preescolar o Inicial*. Educere, Entrevías Educativas, Año 5, N° 13
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *Guía Pedagógica Didáctica Educación Inicial Etapa Preescolar*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Peña José, (2004). *Reconstrucción de la evolución de la línea de pensamiento de los ideólogos*

venezolanos que diseñaron el programa "Desarrollo de la Inteligencia" Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Profesor Titular.

- Peña José, (2011). Evaluación de la Creatividad [Libro en DC]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", publicación de la Subdirección de Investigación y Postgrado. Investigación Temática: Espacio para la discusión y reflexión de saberes. ISBN: 978-980-6357-23-5
- Porlan Rafael, Rivero Ana y Martín Rosa, (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones*. Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y experiencias Didácticas. Vol. 16 N° 2, Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/> [Consulta: 2011, Enero06]
- Real Academia española. *Diccionario de la Lengua española*. Diccionario en línea. Disponible en: <http://www.rae.es/>. [Consulta: 2011, enero 07]
- Rojas de E., B. (1997). *La evaluación de la creatividad en educación preescolar desde una perspectiva integradora*. Instituto Pedagógico de Caracas
- UNA (1994). *Creatividad y Expresión Plástica*. Caracas: UNA
- UPEL (2010). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y tesis doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: FEDUPEL.

LOS AUTORES

JOSÉ ALBERTO PEÑA ECHEZURÍA. Profesor Universitario Titular, Investigador Consolidado. Profesor de Física y Matemática. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Física. Doctor en Ciencias de la Educación. Especialista en procesos de negociación. Experto certificado en Procesos E-learning. Tutor con certificado internacional. Subdirector de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (actual). Coordinador del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (Sede Venezuela).

YAJAIRA VEGAS SUÁREZ Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez; Magister en Estrategias de Aprendizaje, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de su Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Docente y Coordinadora del Centro de Educación Inicial Dr. Ramón Alfonzo Blanco, ubicado en Guatire, Estado Miranda.

Construcciones representacionales y educación

Carlos Manterola, Elisa Casado y
Sary Calonge Cole
Facultad de Humanidades y Educación
(UCV-2005)

Construcciones representacionales y educación reúne el producto de tres investigaciones enmarcadas en el campo de la educación. Se trata de tres perspectivas desde las cuales sus autores Carlos Manterola, Elisa Casado y Sary Calonge Cole, presentan como objeto de estudio válido al conocimiento común y la cultura de los ciudadanos “corrientes” al dilucidando los significados que emergen a raíz de la interacción social que transcurre dentro de los espacios educativos.

Esta publicación inicia con la investigación de Manterola: *Teoría culturalista de la escuela y de la enseñanza* en la cual comienza a explicar cómo las nuevas realidades sociales fueron determinantes en el cambio de perspectiva epistemológica, que guían las investigaciones en educación, iniciadas a finales del siglo XX. Esto, influenciado por el auge acelerado de las Tics y el fenómeno de la globalización socioeconómica que dio lugar a la interpretación de los procesos educativos de las multitudes escolarizadas. De esta forma, el autor introduce la Teoría Culturalista como una vía para la comprensión de los distintos procesos sociales y en particular de aquellos ligados a la Escuela dada su importancia en el devenir de las sociedades.

A partir de estas consideraciones, el autor hace una revisión que remite a nociones generales acerca de la cultura y todo lo que ella engloba: significados, comportamientos compartidos, normas, valores, creencias, en definitiva, la cultura como construcción social. Señala cómo en la escuela se produce un cruce: la cultura crítica alojada en las ciencias, la filosofía y las artes; la cultura académica evidenciada en el currículo; la cultura social y la preeminencia de los valores hegemónicos; la cultura institucional presente en los roles, normas y rutinas característicos de la institución como tal, y la cultura experiencial que es la adquirida por los alumnos en medio de sus actividades e interacciones. De manera que desde la perspectiva culturalista pone de relieve las funciones que debe cumplir la escuela, entre las que desatacan la fundamentación y difusión de la democracia, así como el desarrollo de la personalidad del sujeto, convirtiéndose, en base a ello, en una instancia de medición cultural reflexiva. Otro punto fuerte dentro de este apartado es el abordaje de la educación intercultural que pasa por la explicación de los principios del enfoque educativo intercultural y su relación con el currículo y con el profesorado

Reseña

hasta delinear lo que llama una nueva didáctica en la que prevalece la didáctica institucional en oposición a la didáctica disciplinar. Finaliza su trabajo formulando una serie de orientaciones con el propósito de que deriven en la producción de materiales y textos desde la perspectiva de la educación intercultural. Desde el enfoque intercultural, así mismo, se promueve un cambio de orientación para interpretar la educación y la enseñanza, de ahí su importancia. El autor esclarece en su obra, la forma en que la cultura permea distintas instancias que a su vez inciden en el currículo y en el profesorado, e impulsa a pensar en nuevas formas de enseñar ofreciendo orientaciones para la producción de materiales de texto, que de acuerdo a su visión no estén influenciados por sesgos culturales. Finaliza afirmando que la Teoría Culturalista en la educación conduce a una forma distinta de interpretar la educación.

El segundo trabajo que forma parte de esta obra se denomina *Interacción pedagógica y representaciones sociales* y corresponde a una investigación realizada por Elisa Casado. Inicia su disertación reivindicando al docente como un importante agente de cambio social, rescatando que la interacción docente-alumno es fundamental para alcanzar las metas que se plantea la institución educativa en el ámbito psicosocial. Pone de relieve la importancia de la interacción, pues a partir de ella se transmiten los esquemas generales del pensamiento donde se van conformando las nociones fundamentales acerca de lo que es relevante o caracteriza a una comunidad o a un país. Es decir, en el interior del sistema escolar se construyen los hábitos de pensamiento que son comunes a una generación, por lo tanto, la escuela es responsable de la transmisión del capital cultural a sus ciudadanos. Así mismo, en ella se otorga valor a formas de relacionarse socialmente y al mismo tiempo deja en evidencia ciertas formas de poder y control social, particularmente el que ejerce el docente sobre el estudiante. A partir de estas primeras reflexiones, la autora aborda temas relacionados, como la cultura y las subculturas que circulan en la organización escolar, las representaciones que alumnos y docentes construyen sobre sus roles y funciones. A lo largo de su investigación mantiene en alto la relevancia de estudiar y conocer a profundidad la interacción docente alumno en el marco de la pedagogía y la didáctica, aproximándose hacia una revisión crítica de los modelos paradigmáticos que dan cuenta de la interacción pedagógica, hasta dar una mirada desde el estudio de las representaciones sociales. En este segmento de su trabajo indica que a partir del entrecruce entre diferentes representaciones emergen perspectivas desde las cuales puede interpretarse y comprenderse la interacción pedagógica. Da cuenta de esta afirmación presentando los resultados de algunas investigaciones acerca de las representaciones sociales de alumnos y docentes y los distintos factores que las modelan.

En la última parte de este apartado la autora hace énfasis en las representaciones sociales basada en varias perspectivas desde: a- la concepción

educativa y cómo el sustrato ideológico del docente incide en su concepción tanto de la educación como de los alumnos. b- el efecto del estatus social y cómo las desigualdades de tipo socioeconómicas inciden tanto en el desempeño escolar, como en las representaciones del entorno educativo determinando las relaciones sociales. c- la cultura organizacional y su efecto en el comportamiento de los actores educativos. d- el manejo de conflictos y cómo es percibida la relación de igualdad y desigualdad docente-alumno determinando la interacción educativa.

Le corresponde a Sary Calonge Cole el último trabajo de investigación de esta publicación: *Representaciones sociales y mediáticas de y en la educación*. Es una investigación en la que se reporta la creación de la línea de investigación con el mismo nombre, cuya aspiración es que sea un modelo para el desarrollo de proyectos que contribuyan a conformar un marco de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos vinculados con las representaciones sociales y mediáticas. Como señala Calonge Cole, el trabajo consta tres partes importantes; la primera corresponde a los antecedentes, en la segunda la justificación, propósitos y temas relevantes y la tercera parte menciona estudios que se adelantan dentro del mismo campo de investigación.

La autora inicia señalando que el trabajo en cuestión responde a un enfoque distinto, en el sentido de que no se enmarca dentro del positivismo tradicional. Se basa en el supuesto de que las representaciones sociales y el pensamiento social (o el sentido común) de un objeto social permite situar al grupo y establecer sus relaciones con ese mismo grupo. Señala, así mismo, la importancia que tiene para la educación el estudio de las representaciones sociales (RSs) y las representaciones mediáticas (RMs) en cuanto a la comunicación y la interacción social, al ser empleadas como herramientas para la comprensión y planificación de aspectos educativos. De manera que pueden apoyar a diversas disciplinas (psicología, sociología e historia) que tienen entre sus finalidades la comprensión de problemas que se abordan tanto en investigación como en educación. Por ello afirma, a lo largo de este primer apartado que el campo educativo se presenta como un espacio privilegiado en el cual pueden fructificar este tipo de estudios (RSs y RMS) haciendo posible observar la construcción, evolución y transformación de las representaciones sociales dentro de espacios altamente normalizados. La línea de investigación que se concreta en esta investigación puede vincularse con una suerte de evolución en cuanto a la temática de investigación. Inicialmente se realizaron trabajos individuales sobre representaciones sociales en educación, posteriormente se constituyó una línea de investigación en la Maestría de Orientación vinculándose aquí las representaciones sociales y la orientación y más adelante se propuso una línea de investigación para el doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, siendo ambas líneas el sedimento sobre el cual se asentó la línea de investigación que propone Calonge.

Reseña

Continúa la autora refiriendo algunos antecedentes relacionados con los estudios realizados en Venezuela que además han contribuido a consolidar un espacio fértil para subsiguientes estudios y que por ende sirvieron de fundamento para la creación de la línea de investigación presentada por la autora.

Ya en su tercera parte, hace mención de investigaciones actuales señalando que se está desarrollando una cuya orientación apunta hacia la consolidación de una propuesta metodológica para el estudio de las representaciones mediáticas y en lo subsiguiente presenta el cuerpo de su propuesta.

Al cierre de esta presentación puede afirmarse que los trabajos que conforman la obra *Construcciones representacionales y educación* fruto del trabajo realizado por investigadores venezolanos desde espacios académico-investigativos nacionales (UCV), contribuyen a desarrollar, consolidar y potenciar nuevas propuestas en torno al importante y fructífero campo de las Representaciones Sociales.

Nereyda T. Álvarez M.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS *RULES FOR THE PUBLICATION OF ARTICLES*

1. En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.

In general the articles shall be finished or on-going research, bibliographical reviews, technological development reports, scientific essays, innovation or model proposals, descriptions of new theories of any science or art, among others. The paper must always be unpublished.

2. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego. En dicho proceso participan evaluadores externos a la institución.

All articles shall be subject to arbitrage under the double-blind system. Evaluators that do not belong to this institution participate in this process.

3. Los trabajos deberán enviarse en digital y en formato Word (modo de compatibilidad) a la dirección: sapiensrevista@gmail.com. En caso de consignar personalmente el trabajo ante la Subdirección de Investigación y Postgrado deberá presentar un ejemplar que contenga la identificación del o de los autores, impreso en papel tamaño carta y a **doble espacio** con su respaldo en CD, junto con una nota de entrega. En ambos casos debe anexar una declaratoria firmada en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).

The papers shall be sent in digital version and as a Word document to the following e-mails: sapiensrevista@gmail.com. Should the paper be delivered personally to the Subdirección de Investigación y Postgrado, it should include a physical copy with the identification of the author/authors, printed on letter size paper and double spaced with the corresponding Cd back up and a delivery note. In both cases a signed declaration confirming that the paper is in fact unpublished and that it has not been submitted for its publication to any other printed or electronic communication media should be annexed

4. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (salvo en la lista de referencias – observe que debe exponerse el nombre del autor(a) o autores(as)). Como ejemplos se tienen:

The rules for the drafting, the presentation of tables and graphics, the use of quotes, bibliographical references and other related aspects must abide to the rules established in the Manual for Specialization and Master Papers and Doctoral Thesis of UPEL (with the exception of the references- please note that that the names of the author/authros should be specified, as for example

Artículo en Revista / Magazine Articles:

Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico. *Enseñanza de la Matemática*, 8(1), 3-13.

Libro / Books:

Mora David (2002). *Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Referencia Electrónica / Electronic

References:

Bhaskar Roy (1975). *Arealist theory of science* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archvie/rts/rts.html> [Consulta: 2009, Febrero 2]

Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva / Articles or chapters of a compiled or collective work:

Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), *Investigar y transformar* (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-proceedings)/ Publication resulting from events (proceedings or reports):

León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa.

Likewise the list of authros must be in alphabetical order and with french indentation

**Cuadros (tablas) /
Tables: Cuadro 1
/Table 1
Instrumentos de la experiencia didáctica**

Aprendizaje que	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia	Diario metacomplej	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la	Preguntas	Evaluar la capacidad de generar
APP	La capacidad de elaborar proyectos	Proyecto	Evaluar
ABI	La aplicación de la investigación como	Generado	Evaluar la capacidad de

Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

Gráficos (Figuras):

Figura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).



5. Ejemplos de citas textuales de menos de 40 palabras y de 40 o más palabras:
Examples of text quotations of less than 40 words and 40 words or more

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores,

sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

“El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone” (Rojas, 2008, p. 168). [Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página

El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece(n).

The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors and the Institute or University they belong to.

7. El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y francés.

The Abstract must have between 100 and 150 words and must include the aim of the paper, and a synthesis of the methodology used and the more relevant developments and conclusions. The abstract should be translated both in French and English.

8. Deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo al final del resumen.

The article must include from 3 to 5 key words at the end of the abstract.

9. Debe anexarse el currículo de su autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

A curriculum vitae of the author/authors should be annexed, it should not exceed 50 words, and should include the address, phone and the e-mail where they can be contacted.

10. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.

According to the characteristics of the paper it can range from 10 to 25 pages. Longer papers will be submitted to the Editorial Council for

their consideration.

11. El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.

Any paper accepted with observations shall be returned to the author for the corresponding amends and should later be returned to the Arbitrage Coordinato

12. El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.

Any paper rejected shall be returned to the author with the corresponding observations. Reseñas / Reviews:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.

These are brief presentations (3 pages double spaced) of books, publications, thesis, promotion papers, conferences, recent events, at national or international level, of any of the disciplines mentioned in the objectives of the journal.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos así como asesorar al Comité Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos que considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos

se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico-metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema?



