UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación

Año 16, Nº 1, enero - diciembre 2015 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 16. N° 1. Enero-diciembre 2015
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 16. Nº 1 Enero-Diciembre 2015 - Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815 / Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 – ISSN: 2244-759899. 130 págs. Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los artículos / Normas para los árbitros

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación. Vol. 16. Nº 1
Enero- Diciembre 2015

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

Diseño Gráfico e Impreso Digital en CD: L+ N XXI Diseños, CA
Teléfonos y Fax: 0058-212-2410736 / 0058-212-2413484 / 0058-212-2040303
Correo Electrónico: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

Edición que consta de 8 ejemplares (cds)
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*
Maríagabriela Gracia (IPMJMSM)) – *Educación Matemática*
Yaritza Cova (IPMJMSM) – *Lingüística*
Maximiliano Bezada (IPC) – *Ciencias de la Tierra*
Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*
Antonio Alfonzo (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 8 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 (CREDI) 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://atlascrf.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

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Vol 16 Nº 1, enero-diciembre 2015

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815
Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 /ISSN: 2244 - 7598

Editorial **9**
José Peña Echezuria

Artículos

1. **Instrucción Pública en la Provincia de Caracas, entre 1830 y 1854.** **11**
Public Instruction in the Caracas Province, between 1830 and 1854
L'enseignement public dans la province de Caracas, entre 1830 et 1854
Ramón Alexander Uzcátegui

2. **Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica.** **31**
Three Critical Moments of Classic Grounded Theory
Les trois moments critiques de la Théorie Ancrée Classique
Berta Elena Barrios

3. **Modelo del Negocio para Análisis del Dominio del Software Educativo: un enfoque centrado en la calidad del producto.** **49**
Business Model to Analyze the Educational Software Domain: a Standpoint Focused in the Quality of the Product
Le modèle d'affaire pour l'analyse du domaine du didacticiel : une approche centré sur la qualité du produit
Francisca Losavio y Yuly Esteves

4. **"Y me comí mis caraotas": Uso del posesivo átono en el español de Caracas.** 77

"And I ate my beans": Use of the Unstressed Possessive in Spanish of Caracas.

"Et il a mangé ses haricots": Usage du possessif atone dans l´espagnol de Caracas

Marluis Ugueto

5. **La Formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación: Una urgente necesidad.** 103

Student teacher training in Counselling skills: an urgent need

L'enseignement de l'Orientation Scolaire pour l'enseignant en formation: un besoin urgent

Elvia Caterina Irato Zea

Reseña

El Fabricante de Peinetas. Último romance de María Antonia Bolívar. 121

María Elena González

Normas para la publicación de los artículos 125

Normas para los árbritos 130

Editorial

Las instituciones de Educación Superior tienen entre sus funciones la difusión del saber generado por sus investigadores mediante la publicación de libros y revistas, entre otras; esto ha sido así desde mediados del siglo pasado, al punto que fue parte de una política pública educativa que se reflejaba en el presupuesto del sector universitario, y al que se le asignaba recursos financieros para la proyección de la universidad a partir de la divulgación del conocimiento; esto coadyuvó a que en la comunidad universitaria se instaurara la cultura del papel, en el que era necesario tener un ejemplar en físico de las revistas para hojearlas.

Sin embargo, dos razones hicieron que se modificara esta cultura: la primera, surgida a partir del consenso internacional y que se conoce como el "mundo verde", en donde para preservar los bosques y contribuir a minimizar el efecto invernadero y del calentamiento global, el papel está siendo desplazado por las pantallas de los equipos electrónicos (PC, *tablets*, teléfonos inteligentes); la segunda razón, es de tipo económico en el entendido que, particularmente, Venezuela atraviesa por un ascendente camino inflacionario y una disminución presupuestaria para la difusión del conocimiento, lo que ha producido la contracción de las posibilidades de financiamiento para publicaciones; en tal sentido, las universidades han orientado sus acciones a crear y fortalecer sus repositorios académicos electrónicos, como una opción para hacer frente al impacto económico.

Las razones señaladas nos llevan a reconducir la labor de la divulgación del conocimiento y a crear alternativas de difusión; en tal sentido, este volumen 16 de la revista Sapiens es el primero en iniciar la serie de artículos completamente en línea (*on-line*) y que únicamente estarán disponibles en formato electrónico y que podrán ser ubicados en el *Open Journal System*.

En esta oportunidad, se exponen trabajos referidos al hecho educativo desde diversas perspectivas que involucran a investigadores de distintas universidades venezolanas, así como temáticas referidas a diferentes aris-

tas del saber tal como lo son la Historia, la Metodología, la Informática, la Lengua y la Orientación Educativa.

Esperamos que puedan disfrutar la lectura de los interesantes artículos de esta prestigiosa revista.

Dr. José Peña E.
Subdirector de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instrucción Pública en la Provincia de Caracas, entre 1830 y 1854

Ramón Alexander Uzcátegui[1]
Escuela de Educación. UCV
Correo: razktgui@gmail.com

RESUMEN

En el artículo se caracteriza la dinámica de la instrucción pública en la Provincia de Caracas entre 1830 y 1854. El artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio relacionado al estudio del proceso de institucionalización de la educación escolar en Venezuela. Metodológicamente, es una investigación documental, de carácter histórico- pedagógico; se consultó la información disponible en el Archivo General de la Nación, subfondo República, sesión Ministerio de Instrucción Pública. Al estudiar la escolaridad en la Provincia de Caracas se observó un proceso creciente de niños y jóvenes que se incorporan a la escuela entre 1830 y 1854. La información disponible en la Dirección General de Instrucción Pública reporta un creciente número de escuelas, la mayor cantidad de ellas se concentran en las parroquias más cercanas a la ciudad de Caracas. Se identifica en la provincia un crecimiento importante de la escuela en la primera mitad del siglo XIX.

Palabras claves: instrucción pública, escolaridad, provincia de Caracas, historia de la educación, instrucción elemental.

Public Instruction in the Caracas Province, between 1830 and 1854

SUMMARY

This article has as purpose, and it is to characterize the schooling dynamic of public instruction in the Caracas province between 1830 and 1854. The review of education in the Caracas province is part of a broader project of research related to the study of school education institutionalization

Recibido: Enero 2015
Aceptado: Marzo 2015

1. Profesor de la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela, Departamento de Teorías e Historia de la Educación. Escuela de Educación. UCV.

process in Venezuela. Methodologically, the study of schooling in the Caracas province between 1830 and 1854 is addressed from primary sources: it has been revised available information in the Nation's general archive, republic sub-fund, section Ministry of public instruction. It was consulted two types of documents to understand the institutionalization process of public instruction. At the moment to study schooling in the Caracas province, it was noticed an increasing process between 1830 and 1854, the available information in the General Management of Public Instruction reports a growing number of schools and a high number of schools near counties of Caracas. It is identified in the province an important factor related to the settlement process of school in the first half of 19th century.

Key Word: Public Instruction, Schooling, Caracas Province.

L'enseignement public dans la province de Caracas, entre 1830 et 1854

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de caractériser la dynamique de la scolarisation de l'enseignement public dans la province de Caracas entre 1830 et 1854. La révision de la scolarité dans la province de Caracas fait partie d'un projet plus ample de recherche lié à l›étude du processus d›institutionnalisation de l'éducation scolaire au Venezuela. Cette méthodologie de l'étude de la scolarité dans la province de Caracas entre 1830 et 1854 prend en compte des sources principales; c'est pourquoi l'information disponible a été révisée dans l'Archive Général de la Nation, sous-fonds de la République, séance Le ministère de l'Éducation Nationale. Deux types de documents ont été consultés pour comprendre le processus d'institutionnalisation de l'enseignement public. Après avoir étudié la scolarité dans la province de Caracas nous pouvons observer un processus croissant entre 1830 et 1854, l'information disponible sur la Direction Général de l'Enseignement Public informe d'une augmentation du numéro d'écoles, la plupart dans les paroisses les plus proches de la ville de Caracas, un facteur important dans la province et le processus d'établissement de l'école dans la première moitié du XIXe siècle .

Mots-clés : enseignement public, scolarité, Province de Caracas.

Presentación

El artículo tiene como propósito caracterizar la dinámica de la escolarización de la instrucción pública en la provincia de Caracas entre 1830 y 1854. La atención se centró en la provincia donde se asienta la capital de la República de Venezuela. Tal como describe Cunill Grau (1987, p. 1597) "Desde el punto de vista de la geografía político – administrativo Caracas va afianzando en estos años del siglo XIX su rol de capital nacional". Por Decreto del Congreso de 25 de mayo de 1831 se designa Caracas capital de la República de Venezuela, por tanto, residencia de los poderes públicos del Estado venezolano.

La provincia de Caracas, según la información disponible de la época, tiene la mayor cantidad de población, 339.074 habitantes en 1847, tiempo en el cual la totalidad de la población ronda casi el millón de habitantes (Izard, 1970, p. 25). La provincia tiene tradición educativa, en ella está asentada la Universidad Central, antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas (1721), además de ser espacio de florecimiento de variadas cátedras y escuelas de primeras letras, particularmente, a finales del siglo XVIII[2].

La provincia de Caracas fue creada inicialmente con el nombre de Provincia de Venezuela, por el Emperador Carlos V en 1527; en 1830 estaba constituida por los Cantones Caracas (Capital), Guaira, Petare, Guarenas, Santa Lucía, Ocumare, Caucagua, Río Chico, Orituco, Chaguarama, Victoria, Turmero, Maracay, Cura, San Sebastián y Calabozo. Los límites de la provincia de Caracas en 1830 eran al Este con la Provincia de Barcelona, por el Oeste las provincias de Carabobo y Barinas, hacia el Sur con las Provincias de Apure y Guayana, y hacia el Norte con el Mar Caribe.

La situación inicial de la instrucción pública en la República de Venezuela, según la descripción de Arellano era la siguiente: "No había para 1830 ningún otro establecimiento de educación superior; (que la Universidad de Caracas) y con respecto a Escuelas de instrucción primaria apenas existían 96 en todo el territorio de Venezuela, unas pagadas por algunas Municipalidades

2 Al respecto puede consultarse las obras de: Leal, Ildefonso (1968). Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela (época colonial). Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia; …Yépez Castillo, Áureo (1985). Educación Primaria en Caracas en la época de Bolívar. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia; Parra, Caracciolo (s/f). La Instrucción en Caracas. 1567 - 1725. Obras. Madrid: Editorial J. B.

y otras sostenidas por estipendio particular" (Arellano, 1973, pp. XXIV – XXV). Particularmente, en la Provincia de Caracas, la instrucción elemental -equivalente a la escuela primaria- era una obra mínima, había escuela en dos cantones de la ciudad, estaba en funcionamiento la Universidad, y se proyectaba la creación de varias academias e instituciones de instrucción popular. Es por ello que en este trabajo se muestra los avances en materia de escolarización luego del establecimiento de la República en 1830, ya que siendo una "obra mínima" es la expresión de un proceso de organización de la sociedad y del naciente Estado venezolano.

Orientación teórico – metodológica de la investigación

Metodológicamente, la escolaridad en la Provincia de Caracas se circunscribe al período comprendido entre 1830 y 1854, tiempo en el cual se produce el establecimiento definitivo de la República de Venezuela, luego de la separación de la Republica de Colombia hasta el año que se cierra la Dirección General de Instrucción Pública (1854). Se abordan fuentes primarias; para ello se revisó información disponible en el Archivo General de la Nación, subfondo República, sesión Ministerio de Instrucción Pública. Dos tipos de documentos se consultaron, por un lado los instrumentos legales promulgados por la Diputación Provincial de la Provincia de Caracas en materia de instrucción pública, estos documentos definen los elementos constitutivos de la instrucción elemental en la provincia, tanto en su organización, funcionamiento, supervisión y financiamiento; así como también se analizó el informe de la diputación provincial sobre el número de escuelas de niños y niñas, así como públicas y privadas existentes en la provincia. Este informe era dirigido a la Dirección General de Instrucción Pública, insumo fundamental para la elaboración de la memoria y cuenta que el ministro responsable del ramo elabora para informar al país sobre situación de la escolarización en la República.

Además de los documentos indicados, se revisaron obras de carácter referencial bibliográfico. Para comprender parte de la dinámica educativa de la provincia de Caracas, podemos hacer una relación histórica del proceso educativo de esta provincia a partir de las obras de Caracciolo Parra Pérez (1950), *La Instrucción en Caracas. 1567 - 1725; Áureo Yépez Castillo (1985), La educación primaria en Caracas en la época de Bolívar; Rafael Fernández Heres, (1980), Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana; Gustavo Adolfo Ruiz (1992). La Escuela de Primeras Letras de Caracas. Documentos (1767 – 1810)*, por citar algunos destacados.

Investigaciones más recientes ofrecen una relación detallada de la educación escolar a partir de 1830 en sus distintos cantones podemos tenerla a partir de las obras de Pérez Daniela y Tineo, Juan (2007). *Documentos para el estudio del naciente sistema educativo de inicios de la época republicana. Cantón Caracas. (1830- 1835); Castellanos Adalberto y Requeijo, Antonio (2007). Las escuelas públicas de primeras letras del cantón Caracas entre 1830 – 1842; Nieves, Aidé (2008). Sistema Educativo del Estado Miranda. Caso: escuelas de primeras letras del Cantón Petare de 1822 a 1863.* Trabajos que aportan elementos fundamentales para la comprensión de la dinámica institucional de la instrucción pública de la provincia de Caracas.

El modelo de instrucción elemental vigente durante los primeros años de la república es un modelo de educación municipal, en el cual cada localidad tenía la responsabilidad del fomento y sostenimiento de la educación. La Constitución de la República de Venezuela de 1830, consagra que la educación es un asunto de la Nación, y queda sancionado que la instrucción elemental es responsabilidad de las diputaciones provinciales y la instrucción científica y superior del Congreso Nacional. Para articular este esfuerzo institucionalizador se creó en 1838 la Dirección General de Instrucción Pública, "para centralizar el gobierno de las partes de este sistema, bajo la suprema autoridad del Poder Ejecutivo"[3].

A partir de este mandato constitucional republicano, de inspiración centro - federal, las diputaciones provinciales sancionaron ordenanzas y reglamentos referidos a instrucción pública, además emprendieron acciones orientadas al fomento y sostenimiento de la instrucción pública en escuelas en sus respectivos cantones y parroquias. Con base en este mandato legal, se analiza el proceso de establecimiento de la instrucción pública en la Provincia de Caracas. En atención a fuentes de carácter documental, se identifica las realizaciones y circunstancias en las que se desarrolló la instrucción pública en la Provincia de Caracas entre 1830 y 1854.

Estudiamos un período histórico en el cual el poder local, y fundamentalmente, el municipio es un factor clave en el andamiaje del Estado que intenta institucionalizarse luego de 1830, en un proceso histórico en el cual el poder municipal planteó y asumió la carga inicial del proceso de emancipación. El proyecto de República, en su idea de respetar este factor, reconoce en las provincias, cantones y parroquias la concreción de

3. Código de Instrucción Pública. 1843. Gaceta de Venezuela. Caracas, domingo, 9 de julio de 1843. Año 14, número 652. Archivo General de la Nación, Instrucción Pública, Caja 17, legajo 30.

un espacio fundamental para el fomento y organización del Estado. Claro está, con las limitaciones del caso, no sólo materiales, también institucionales, e incluso del contingente humano del momento, llamado a construir una nueva relación de poder, lo que exigía nuevas actitudes de gobernantes y de gobernados, llamados ahora a dinamizar el gobierno doméstico. (Carrera Damas 2010, p. 56)

La instrucción, asunto de la Nación; la enseñanza elemental, responsabilidad de la Provincia

La Constitución de la República de Venezuela en 1830 establece un sistema político centro-federal, compuesto por Provincia, Cantones y Parroquias. Señala Gil Fortoul:

> La autonomía de que gozaban las Provincias por la Constitución de 1830, es igual en muchos casos a la que después acordarán los Estados las Constituciones Federales, y ello en consecuencia de la declaración del Congreso Constituyente a favor de un sistema mixto de federalismo y centralismo (Gil Fortoul, 1954, pp. 101).

El naciente Estado asumía el fomento de la educación, competencia del Gobierno Central, la instrucción superior y científica. Lo interesante del planteamiento constitucional de 1830 es la diferencia de competencia entre el gobierno central y el gobierno provincial. Inspirado en el modelo de República Federal, el constituyente delegó en las Diputaciones Provinciales la responsabilidad de promover y organizar la instrucción elemental. Así en el título De la Administración Interior de la República, se establece que son funciones de las Diputaciones Provinciales:

> Promover y establecer por medios que estén a su alcance escuelas primarias y casas de educación en todos los lugares de la provincia y al efecto podrá disponer y arreglar, del modo que sea más conveniente, la recaudación y administración de los fondos a efectos a este objeto, cualquiera que sea su origen. (Artículo 161, ordinal 17) (Medina, 1996, p. 65).

Esta tendencia se mantuvo hasta 1857 cuando un régimen "Oligárquico Liberal", explica Gil Fortoul, quitó a las provincias gran parte de su autonomía. Política y legalmente, era responsabilidad de las Diputaciones Provinciales los asuntos relativos a la instrucción, por tanto, el esfuerzo inicial por la educación de los ciudadanos pasaba por la capacidad organizativa

de las regiones. La división territorial de la República de Venezuela varió en el tiempo hasta 1856.

En 1830, el territorio estaba dividido en 11 Provincias: Cumaná, Barcelona, Margarita, Caracas, Carabobo, Coro, Maracaibo, Mérida, Barinas, Apure y Guayana. Sucesivamente, se crearon las provincias de Trujillo (1831); Barquisimeto (1832); Aragua (1838); Guárico (1848); Portuguesa (1851); y Amazonas (Territorio de Río Negro, 1856). En 1835, Venezuela estaba constituida por 13 provincias, 50 cantones y 536 parroquias; en 1854 la división político-territorial estaba constituida por 16 provincias, 96 cantones y 560 parroquias. Lo que evidencia cambios importantes en la configuración de la población en el territorio. Estos cambios están asociados también a razones políticas y a migraciones internas. Tal como describe Osorio Álvarez;

> Guayana, Barcelona, Margarita, Trujillo, Mérida y Barquisimeto exhibían las mayores ganancias de población para la época. Ciertamente, es oportuno aclarar que las aparentes pérdidas demográficas de algunos estados se explican por la creación de nuevos espacios político-administrativos que se forman a los fines de otorgar a los entonces caudillos espacio político, en la atribulada vida republicana (Osorio, 2011, p. 21)

Estas mudanzas político-administrativas afectan el comportamiento de la instrucción, pues la legislación de la época exigía escuelas en todas las cabeceras de cantón y parroquias, y en villas donde hubiese más de 100 vecinos. Sin embargo, una proliferación de más cantones y parroquias no necesariamente se traduce en la aparición de más escuelas, pues éstas dependen de las rentas generadas por los municipios, una población sumergida en una vida rural, con escaso desarrollo de las fuerzas productivas, con dificultades para dotarse de los enceres necesarios para la vida regular, difícilmente, como veremos, podrá echar adelante la instrucción.

La configuración de la instrucción pública en el siglo XIX

La escuela elemental en el siglo XIX es un espacio en construcción, el ramo de la instrucción primaria tenía como finalidad la formación de ciudadanos aptos para la vida republicana. La enseñanza incluía la lectura, escritura, instrucción moral y religión, operaciones de la aritmética (números enteros, quebrados comunes, decimales, regla de tres y regla de interés), elementos de gramática castellana, principios de urbanidad, cortesía práctica y la Constitución de la República. El Código de Instrucción Pública de 1843 a propósito de la instrucción elemental sancionaba:

> Art. 2. Las escuelas primarias quedan á cargo de las diputaciones provinciales, las que procurarán la uniformidad de la enseñanza, pudiendo adoptar lo que estimen conveniente del proyecto que, con informe de la dirección de instrucción pública, aprueba y les pase al efecto el Poder Ejecutivo, mientras el Poder Legislativo da una ley de bases sobre organización y régimen de estas escuelas. Las mismas diputaciones representarán al Congreso cuanto crean conducente al mejor éxito de dicha enseñanza y no se halle á su alcance para las medidas legislativas que puedan acordarse.

Las escuelas se fueron diseminando progresivamente por toda la geografía venezolana a partir de 1830. De los más de quinientos municipios que componen la República indica Arellano "...Escuelas de instrucción primaria de educación apenas existían 96 en todo el territorio de Venezuela, unas pagadas por algunas Municipalidades y otras por estipendio particular" (Arellano, 1973, pp. XXIV). A finales de 1840, rondaban las casi 500 escuelas, tanto públicas y privadas, a las que asistirían poco más de 12mil niños a nivel nacional.

En este auge del proceso de escolarización de la población, se dispone de información relativa a la instrucción en la provincia de Caracas, unidad político- administrativa que tempranamente asumió la configuración de los centros de enseñanza, luego del establecimiento de la república de Venezuela en 1830. Su disposición geográfica y la densidad poblacional la llevan a tener un importante grupo humano, si se considera en relación con la población de las demás provincias. La provincia de Caracas fue hervidero de ideas importantes en torno a la modernización de la instrucción pública, particularmente vinculadas a la instrucción popular de inspiración liberal ilustrada.

La situación de la instrucción pública en la Provincia de Caracas

Entre 1830 y 1864, la Provincia de Caracas promulgó las siguientes Ordenanzas:

- 24 de noviembre de 1832. Ordenanza de Organización de las Escuelas de Primeras Letras de la Diputación de Caracas.
- 29 de noviembre de 1834. Ordenanza que determina el número y dotación de las Escuelas Primarias de la Provincia, Diputación Provincial de Caracas.
- 5 de diciembre de 1839. Ordenanza de Organización de las Escuelas de Primeras Letras de la Provincia de la Diputación Provincial de Caracas.

Se deroga la ordenanza de 1834 que versa sobre la materia.

- 26 de noviembre de 1842. Ordenanza de Organización de las Escuelas de Primeras Letras de la Provincia por la Diputación Provincial de Caracas. Se deroga la ordenanza del 30 de noviembre de 1841.
- 20 de diciembre de 1854. Ordenanza de Organización de las Escuelas Primarias de la Provincial por la Diputación Provincial de Caracas. Se deroga la Ordenanza del 14 de diciembre de 1852.
- 20 de enero de 1862. Reglamento de Escuelas por el Consejo Municipal del Canto de Caracas. Se deroga la ordenanza de 20 de diciembre de 1854.

Las escuelas se creaban conforme el dictamen de la ordenanza. Así en 1840, la ordenanza provincial sobre instrucción pública de la Provincia de Caracas establecía:

> Art. 1º. Se establecerán para la educación primaria en esta provincia, cuatro escuelas en la capital, situadas en las parroquias de San Pablo, Altagracia, Santa Rosalía y Candelaria, y una en todas las demás cabeceras de cantón y parroquias que cuenta, con tal que su población contenga de veinte niños arriba en estado de concurrir a la escuela[4].

Las escuelas de la provincia ofrecerían instrucción elemental, tal como quedó establecido en el referido reglamento:

> Art. 2º. En cada una de estas escuelas se enseñará a leer y escribir correctamente las reglas elementales de la aritmética común y gramática castellana, los principios fundamentales de la religión, las máximas de buena moral y los principios de cortesía y urbanidad[5].

Las escuelas estarán atentas a las orientaciones de la Dirección General de Instrucción Pública:

Art. 3º. La Dirección general de instrucción pública designará el método y autores por donde deban enseñarse las materias expresadas en ejercicio de las atribuciones que le señala la ley[6].

4. Ordenanzas, resoluciones y acuerdos expedidos por la Honorable Diputación Provincial de Caracas en 1841. Impreso por George Corser.
5. Ordenanzas, resoluciones y acuerdos expedidos por la Honorable Diputación Provincial de Caracas en 1841. Impreso por George Corser.
6. Ordenanzas, resoluciones y acuerdos expedidos por la Honorable Diputación Provincial de Caracas en 1841. Impreso por George Corser.

En la Provincia de Caracas operó un proto-sistema escolar, pues a diferencia de otras provincias de la República, donde la creación de escuelas estaba sujeto a las ordenanzas provinciales, en el caso de Caracas era relativamente más dinámico en el entendido de ajustar permanentemente el funcionamiento de las escuelas dispersas en un territorio amplio y topográficamente muy accidentado y variado.

La documentación da cuenta de escuelas en La Guaira, Los valles del Tuy, Chacao, Baruta, Hatillo, Los Teques, Barlovento, incluso en algún momento del desarrollo institucional de la provincia se planteó una dirección general de estudios exclusiva para ella, tributaria sí, de la Dirección General de Instrucción Pública. No perdamos de vista la tradición educativa de la provincia[7], que bien o mal, en tiempo de la colonia y ahora en época de la República, cumplió un factor clave en la reinstitucionalización del orden social.

Caracas en 1839 está azotada por una epidemia, esto lo informa el Consejo Municipal, ante la prioridad, señala debe atenderse "… una maligna enfermedad, que por grados toma el carácter de epidemia, se obstina, hace algunos años, afligir periódicamente los habitantes de la capital". La situación es grave, el Consejo Municipal pide auxilio al Congreso, se necesita los suplementos para el hospital de lázaros, la atención a los enfermos es

7. "La Constitución de la Provincia de Caracas, año de 1812, establecía en el capítulo trece, articulo 296, que "se dan por insertos literalmente en esta Constitución los derechos del hombre que forman el capítulo octavo de la Federal, los cuales están obligados a observar, guardar y cumplir los ciudadanos del Estado". Así mismo, señalaba en el Capítulo diez, normas para el fomento de las letras, en estos términos: La legislatura promoverá y auxiliará cuanto sea posible el adelantamiento y progreso de esas corporaciones (El Colegio y la Universidad de Caracas), cuyo objeto y destino son tan interesantes y útiles al bien de la comunidad". El Artículo 282 de la Constitución de la misma provincia es un canto a los beneficios de la cultura y educación y constituye una fuente de objetivos para inspirar una política en materia de cultura y educación. Allí se declara como principio fundamental que "la cultura del espíritu es el medio único y seguro de distinguir las verdaderas y sublimes virtudes que hacen honor a la especie humana, y de conocer en toda su fuerza los vicios horrendos que la degradan y se perpetúan impunemente entre las naciones salvajes y bárbaras. Ella es también el órgano más oportuno para hacer conocer al pueblo sus imprescriptibles derechos y los medios capaces de conservarles en la posesión de aquella arreglada y justa libertad que ha dispensado a todos la sabia naturaleza. Es igualmente el camino más pronto y seguro que hay de procurarle el acrecentamiento de sus comodidades físicas, dirigiendo con acierto su actividad y sus talentos al ejercicio de la agricultura, del comercio, de las artes y de la industria que aumentan la esfera de sus goces y le constituyen dueño de innumerable producciones destinadas a su servicio para una alta y generosa beneficia" Fernández, H. R. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. (pp. 117 – 118).

precaria, pues el hospital de caridad carece de local propio, se ha trasladado en varias oportunidades por la ciudad lo que es en "extremos perjudiciales". Informe el Consejo Municipal se ha dedicado gran parte de su atención a la educación primaria, y cree haber notado defectos graves, principalmente en la planta actual de las escuelas: ha procurado por lo tanto investigar los medios de corregirlos[8].

¿Qué indica esto, a qué se refiere el Consejo Municipal? . En la memoria del Consejo se indica que han tenido inconvenientes para reunirse con la finalidad de hacer el examen de los preceptores en la Escuela de Caracas. Ha decidido nombrar una comisión especial para tal fin, pero el informe que la comisión elaboró evidencia serios inconvenientes: "la comisión difirió el examen de la conducta y aptitud de los preceptores, y se dirigió a demostrar, que la actual constitución de las escuelas tiene serios inconvenientes, y a presentar un nuevo plan que sustituya a ella". Cuál es el plan:

> Refundar las dos escuelas de a 80 niños que actualmente existen, en una sola de 100 niños: que en lugar de dos preceptores responsables haya solo un director, el Sr. Feliciano Montenegro; obligándose este á mantener en el establecimiento cuatro preceptores de crédito, dos de asistencia constante, y dos que darán en horas determinadas varias clases de gramática y aritmética: que en el sueldo de estos cuatro preceptores se inviertan solo 150 ps. en lugar de 180 en que se calcula el gasto actual, incluyendo el alquiler de la casa: que el Sr. Montenegro franqueará un hermoso salón de 38 ½ varas que constituirá al efecto, y dos piezas contiguas para el servicio de la escuela: que la H. Diputación y el Consejo tendrán la intervención y ejercerán la autoridad que gusten en la escuela, incluso el disponer de ella cuando tengan a bien, nombrando otro director sin necesidad de manifestar motivos[9].

Perspectiva radicalmente distinta a otras regiones, donde el asunto está altamente organizado y regularizado en las ordenanzas de la materia. Feliciano Montenegro y Colón gozó de buena reputación en materia educativa, aunque permanentemente tuvo que redactar cartas y comunicaciones

8. Memoria que presenta el Consejo Municipal del Cantón de Caracas a la Honorable Diputación Provincial en su reunión ordinaria de 1839. Caracas. Imprenta de George Corse. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.
9. Memoria que presenta el Consejo Municipal del Cantón de Caracas a la Honorable Diputación Provincial en su reunión ordinaria de 1839. Caracas. Imprenta de George Corse. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.

donde manifestaba su deber patriótico, sin embargo, a la luz del Consejo Municipal de Caracas "Feliciano Montenegro con su carácter perseverante y con ideas adquiridas en los pueblos más adelantados, ha logrado plantear un establecimiento de enseñanza que goza en el día de muy buena reputación por el orden, modalidad, sistema, buenos preceptos y todas las circunstancias que ha de concebir grandes esperanzas". Que propone Montenegro para tener la aceptación del Consejo:

a. Por la mejora que producirá a la educación
b. Por el ahorro que se hará en los gastos
c. Por la garantía que da el Sr. Montenegro del buen desempeño de este encargo[10]

Queda la escuela de Caracas bajo la dirección del Sr. Feliciano Montenegro. Pero qué hay de las otras escuelas de la provincia, en el informe del consejo de 1839 se hace referencia a la escuela de El Valle y Chacao, una resolución importante se toma el Consejo y es la facultad que les concede los jueces de paz para otorgar boletas de asiento a los pobres para que estos puedan matricularse en la escuela sin necesidad de asistir a la ciudad para realizar dicho trámite. Sobre la escuela de Chacao el informe es satisfactorio. Queda una observación general, y es la proposición del consejo de remover libremente al preceptor si este incurre en alguna falta.

¿Cuál es el estado de la escolaridad en la provincia de Caracas? la información suministrada por el Consejo Municipal es la siguiente:

10. Memoria que presenta el Consejo Municipal del Cantón de Caracas a la Honorable Diputación Provincial en su reunión ordinaria de 1839. Caracas. Imprenta de George Corse. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.

Cuadro 1.
Escuelas públicas así como privadas del cantón de Caracas. 1839

Escuelas	Moral	Religión	Urbanidad	1eras muestras	2das muestras	suelto	Aritmética	Gramática	Se enseñanza gratuita	Por estipendio	Total
Primera escuela de Caracas	61	61	61	39	18	61	61	61	86	38	124
Segunda escuela de Caracas	35	88	38	14	41	33	64	45	80	10	90
Escuela de Chacao	20	23	11	13	6	5	12	12	19	6	25
Escuela del Valle	20	23	11	13	6	5	12	12	19	6	25
Total	**157**	**207**	**131**	**85**	**73**	**108**	**158**	**129**	**209**	**71**	**280**

Caracas, noviembre de 1839
Fuente: Cuadro de las escuelas provinciales del Cantón de Caracas. Memoria que presenta el Consejo Municipal del Cantón de Caracas a la Honorable Diputación Provincial en su reunión ordinaria de 1839. Caracas. Imprenta de George Corse. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.

Del cantón Caracas tenemos detalle de las escuelas cantonales, pero también de las escuelas privadas.

Cuadro 2. Escuelas públicas como privadas del cantón de Caracas. 1839

Escuelas	Nombre de los preceptores	Número de alumnos		Total	Sueldo mensual del preceptor
		De dotación municipal	Pagado por sus padres o superiores		
Primera escuela de Caracas	Vicente Méndez	80	22	102	60
Segunda escuela de Caracas	Ramón Yrazabal	80	30	114	60
Escuela de Chacao	Policarpio Travieso	24	21	45	25
Escuela del Valle	Rafael Montenegro	22	7	29	25
Particulares	José Ignacio Carrillo		60	60	
	Ramón Aguilar		29	29	
	Pascual Cartao		30	30	
	Ildefonso Meseron		40	40	
	Ramón Yradi		30	30	
	Diego Urbina		30	30	
	Julián Tejera		15	15	
	Ysidro Espinoza		30	30	
	José María Pelgrom		30	30	
	José Lorenzo Bustamante		18	18	
Totales		206	408	612	170

Fuente: Cuadro de las escuelas públicas y particulares de educación primaria. Noticias sobre las escuelas de primeras letras de Caracas. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.

Sobre la educación de las niñas, las noticias que se tienen en 1839 es la siguiente;

Cuadro 3. Escuelas de niñas del cantón de Caracas. 1839

Nombre de preceptoras	Número de niñas	Materias que se les enseñan
Asunción Vargas. Colegio de Educandas	59	Leen, religión y toda clase de costura y bordados
Dolores y María Guides	54	Las mismas materias, escribir, gramática, aritmética, moral y urbanidad
Las Señoras Luques	38	Las mismas materias, y además geografía y música
Juna Ruiz	28	Las mismas materias, y hacen flores, sin música ni geografía
Josefa María Linares	12	Las mismas materias y música
Rosalia Delepiani	40	Leen, religión, urbanidad y toda clase de costura y bordados
Francisca Hernández	28	Id. Escribir, gramática, aritmética y toda clase de costura y bordados
Agregadas al establecimiento de Y Espinoza	12	Las mismas, más música
La Sra. Camacho de Moreiva	30	Leer, escribir, religión, costura labores
Las Señoras Lugo	9	Todo lo concerniente al aprendizaje de las 1eras letras y bordados

Fuente: Cuadro de las escuelas de niñas del cantón Caracas Noticias sobre las escuelas de primeras letras de Caracas. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1839. Caja 12. Legajo 30.

La información reporta la situación del cantón Caracas, pero que se dispone en el resto de la provincia.

Cuadro 41. Escuelas públicas como privadas del cantón de Caracas. 1843

Cantones	Colegio de niños	Número		Colegios de niñas	Número		Escuelas de niños		Número de alumnos		Escuela de niñas		Número de alumnas		Sueldo anual de los preceptores	Total de alumnos	
		internos	externos		internos	Externos	Publicas	Particulares	Publicas	privadas	Publicas	privadas	Publicas	Publicas		Nuños	Niñas
Caracas	3	136	74	3	60	143	11	2	383	388	..	2	..	50	4800	981	253
Petare	..	..	..	..	..	…	2	..	65	13	..	1	10	..	900	78	10
Guarenas	..	..	..	..	..	…	2	..	72	25	..	..	..	..	936	97	…
Caucagua	..	..	..	..	..	…	2	..	60		..	..	..	..	720	60	..
Rio Chico	..	..	..	..	..	…	2	..	75	25	..	..	..	..	1080	100	…
Ocumare	..	..	..	..	..	…	3	..	112	12	..	..	..	20	852	124	…
Santa Lucia	..	..	..	..	..	…	2	..	65		..	1	..	40	1500	65	20
La guaira	..	..	..	..	..	…	2	..	115	51	..	2	..	49	1080	166	40
Victoria	..	..	..	..	..	…	3	..	86	84	..	2	..	…	1272	170	49
Turmero	..	..	..	..	..	…	3	..	120	33	..	..	..	65	780	153	…
Maracay	1	10	14	..	..	..	2	..	80	30	..	3	..	..	1080	134	65
Cura	1	6	6	1	1	25	3		72	58	..	…	..	50	1722	142	26
San Sebastián	..	..	..	..	..	…	6	1	124	71	..	5	..	…	1080	195	50
Calabozo	..	..	..	..	..	…	5	2	115	43	..	…	..	…	1722	158	…
Chaguaramas	..	..	..	..	..	…	3	1	30	58	..	…	..	…	1080	88	…
Orituco	..	..	..	..	..	…	2	1	39	30	..	…	..	…	780	74	…
Totales	**6**	**162**	**109**	**4**	**61**	**168**	**55**	**9**	**1613**	**901**	**..**	**16**	**10**	**274**	**21222**	**2785**	**513**

Caracas. Noviembre. 1ero de 1843

Fuente: Cuadro que manifiesta los establecimientos de educación pública y privada que hay en cada uno de los cantones de esta y expresión de alumnos y de las cantidades que se invierten de las rentas municipales para su educación. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1834. Caja 34. Legajo 30.

En la Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial 1847 queda patente la situación social de la provincia, sobre Policía: "No hai, porque no tienen agentes. Su jefe, el señor Jefe político, nada ha podido hacer sin los recursos que eran indispensables"[11] Cómo financiar la policía

> En el estado de decadencia de tesoro provincia se tropieza con el grave inconveniente de que no hai fondos con que pagar a estos empleados; más la H. Diputación debe persuadirse de que en habiéndolos, las multas que se recauden darán con sobras el pago de dichos empleados12.

Pero la policía no es la única que carece de fondos, la capital de la provincia, la capital de la República no puede sostener las obras públicas del cantón principal:

> Lastima, señores, el estado ruinoso en que se encuentran las obras públicas del cantón. Abandonadas todo el año, por falta de fondos para atenderles, poco a poco se ha ido desmejorando hasta llegar a su presente ruina por la nunca vista avenida de los ríos que circundan la ciudad[13].

Al llegar a los asuntos referidos a escuelas, señala el consejo "Es regular la marcha de las del cantón que tiene una en cada una de sus parroquias, escepto en la de San Pedro donde se suprimió por falta del número de alumnos fijado en la ordenanza"[14].

Hay escuelas en los demás cantones que integran la Provincia de Caracas, la información que suministra el consejo municipal, y la ordenanza de 8 de diciembre de 1849 señala que hay escuela en los cantones. Dice la ordenanza: "continuarán establecidas las cinco escuelas de niños de las parroquias San Juan, San Pablo, Santa Rosalia, Altagracia y Candelaria.

---

11. Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
12. Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
13. Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
14. Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.

También las seis de niñas establecidas en las parroquias ya nombradas y la de Catedral. Del mismo modo continuaran las de las parroquias Teques, San Pedro, Paracotos, Carrizal, San Diego, en el Valle las dos de ambos sexos y la de Chacao"[15]. En el Cantón de la Guaira "continua establecida la de varones y la de hembras, ambas escuelas para niños y niñas pobres, y de la misma manera dos, una de cada sexo, en la parroquia Maiquetía y una de varones en Naiguatá, otra para Talma y otra para Macuto"[16].

También se reportan escuelas en Petare, "una para niños pobres, una de varones y de hembras en la cabecera del cantón, y en el Hatillo y Baruta una en cada una de dichas parroquias todas de varones"[17]. En el cantón de Guarenas hay de ambos sexos en la cabecera del cantón y una de varones en la parroquia de Guatire. Los cantones de los Valles del Tuy, Santa Lucia, Ocumare, y las parroquias Santa Teresa, Cúa, Charallave, Tacata y "Llare" tendrán escuelas para cada sexo en las cabeceras de cantón, y para niños varones en las distintas parroquias. En la vertiente de barlovento, los catones de Caucagua y Rio Chico tendrán escuela para ambos sexos en las cabeceras de cantón y de niños varones solamente en las parroquias de Capaya, Curiepe y Tacarigua[18]. De los cantones de los llanos occidentales poca información se reporta en relación a la instrucción pública en la provincia de Caracas, por lo que puede observarse que mientras más cerca de la ciudad de Caracas más escuelas elementales.

15. Ordenanza de 8 de diciembre de 1849, reformando las de 24 y 27 de noviembre de 1848 sobre escuelas primarias para niños pobres de ambos sexos y la de sueldo para sus preceptores. Anexo de la Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
16. Ordenanza de 8 de diciembre de 1849, reformando las de 24 y 27 de noviembre de 1848 sobre escuelas primarias para niños pobres de ambos sexos y la de sueldo para sus preceptores. Anexo de la Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
17. Ordenanza de 8 de diciembre de 1849, reformando las de 24 y 27 de noviembre de 1848 sobre escuelas primarias para niños pobres de ambos sexos y la de sueldo para sus preceptores. Anexo de la Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.
18. Ordenanza de 8 de diciembre de 1849, reformando las de 24 y 27 de noviembre de 1848 sobre escuelas primarias para niños pobres de ambos sexos y la de sueldo para sus preceptores. Anexo de la Memoria del ilustre Consejo Municipal de Caracas a la Honorable Diputación Provincial. 1847. Caracas. Imprenta de Simón Camacho. AGN. Subfondo: República. Sección: Ministerio de Instrucción Pública. Año 1847. Caja 35. Legajo 59.

Ideas finales

Al estudiar la escolaridad en la Provincia de Caracas podemos observar un proceso creciente entre 1830 y 1854, la información disponible en la Dirección General de Instrucción Pública reporta un creciente número de escuelas, la mayor cantidad de escuela se observa en las parroquias más cercanas a la ciudad de Caracas. El mayor número de escuelas públicas están dispuestas para niños, siendo la instrucción de las niñas un asunto de la iniciativa privada. Se observa un marcado esfuerzo de la provincia por organizar legislativamente la instrucción pública y fomentar su crecimiento. Las limitaciones financieras de la Provincia ponen coto al principio constitucional según el cual la instrucción pública es responsabilidad de la Provincia.

Como ideas finales, podemos indicar que siendo la instrucción pública un asunto de la provincia, es allí donde hay que fijar la mirada en primera instancia para comprender el funcionamiento de la instrucción. Es allí de donde emana la información que nos irá llevando a una comprensión a lo que luego será lo nacional. Estudiamos un período histórico donde el municipio es un factor clave en el andamiaje del nuevo estado, dentro de un proceso donde el poder municipal fue el que planteó y asumió la carga inicial del proceso de emancipación.

Referencias

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

Arellano M, A (1973). Las Estadísticas de las Provincias en la Época de Páez. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Pág. XXIV-XXV.

Carrera Damas, Germán, (2010). Colombia, 1821 – 1827: Aprender a edificar una República Moderna. Demolición selectiva de la Monarquía, instauración de la República y reanudación política de la disputa por la Independencia. Caracas: Fondo de la Facultad de Humanidades y Educación y Academia Nacional de la Historia.

Castellanos, Adalberto y Requeijo, Antonio (2007). Las escuelas públicas de primeras letras del cantón caracas entre 1830 – 1842. Tesis de Grado. Caracas. Escuela de Historia – Universidad Central de Venezuela.

Cunill Grau, Pedro (1987). Geografía del poblamiento venezolano en el siglo XIX. Tomo III. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

Fernández Heres, Rafael (1981). Memoria de Cien Años. Tomo II. Caracas: Ministerio de Educación.

Gil Fortoul, José (1954). Historia Constitucional de Venezuela. Reconstrucción de la República, La Oligarquía Conservadora. Obras Completa, Vol. II. Caracas: Ministerio de Educación. Cuarta Edición.

Izard, Miguel (1970). Series estadísticas para la Historia de Venezuela. Mérida: Universidad de los Andes.

Medina, Humberto (1996). Evolución Constitucional de la Educación Venezolana. 1811 – 1961. Valencia: Secretaría de Cultura del Gobierno de Carabobo.

Nieves, Aide (2008). Sistema Educativo del Estado Miranda. Caso: escuelas de primeras letras del Cantón Petare de 1822 a 1863. Trabajo de Grado. Caracas: Escuela de Educación – UCV.

Osorio Álvarez, Emilio. El poblamiento desde la independencia hasta los tiempos modernos. En: Freitez Landaeta, Anitza. (2011). La población venezolana 200 años después. Caracas: UCAB – AVEPO.

Parra, Caracciolo (s/f). La Instrucción en Caracas. 1567 - 1725. Obras. Madrid: Editorial J. B.

Pérez Daniela y Tineo, Juan (2007). Documentos para el estudio del naciente sistema educativo de inicios de la época republicana. Cantón Caracas. (1830-1835). Tesis de Grado. Caracas: Escuela de Historia – UCV.

Ruiz, Gustavo Adolfo (1992). La Escuela de primeras Letras de Caracas. Documentación: 1767 – 1810. Caracas: UCV – CDCH.

Tanck de Estada, Dorothy (2002). El Gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo – agosto 2002, vol 7. Núm 15. Pp. 257-278.

Yépez Castillo, Áureo (1985). Educación Primaria en Caracas en la época de Bolívar. Caracas, BANH. Estudios monografías y ensayos, N° 57.

EL AUTOR:

RAMÓN UZCÁTEGUI

Profesor de la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela, Departamento de Teorías e Historia de la Educación, Coordinador del Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Miembro de la Red ALEC. (Universidad de Limoges - Francia). Escuela de Ciencias Administrativas, UNIMET. Correo: razktgui@gmail.com Escuela de Ciencias Administrativas, UNIMET.

.

Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica

Berta Elena Barrios
Universidad Nacional Abierta
bbarrios@una.edu.ve

RESUMEN

La Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992) tiene como propósito producir teoría desde los datos recolectados en un proceso de investigación. En el contexto académico es frecuente encontrar algunas tensiones en su aplicación. El siguiente ensayo tiene como objetivo explicar algunos momentos críticos al utilizar la Teoría Fundamentada Clásica que contribuyan a orientar a los investigadores que se inician en el conocimiento y práctica de esta metodología. Los momentos críticos considerados son 1) el comienzo de la investigación: entre la definición del problema y la revisión de literatura; 2) la realización simultánea de la recolección y análisis de los datos y 3) la toma de decisiones en el muestreo teórico. Entre las conclusiones se destaca la importancia de la comprensión inicial de esta metodología antes de abordar una investigación y la relevancia de tener bien claras las diferencias entre la Teoría Fundamentada Clásica y otras metodologías.

Palabras clave: teoría fundamentada clásica, contexto académico, recolección de datos, análisis de datos, muestreo teórico.

Three Critical Moments of Classic Grounded Theory

SUMMARY

Classic Grounded Theory (Glaser and Strauss, 1967; Glaser, 1992) has as purpose to produce theory from data collected in a research process. In the academy context is common finding some tensions in its application. The following essay has an objective that is to explain some critical moments when the classic grounded theory is used to guide the investigators that are beginning in the process of the knowledge and practice this methodology. The critical moments are 1) the research beginning: problem definition and literature revision 2) the concurrent implementation of data

Recibido: Marzo 2015
Aceptado: Julio 2015

collecting and analysis and 3) tanking decision in the theory sampling. As conclusion, it is necessary to remark the importance of comprehend this methodology before to start a research process, and the importance and having quite clear the differences between Classic Grounded Theory and other methodologies.
Key word: Classic Grounded Theory, Academy Context, Data Collecting, Data Analysis, Theory Sampling.

Les trois moments critiques de la Théorie Ancrée Classique

RÉSUMÉ

La Théorie Ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1992) a pour objectif de produire des théories avec les données récoltées dans un processus de recherche. Dans le contexte académique il est fréquent de trouver certaines tensions au moment de les appliquer. L'essai suivant a pour objectif d'expliquer quelques moments critiques après avoir utilisé la Théorie Ancrée Classique à fin d'orienter les enquêteurs qui s'initient dans la connaissance et la pratique de cette méthodologie. Les trois moments critiques sont : 1) le début de la recherche : entre la définition du problème et la révision de la littérature ; 2) la réalisation simultanée de la récolte et l'analyse des données et 3) la prise de décisions dans l'échantillonnage théorique. Parmi les conclusions, cette étude souligne l'importance de la compréhension initiale de cette méthodologie avant de commencer une recherche et l'importance de prendre pleinement en compte les différences entre la Théorie Ancrée Classique et les autres méthodologies.
Mots-clés : Théorie ancrée Classique, contexte académique, récolte et analyse des données, échantillonnage théorique

Introducción

Comenzaremos por poner en contexto la Teoría Fundamentada Clásica, que constituye el foco del presente artículo. La metodología de la Teoría Fundamentada fue creada por los sociólogos estadounidenses Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967. Esta metodología tiene como propósito generar teoría a partir de los datos recolectados por el propio investigador en el proceso de investigación, o datos recolectados por otros. Según Glaser (1992), la Teoría Fundamentada es una metodología general que utiliza el método de comparación constante, en la cual se lleva a cabo de manera simultánea la

recolección de datos y la aplicación sistemática de un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva.

La investigación que dio origen a la Teoría Fundamentada tuvo como área sustantiva el campo de la salud, específicamente con relación al tema de la muerte. La primera exposición sistemática de esta teoría la presentaron Glaser y Strauss (1967) en el libro titulado *The Discovery of Grounded Theory*. Posteriormente, Glaser y Strauss, como co-autores y por separado, realizan distintos tipos de publicaciones. En 1990, Anselm Strauss publicó con Juliet Corbin el libro *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory: Procedures and Techniques*. En esta obra exponen de manera precisa y detallada un conjunto de pasos y técnicas para el análisis cualitativo de datos desde la perspectiva de Strauss. La publicación de una traducción al español de este libro (Strauss y Corbin, 2002) ha contribuido enormemente a la divulgación del punto de vista de Strauss en el ámbito académico de habla hispana.

En 1992, Glaser publica *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, una respuesta crítica y contundente al libro de Strauss y Corbin, con la que demuestra cómo estos últimos autores desfiguran y más bien transforman la teoría fundamentada, al presentar un conjunto de métodos de análisis que lleva a forzar la teoría en lugar de permitir que emerja de los datos. Según Glaser, se trataría de una desviación de la propuesta original y, por consiguiente, de un método distinto que puede ubicarse más bien dentro del tradicional análisis cualitativo de datos, orientado más a la descripción conceptual desde la perspectiva del investigador.

Glaser es tajante en su postura al considerar la propuesta de Strauss como otra metodología distinta a la de la teoría fundamentada y considera que con la publicación de ese libro, que por cierto le pidió que no publicara, Strauss rompe con el planteamiento inicial de la teoría fundamentada tal como fue delineada en 1967 (Hernández, 2008). Para resaltar las diferencias con el método asumido por Strauss, Glaser agregó el adjetivo "clásica" al nombre de su metodología (Glaser y Holton, 2004), denominándola entonces como Teoría Fundamentada Clásica.

Hernández (2008) afirma que el método de la teoría fundamentada se ha mantenido prácticamente sin cambios desde sus orígenes. Lo que ha hecho Glaser en diferentes artículos y publicaciones es ampliar y fijar con más precisión los elementos específicos de esta metodología. Esto se evidencia en la revista electrónica de acceso abierto *Grounded Theory Review*, ubicada en el sitio web *Grounded Theory Institute*, página oficial de la Teoría Fundamentada Clásica y de su autor, Barney Glaser.

Nuestro propósito en el presente artículo no es profundizar en este debate Glaser-Strauss, solo lo mencionamos para poner en contexto nuestro interés por la Teoría Fundamentada Clásica. El propósito de este artículo es presentar algunos puntos críticos en la aplicación de la Teoría Fundamentada Clásica cuando se asume una investigación dentro del contexto académico, es decir, en el ámbito de los estudios formales de un postgrado.

Estos puntos se refieren a momentos o aspectos críticos encontrados durante el desarrollo del proceso de investigación. Tenerlos en cuenta permitiría al investigador mantenerse dentro de la emergencia y conceptualización o, en otras palabras, prevenir que se desvíe hacia la preconcepción y descripción. Nuestra preocupación es preservar claramente el propósito de la Teoría Fundamentada Clásica tal como lo propone Glaser: generar teoría a partir de los datos, evitando la desviación hacia la mera descripción de los hechos y fenómenos.

La utilización de la teoría fundamentada conlleva una primera decisión, que pasa por preguntarse y reflexionar si la investigación que se pretende realizar tiene como propósito desarrollar teoría o comprobar hipótesis de teorías existentes. En la formación como investigadores aprendemos que toda teoría formal constituye un marco de ideas y proposiciones (muchas veces a partir de supuestos *a priori)* que deben utilizarse para explicar la realidad. Esto es así cuando el propósito del investigador es ese: explicar los datos recolectados en un estudio con la teoría existente.

La observación principal que hacen Glaser y Strauss (1967) es que no siempre las teorías formales (al menos en el campo de la sociología y nos atrevemos a decir que también en el campo de la psicología y de la educación) tendrán relación con las evidencias que va recolectando el investigador, a menos que éste fuerce esa relación entre la teoría preestablecida y los datos recolectados. Por ello, el valor que tiene el descubrimiento de una teoría sustantiva generada a partir de los datos está en su capacidad para encajar en esa área que se estudia y poder explicarla, porque la teoría ha sido derivada de los datos y no de supuestos lógicos pre-establecidos. En la Teoría Fundamentada Clásica es importante que el investigador reconozca y asuma que su meta principal es la generación de teoría desde los datos. Con esta clara idea puede transitar por ese camino sin utilizar la teoría previa como un marco explicativo de los datos.

Cuando se tiene claridad que la meta es generar teoría a partir de los datos recolectados en un proceso de investigación, las descripciones precisas y la verificación de los datos o de las hipótesis no son cruciales, porque

éstas -la evidencia precisa y la verificación- no van a destruir o invalidar una teoría, solamente la van a modificar, a transformar en una teoría mejor.

Por otro lado, los estudios de doctorado en particular suponen un nivel más profundo de investigación y de producción del conocimiento, por lo tanto constituyen un espacio académico que exige de alguna manera una contribución desde el punto de vista teórico, con un alcance más allá de la descripción de la realidad. Quizás debido a esto es que observamos que la Teoría Fundamentada Clásica -como una salida para el desarrollo teórico- es utilizada más frecuentemente en los niveles de doctorado. Como ya lo hemos mencionado, esta metodología tiene un lugar relevante en la contribución teórica generada desde los datos, desde la propia realidad.

Por todo lo antes dicho, el presente artículo está dirigido a aquellos investigadores que quieren desarrollar teoría en vez de verificar hipótesis o producir sólo descripciones, y particularmente a aquellos que se inician en el conocimiento y aplicación de esta metodología en la realización de una investigación.

Tres momentos críticos en la aplicación de la Teoría Fundamentada Clásica

La experiencia de estar desarrollando un estudio con la metodología clásica de la Teoría Fundamentada en el marco de un doctorado en el área de la educación y la revisión de diferentes artículos relacionados con su aplicación, nos ha llevado a considerar, entre muchos, tres momentos críticos que el investigador debe tener en cuenta cuando decide abordar una investigación con esta metodología.

Los momentos críticos son: 1) el comienzo de la investigación: entre la definición del problema y la revisión de literatura; 2) la realización simultánea de la recolección y análisis de los datos y 3) la toma de decisiones en el muestreo teórico. Una clara comprensión de estos puntos permitirá que el investigador transite con mayor confianza por el camino de la generación de teoría desde la perspectiva de Glaser.

Momento crítico 1: *El comienzo de la investigación: entre la definición del problema y la revisión de literatura.*

Es frecuente experimentar, cuando se hace investigación desde los estudios formales de postgrado, ciertas contradicciones entre los supuestos

básicos de la Teoría Fundamentada Clásica y las exigencias de la academia. En particular, en lo que se refiere a la formulación del problema de investigación y la revisión de literatura, la obligación es presentar un anteproyecto con un esquema predeterminado, que incluye el planteamiento del problema, un marco teórico y la metodología. Cuando se aplica la Teoría Fundamentada Clásica, las acciones y postura del investigador deben ir en una dirección distinta a esta demanda. Glaser y Holton (2004) sostienen que el comienzo de una investigación no debe ser bloqueado por un problema preconcebido o la revisión extensa de la literatura, ya que mediante la correcta aplicación de la metodología de la Teoría Fundamentada Clásica el problema emergerá de los datos, en la medida en que estos se van recolectando y codificando.

El problema no se identifica, delimita y redacta *a prior*i, antes de comenzar la recolección de los datos, sino que surge de las preocupaciones de los propios participantes en el área sustantiva. El investigador llega al área sustantiva sólo con una idea inicial general de lo que desea estudiar, pero el problema en sí va tomando forma y concreción a partir de los primeros datos, en los que se recogen las preocupaciones de los propios participantes. Esto supone de parte del investigador asumir una postura de apertura hacia lo emergente, procurando un acercamiento honesto a los datos que permita surgir la estructura natural del área sustantiva que está estudiando.

En este sentido, Giske y Artinian (2007) señalan en su experiencia al utilizar la Teoría Fundamentada el hecho de estar dispuestos a entrar en el campo con una actitud abierta, que involucra el no suponer de antemano cuál es la principal preocupación de los participantes de la investigación. Afirman que, aunque no es fácil, hay que ser capaces de poner en suspenso los conocimientos y experiencias previas del investigador. La aceptación de esta apertura les permitió tener la conciencia necesaria para no imponer a los participantes sus propias ideas, intereses o conceptos teóricos como investigadores.

Por otro lado, Glaser (1992) sostiene que llevar a cabo una amplia revisión de la literatura antes de la formulación del problema a partir de los datos, quebranta la premisa básica de la Teoría Fundamentada Clásica, esto es, que la teoría emerge de los datos, no de la teoría existente. En contraste con este enfoque, Strauss y Corbin (2002) no plantean un límite tan claro con relación al uso de la literatura y más bien sugieren que cualquier tema o concepto de un estudio previo puede ser útil para identificar el problema a indagar. Llegan incluso a señalar que el investigador, antes de comenzar el estudio, debe recurrir a la literatura para formular preguntas que sirvan de punto de arranque de las primeras entrevistas y observaciones. Esta

práctica se encuentra en una posición diametralmente opuesta a la seguida por Glaser, de allí nuestra observación acerca de la importancia de mantener siempre presente las diferencias entre la Teoría Fundamentada Clásica y otras metodologías.

La mayoría de las veces, la Academia obliga en sus normas institucionales a la elaboración de un problema y de un marco teórico en el diseño de una propuesta de investigación. Esta práctica es una muestra del predominio del enfoque de comprobación de teorías en el ámbito académico en todas las disciplinas. Glaser (2012) plantea que el marco teórico debería ser lo más conciso posible, para que la naturaleza emergente de la teoría fundamentada no se vea afectada y el problema se manifieste de manera auténtica. No se trata de imponer un marco teórico a los datos, el cual generalmente es utilizado para la verificación de los mismos. Esta es una de las grandes diferencias entre la teoría fundamentada y otras metodologías: la primera busca la generación de teoría desde los datos y no la comprobación o verificación de ésta.

Lo anterior no significa un rechazo total al uso de las teorías existentes, ni un desconocimiento de la importancia de la formación teórica disciplinar del investigador. Para Glaser (1978), los conceptos teóricos que el investigador posee producto de su formación previa son útiles para desarrollar la sensibilidad teórica, sobre todo en la formulación de las categorías conceptuales, es decir, en la elaboración de conceptualizaciones referidas a un patrón de conducta o de incidentes similares que se encuentra en los datos recolectados.

Por sensibilidad teórica entendemos la habilidad que debe poseer el investigador para generar conceptos desde los datos. Esta habilidad se obtiene de dos maneras: en su formación previa en el área o disciplina de su interés, el investigador maneja conceptos específicos que puede utilizar para una categoría emergente particular, siempre y cuando dichos conceptos se ajusten a los datos recolectados. El ajuste entre el dato y el concepto es necesario para evitar la preconcepción de ideas y el acomodo forzado de los datos a una categoría. La otra forma está en la práctica que vaya desplegando el investigados al codificar datos y generar conceptos. En ambas maneras, el investigador debe permanentemente revisar los conceptos generados a la luz de los datos y hacer que la categoría tenga ese poder conceptual, ese nivel más abstracto que trasciende la descripción empírica de los hechos.

Para un estudiante de doctorado no es tan sencillo elaborar una propuesta con el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada Clásica

bajo las condiciones y requisitos que, por lo general, demandan las instituciones universitarias. En la mayoría de los casos se le exige al investigador proponer un planteamiento previo del problema y una pregunta de investigación, además de un marco teórico que demuestre que el estudiante está claro teóricamente en lo que va a investigar. Esto es incongruente con los postulados de la Teoría Fundamentada Clásica.

En este sentido, es ilustrativo el artículo de Elliot y Higgins (2012), quienes experimentaron estas mismas inquietudes al aplicar la Teoría Fundamentada Clásica en sus propias propuestas de investigación. Ellos seleccionaron la teoría existente que era relevante para la discusión teórica solo después que la teoría sustantiva había surgido desde los datos recolectados y analizados en su investigación. En particular Elliot sugiere que una manera que tienen los estudiantes de doctorado de demostrar que son teóricamente conscientes –tal como exige la academia- es discutir en sus propuestas la teoría de la Teoría Fundamentada, es decir, reflexiones sobre los sustentos teóricos en los que ésta se basa.

Ya antes de conocer este trabajo de Elliot y Higgins (2012), incorporamos una reflexión en torno a asuntos teóricos sobre la Teoría Fundamentada Clásica en nuestra propuesta de tesis doctoral. Reiteramos que conocer esta metodología es indispensable para poder asumir un estudio donde se pretenda utilizarla. Por otro lado, tal como señala Piko (2014), la revisión de la literatura existente es orientada por los conceptos que se descubren en los datos. Piko realizó la revisión de la literatura después de desarrollar la teoría de la optimización de la vida profesional, la cual emergió de los datos recogidos en su investigación.

Momento crítico 2: *La realización simultánea de la recolección y análisis de datos.*

Este punto es de crucial importancia cuando se trata de datos que se van a recoger en el campo. La recolección y análisis de datos ocurren de manera simultánea, es decir, una vez que se ha realizado la primera recogida de datos, deben analizarse aplicando el método de las comparaciones constantes (la explicación de este método escapa los límites de este artículo). Esto producirá la primera muestra de categorías, sobre la cual se realizará la siguiente recogida de datos, se analizarán y así, sucesivamente. El investigador debe estar atento a realizar la investigación de esta manera,

se trata entonces de hacer del análisis una tarea inmediata y constante una vez que se ha hecho la primera entrevista u observación. Esto lleva al investigador a pensar permanentemente en su trabajo, a utilizar todo lo que pueda ser considerado un dato, a pensar simultáneamente en la teoría y la metodología. Además Glaser (1992) señala que no se debe dejar de codificar y analizar ningún dato.

Generalmente, y muy frecuentemente en el ámbito académico, la investigación se hace en etapas secuenciales: se recogen los datos, posteriormente se analizan y se extraen las conclusiones. Glaser y Strauss (1967) enfatizan en el proceso de realizar conjuntamente la recolección, la codificación y el análisis de datos. Estas tres operaciones deben estar continuamente entrelazadas, desde el inicio hasta el final de la investigación, con el fin de lograr el propósito de la Teoría Fundamentada Clásica: la generación de teoría enraizada en los datos. Esto es así porque consideran la teoría como proceso, como una entidad en constante desarrollo, no un producto acabado de proposiciones, sino una construcción teórica que puede modificarse cuando nuevos datos presenten variaciones en las categorías emergentes.

Por otra parte, dado ese tradicional aprendizaje que vamos adquiriendo en la formación académica relacionado con la investigación, es muy fácil "caer" en hacer una operación por vez, para utilizar los términos de Glaser y Strauss (1967): primero recolectar y después analizar. Al actuar de esa manera corremos el peligro de acumular una gran cantidad de datos que no estarían guiados por el muestreo teórico, como se verá más adelante. Además, podrían obviarse aspectos importantes para la teoría al dejar de lado ideas analíticas o conceptos emergentes por seguir una rutina preestablecida de pasos secuenciales, que solamente tienen un momento de emergencia y de elaboración.

Igualmente podrían presentarse algunas posibles consecuencias, por ejemplo, retraso en el proceso de investigación, llevarlo por un camino equivocado o conducir al síndrome de tener muchos datos y no saber qué hacer con ellos. El investigador debe estar atento a desarrollar esta acción simultánea, de lo contrario su investigación podrá producir un tipo de teoría, más no la que se espera dentro de los parámetros de la Teoría Fundamentada Clásica.

En nuestro caso, estamos realizando un estudio sobre las concepciones del aprendizaje de la lengua escrita en el inicio de la escolaridad. Dado que por razones laborales no podemos dedicarnos a tiempo completo a la investigación, ha sido necesario estar muy atentos a no dejar pasar largos

períodos de tiempo entre la recolección y el análisis de datos. Como nuestro campo de estudio es la escuela, ha resultado útil dentro de lo posible fijar días específicos para estar en la escuela recolectando información y establecer también los días para el análisis.

Un aspecto que queremos resaltar y que forma parte de este proceso simultáneo es el afrontar el reto del análisis con las tensiones que éste puede traer, una de ellas es la frustración que podemos llegar a sentir cuando no vemos las categorías emerger. Es muy frecuente escuchar la vivencia de este sentimiento en los investigadores, de allí la importancia de compartir esos momentos con el tutor del proyecto y aprender a confiar, tal como lo afirma Glaser (2009), en el proceso de emergencia de las categorías, utilizando la metodología de la Teoría Fundamentada Clásica.

Momento crítico 3: *La toma de decisiones en el muestreo teórico*.

Este punto es central en la práctica de la Teoría Fundamentada Clásica, ya que el muestreo teórico es la acción que guía la recolección de datos y que permite decidir qué información buscar y dónde recogerla, de manera que el proceso de recolección y análisis está controlado por la teoría emergente.

El muestreo teórico también guía la selección y el número de los participantes con quienes se va a trabajar. En un estudio bajo el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada Clásica no se determina previamente el número de participantes, sólo al terminar la investigación es que conoceremos el tamaño de la muestra. El muestreo teórico no debe confundirse con el muestreo intencional o estadístico. Esta forma de seleccionar los participantes es otro punto de tensión con la manera tradicional de hacer investigación que predomina en nuestras universidades, en general orientada a la comprobación de teorías.

En la práctica, el muestreo teórico comienza a producirse después de la primera recolección de datos, al abordar el análisis de los mismos con la aplicación del método de comparaciones constantes, lo cual originará una primera muestra de categorías que constituye una especie de punto de control para el investigador ir nuevamente al campo a recoger más datos. La primera recogida de datos (esa decisión de por dónde y quién empezar a entrevistar u observar) no proviene de un sustrato teórico previo, sino que está guiada por el tema o área a estudiar, que por supuesto tendrá cierto basamento en ideas teóricas previas, producto de la formación o intereses

del investigador. De alguna manera, el área de estudio indica el tipo de participante con el que el investigador va a relacionarse y de allí, su decisión de con quién y dónde empezar.

Cómo se experimenta o se hace en la práctica esta decisión inicial, o al menos un procedimiento para ello, no lo hemos encontrado revelado en los artículos consultados, sin embargo, lo que sí podemos decir es que el área de estudio definirá el tipo de participante con el que el investigador va a trabajar y esa primera decisión de a quién entrevistar u observar, guiada también por criterios de vinculación y accesibilidad al campo de estudio.

Al respecto, Breckenride y Jones (2009) afirman que los conocimientos preexistentes pueden guiar al investigador a identificar un punto de partida para la recolección de los primeros datos, pero se trata solo de eso, de iniciar la primera recogida de información. Al principio, el investigador no sabrá necesariamente la dirección que tomará esa primera muestra de datos; la codificación y análisis de los mismos comenzarán a producir conceptos teóricos que orientarán el siguiente muestreo teórico a realizar.

Luego del análisis de los primeros datos, vienen las decisiones posteriores o en desarrollo, basadas en esa primera muestra de categorías emergentes y además guiadas por dos preguntas fundamentales: qué grupos o participantes serán los próximos a seleccionar y con qué propósito teórico (Glaser y Strauss, 1967). Los pasos del investigador, entonces, están determinados teóricamente, no por sus pensamientos de lo que cree que debe seguir buscando producto de la experiencia de estar en el campo, sino por las categorías e hipótesis que van surgiendo que dirigen la recolección de datos, dónde (o en qué grupos) puede tener lugar un orden dado de acontecimientos o incidentes que puede ser relevante teóricamente al estudio que está realizando.

Un ejemplo de esto lo constituye el primer muestreo teórico que surgió durante el proceso de codificación y análisis de la primera entrevista que hicimos a una docente de primer grado de una escuela pública, en la que se indagó acerca de sus preocupaciones principales como maestra de primer grado. Dicha entrevista se realizó en el marco del estudio sobre las concepciones del aprendizaje de la lengua escrita en el inicio de la escolaridad que estamos desarrollando. De este proceso surgieron 17 posibles categorías relacionadas con: los apoyos del trabajo docente, la esencia del primer grado, el choque de la letra cursiva, la primera enseñanza, entre otras categorías. La siguiente búsqueda de información la realizamos sobre el contenido de estas primeras categorías, entrevistando a otra docente de primer grado,

es decir, el muestreo teórico va controlando la recolección de datos y debe conducir, a su vez, a la saturación de las categorías.

Para cerrar este punto, Glaser (1992) nos advierte sobre la importancia de tener en cuenta la necesidad de mantener la simultaneidad de la recolección y análisis de datos, para evitar la tendencia a entusiasmarse solamente con la recolección sin importar la dirección que éstos toman. Y el muestreo teórico ocurre dentro de esta simultaneidad. Recolectar, analizar y hacer el muestreo teórico forma un eje central de la teoría fundamentada.

Conclusiones

La práctica de la Teoría Fundamentada Clásica en el contexto académico conlleva la vivencia de ciertos momentos críticos que consideramos de vital importancia al emprender una investigación con esta metodología. Comprender de antemano sus postulados y conceptos básicos es sustancial para su aplicación -la cual será alimentada por la propia experiencia- y para poder tolerar la experiencia de estos momentos críticos. En virtud de esto, es importante disponer al menos de la bibliografía básica señalada por el mismo Glaser (1992). Antes de iniciar su proyecto, el investigador debería revisar los siguientes trabajos fundamentales: *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967), *Theoretical Sensitivity* (Glaser, 1978) y *Basics of Grounded Theory Analysis* (Glaser, 1992).

La decisión de desarrollar o no teoría contempla varias reflexiones: ¿cómo ha sido abordado el objeto de estudio que se quiere investigar? ¿Podemos hacer un aporte teórico de dicho objeto a través de la generación de teoría? ¿Cuál sería su importancia dentro del área de estudio en la que se ubica? Si las respuestas a estas interrogantes se orientan claramente hacia la necesidad del aporte teórico, el investigador tiene en la Teoría Fundamentada Clásica una propuesta sistemática y funcional para generar teoría.

Una vez tomada la opción por la Teoría Fundamentada Clásica, el investigador debe permanecer alerta con respecto a los momentos críticos antes expuestos. En primer lugar, está el mantener una actitud de apertura ante la preocupación principal de los participantes del estudio, que irá aclarando la problemática a investigar, con lo cual ese primer planteamiento del problema que exigen los requisitos académicos puede ir cambiando cuando surge la principal preocupación o proceso social básico de los participantes. Pensamos que esta apertura no debería ser solamente un compromiso del investigador, sino también un compromiso de la academia, en la que a veces

observamos un apego a concepciones previas y restricciones administrativas que limitan el esfuerzo que se hace con una postura más abierta hacia la investigación, como la que plantea la Teoría Fundamentada Clásica.

En segundo lugar, está el no perder de vista la simultaneidad de la recolección y el análisis de datos, lo que implica desligarse de esa rutina aprendida de pasos secuenciales que conduce a recolectar primero y analizar después. Como ya lo mencionamos, esta simultaneidad de acciones evita, entre otras cosas, el llegar a tener muchos datos y no saber qué hacer con ellos.

En tercer lugar, es importante comprender el muestreo teórico como el mecanismo que controla la dirección que tomará la investigación y que hace que las decisiones del investigador estén orientadas por los conceptos teóricos que va descubriendo y no por sus creencias basadas en lo empírico. Tres aspectos básicos para el logro de una buena teoría arraigada en los datos.

Por otro lado, creemos que investigar para generar teoría ayudaría a desarrollar cuerpos teóricos que encajen más con las realidades que queremos estudiar, especialmente con nuestras realidades latinoamericanas. Esta inquietud no es nueva, la hemos escuchado en congresos e intercambios académicos: las teorías formales, ese saber previo desde el cual hablamos para tratar de explicar la realidad, no siempre es suficiente o adecuado para comprender los datos recolectados en un proceso de investigación. Incluso se ha planteado que las teorías deben dialogar con la realidad. En este sentido, consideramos que la Teoría Fundamentada Clásica constituye una metodología útil y pertinente para crear teorías propias, que se ajusten a nuestra realidad.

Una conclusión importante sobre la aplicación de la Teoría Fundamentada Clásica cuando se está en el ámbito académico es tener presente, tal como Glaser (2002a) lo afirma, que esta metodología por su nivel conceptual trasciende los métodos descriptivos e interpretativos propios de otras metodologías, como el análisis cualitativo de datos (o sus siglas en inglés: QDA), cuya preocupación se centra en la descripción precisa de los datos que soporten las interpretaciones del investigador. Esto constituye un aprendizaje esencial cuando nos iniciamos en la investigación cualitativa y no resulta fácil separarse de este aprendizaje cuando se opta por trabajar con la Teoría Fundamentada Clásica.

No se trata de hacer una historia de lo que dicen los datos, ni tampoco de generar conceptos y describirlos con un incidente tras otro, sino de desarrollar un proceso inductivo y hacer un análisis más conceptual;

de trabajar mediante la conceptualización a un nivel más abstracto y la Teoría Fundamentada Clásica ofrece una manera sistemática y cuidadosa de hacerlo con la utilización rigurosa del método de las comparaciones constantes.

De manera sintética, se trata de comparar datos entre sí y extraer categorías y conceptos; de comparar nuevamente conceptos e incidentes y de cumplir con el muestreo teórico y la saturación. Glaser (2002b) sostiene que la abstracción libera al investigador de la preocupación y las dudas por los datos y pone el foco en los conceptos que se ajustan y son relevantes para el área que se está estudiando, por ello el nombre de fundamentada o anclada en los datos. Un investigador que utilice la Teoría Fundamentada Clásica debe tener claro que si se queda en un nivel descriptivo de los datos o en una interpretación desde su propio punto de vista, no está haciendo teoría fundamentada.

Otro aspecto significativo que contribuye a un mejor desarrollo de un estudio con Teoría Fundamentada Clásica es poder contar con un tutor conocedor de esta metodología, que sea sensible a esa experiencia de momentos críticos por los que puede transitar el investigador cuando está inmerso en el ámbito académico, y también que sea sensible a ese proceso de descubrimiento de categorías emergentes.

Glaser (2009) enfatiza sobre este punto, pues no es fácil encontrar tutores que puedan dejar de lado sus conocimientos anteriores, especialmente aquellos que utilizan o han utilizado el análisis cualitativo de datos como forma de investigación. Señala que podrían imponer al investigador principiante algunos de esos procedimientos de recolección de datos y análisis que pueden preconcebir su investigación y por lo tanto bloquear el desarrollo de una buena teoría fundamentada. Lo que él sugiere es que el tutor sea capaz de leer la situación en la que se encuentra el investigador principiante que utiliza la teoría fundamentada para poder orientarlo correctamente en función de esta metodología, ya que es posible acudir a salidas y marcos preconcebidos para salir de las confusiones iniciales que pueden surgir.

Por otra parte, cuando se revisa una teoría recientemente generada con la metodología de la Teoría Fundamentada Clásica, no es necesario considerar la evidencia primaria, el dato de donde surgió la teoría. Lo central ahora son los nuevos datos o evidencias que se utilicen para verificar una parte de esa teoría y transformarla. Glaser y Strauss (1967) señalan que examinar teorías sustantivas ya elaboradas es útil, porque éstas tienen altas posibilidades de ser aplicadas en las áreas bajo estudio. En nuestro caso,

la teoría que se genere sobre las concepciones del aprendizaje de la lengua escrita en el inicio de la escolaridad podría ser revisada o examinada por otro investigador en un nuevo proceso de investigación, con nuevas evidencias que sometidas al método de comparaciones constantes, modifiquen la teoría construida.

Finalmente, aunque no es el objetivo de este ensayo, haremos un breve comentario sobre la controversia entre la Teoría Fundamentada Clásica y otras metodologías. Tanto en nuestro país como en algunos de Latinoamérica, hemos observado que esta divergencia es poco tomada en cuenta, como si entre Glaser y Strauss no hubiesen surgido diferencias insalvables después de su primer trabajo conjunto.

Como mencionamos en la introducción de este artículo, dado que los métodos de análisis de datos cualitativos más divulgados y utilizados han sido los de Strauss y Corbin (2002) y que en muy raras ocasiones se reconocen las diferencias con Glaser, podría entenderse que el método de Strauss y Corbin es una prolongación natural o lógica de la Teoría Fundamentada, tal como fue expuesta originalmente por Glaser y Strauss en 1967. Sostenemos que este no es el caso. Glaser (1992) presentó una dura crítica al trabajo posterior de Strauss, donde considera que éste último se alejó de la Teoría Fundamentada Clásica, por lo que sugerimos que el investigador que utilice esta metodología debe enunciar explícitamente su posición ante la misma.

Referencias

Breckenride, Jenna y Jones, Derek (2009). Demystifying theoretical sampling in Grounded Theory research [Desmitificar el muestreo teórico en la investigación con Teoría Fundamentada]. The Grounded Theory Review, 8(2), 113-126. Disponible: http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-Vol8-no2.pdf [Consulta: 2012, septiembre 17].

Elliot, Naomi y Higgins, Agnes (2012). Surviving grounded theory research method in an academic world: proposal writing and theoretical frameworks. [Sobrevivir al método de investigación de teoría fundamentada en el mundo académico: escribir la propuesta doctoral y marcos teóricos]. The Grounded Theory Review, 11(2), 1-12. Disponible: http://groundedtheoryreview.com/2012/12/07/surviving-grounded-theory-research-method-in-an-academic-world-proposal-writing-and-theoretical-frameworks/ [Consulta: 2012, noviembre 10].

Hernández, Cheri Ann (2008). Are there two methods of grounded theory? Demystifying the methodological debate [¿Hay dos métodos de teoría fundamentada? Desmitificar el debate metodológico]. Grounded Theory Review, 7(2). Disponible: http://groundedtheoryreview.com/2009/06/30/1036/ [Consulta: 2015, abril 1].

Giske, Tove y Artinian, Barbara (2007). A personal experience of working with Classical Grounded Theory: from beginner to experienced grounded theorist. [Una experiencia personal de trabajar con la Teoría Fundamentada Clásica: desde principiantes a experimentados teóricos]. International Journal of Qualitative Methods, 6(4), 67-80. Disponible: https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewFile/992/678 [Consulta: 2015 Marzo 31]

Glaser, Barney (2012). Stop, write. Writing grounded theory [Alto, escriba. Escribir Teoría Fundamentada]. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, Barney (2009). The novice GT researcher [El investigador principiante de Teoría Fundamentada] Grounded Theory Review, 8(2), 1-21. Disponible en http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-Vol8-no2.pdf [Consulta: 2012, septiembre 17].

Glaser, Barney (2002). Constructivist Grounded Theory? [47 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3(3). Disponible: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793. [Consulta: 2013, Febrero 16].

Glaser, Barney (2002b). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. International Journal of Qualitative Methods, 1(2), 23-38. Disponible: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/glaser.pdf. [Consulta: 2014, Abril 3].

Glaser, Barney (1992). Basics of grounded theory analysis [Bases del análisis de teoría fundamentada]. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, Barney (1978). Theoretical sensitivity [Sensibilidad teórica]. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, Barney y Holton, Judith (2004). Remodeling grounded theory [Remodelar la teoría fundamentada]. Forum: Qualitative Social Research, 5(2), 1-17. Disponible: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245. [Consulta: 2012, Agosto 16].

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.

Piko, Lesley (2014). Discovering Glaser: my experience of doing grounded theory [Descubrir a Glaser: mi experiencia de hacer teoría fundamentada]. Grounded Theory Review, 3(2), 47-55 Disponible: http://groundedtheoryreview.

com/wpcontent/uploads/2014/12/DISCOVERING-GLASER-2014.pdf [Consulta: 2015, febrero 10].

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory: Procedures and techniques [Bases de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas]. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

LA AUTORA:

BERTA ELENA BARRIOS

Licenciada en Psicología y Magíster Scientarium en Psicología del Desarrollo Humano, Universidad Central de Venezuela. Profesora con categoría Agregado, Universidad Nacional Abierta. Doctoranda del Doctorado en Educación de la UCV.

Correos electrónicos: bbarrios@una.edu.ve bebb26@hotmail.com

Modelo del Negocio para Análisis del Dominio del Software Educativo: un enfoque centrado en la calidad del producto

Francisca Losavio
Facultad de Ciencias, UCV
francislosavio@gmail.com

Yuly Esteves
Instituto Pedagógico de Miranda, UPEL
yulyesteves@gmail.com

RESUMEN

En el diseño de Software Educativo (SE) deben conciliarse los aspectos tecnológicos y pedagógicos relevantes para el dominio; la aplicación de principios inherentes a la Ingeniería del Software en el proceso de desarrollo, garantizaría la obtención de un SE de calidad según ISO/IEC 25010. Este estudio de desarrollo teórico incluye el Modelo del Negocio, que recoge las necesidades del dominio, como paso inicial al Proceso Extendido de Chung, de Losavio, Matteo y Pacilli (2014). La propuesta es que la entrada de la etapa de Análisis del Dominio incorpore las reglas, políticas y restricciones del negocio que contemplan los elementos pedagógicos considerados por el desarrollador. Entre los resultados obtenidos se encuentran la categorización de tipos de SE incluyendo su arquitectura y el modelo de calidad adaptado al dominio del SE, lo que puede ser utilizado posteriormente para la especificación de una arquitectura de referencia para el dominio.

Palabras clave: Modelo del Negocio; Análisis del Dominio; Software Educativo; Calidad del Software; Proceso Extendido de Chung.

Recibido: Abril 2015
Aceptado: Julio 2015

Business Model to Analyze the Educational Software Domain: a Standpoint Focused in the Quality of the Product

ABSTRACT

In the educational software design (ES), relevant aspects such as technology and pedagogy should be reconciled to domain. The application of inherent principles to software engineering in the development process will ensure to obtain an ES with quality according to ISO/IEC25010. This research of theoretical development includes a business model which collect domain needs, as initial step to the extended process of Chung, de Losavio, Matteo and Pacilli (2014). The propose is that the entry of domain analysis stage incorporate business rules, policies and restrictions of the business taking in to account pedagogical elements considered by the developer. As result, we have types of ES categorization that include its architecture and the quality model adapted to the ES domain, and it could be used as a reference of architecture to the domain.

Key Word: Business Model, Domain Analysis, Educational Software, Software Quality, Extended Process of Chung.

Le modèle d'affaire pour l'analyse du domaine du didacticiel : une approche centré sur la qualité du produit

RÉSUMÉ

Le design Didacticiel pour l'enseignement assisté par ordinateur doit concilier des aspects technologiques et pédagogiques pertinents pour le domaine; l'application de principes inhérents à l'Ingénierie du Logiciel dans le processus de développement garantirait l'obtention de un Didacticiel de qualité selon l'ISO/IEC 25010. Cette étude de développement théorique inclut le Modèle d'Affaire, qui contient les besoins du domaine, comme une première étape du Processus Étendu de Chung (Proceso Extendido de Chung) de Losavio, Matteo et Pacilli (2014). Ils proposent que la première étape pour l'Analyse du Domaine incorpore les règles, les politiques et les restrictions de l'affaire qui contemplent les éléments pédagogiques considérés par le développeur. Parmi les résultats obtenus nous avons la catégorisation de types de Didacticiel en incluant son architecture et le modèle de qualité adapté au domaine du Didacticiel, ce qui peut être utilisé ensuite pour la spécification d'une architecture de référence pour le domaine.

Mots-clés : modèle d'affaire**,** analyse du domaine, didacticiel, qualité du logiciel, processus étendu de Chung

Introducción

El diseño y la selección de Software Educativo (SE) constituyen un tema de investigación abierto, especialmente al considerar el creciente interés de los educadores por el uso de tecnologías informáticas en sus prácticas docentes. Existen muchas acepciones de SE, en este estudio se tomará aquella que considera al SE como una aplicación electrónica especialmente diseñada para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la adecuación del SE a los requisitos del usuario final (profesores, estudiantes) merece especial atención. El problema de traducir los requisitos del usuario en funcionalidades del sistema ha conducido a la búsqueda de soluciones en el proceso de la captura de requisitos. Este proceso involucra la captura, el modelado y el análisis de los requisitos, tanto del diseñador como del usuario final, así como de las reglas propias del *negocio educativo*, dadas muchas veces por las teorías pedagógicas subyacentes al diseño del software. En Ingeniería del Software, todo lo concerniente a captura y especificación de requisitos de un sistema de software se realiza en la denominada etapa de Análisis, una de las primeras etapas dentro del ciclo de vida del desarrollo del software.

Ahora bien, en nuestro contexto donde debemos caracterizar y generalizar arquitecturas de familias de sistemas, esta etapa se denomina Análisis del Domino (AD), dentro de la disciplina denominada Ingeniería del Dominio (Krueger, 2002; Pohl, Böckle y van der Linden, 2005), y los SE forman parte del dominio que se tratará. En esta etapa se comienza a definir la arquitectura de un sistema de software, o conjunto de componentes y conectores que ofrecen un cierto comportamiento (Garlan y Shaw, 1994), la cual es en gran parte responsable del comportamiento y de la calidad global de todo el sistema. Las actuales tendencias en la Ingeniería del Dominio son de incorporar un Modelo de Negocio (MN), el cual permite expresar procesos organizacionales en términos de objetos, comportamientos y objetivos o metas, capturando todos los aspectos relativos al (los) sistema (s) de software que soportará (n) el desarrollo del negocio. Del MN se derivarán los requisitos globales del sistema de software relativos a un proceso de negocio.

El objetivo de este trabajo es por lo tanto incorporar un primer paso de modelado del negocio al *Proceso Extendido de Chung (PEC)*, adaptado en Losavio, Matteo y Pacilli (2014)de Supakkul y Chung (2005), con un paso de AD. PEC ofrece un importante aporte pues propone la vinculación de los *requisitos funcionales (RF)* con los *no funcionales (RNF)*, también denominados *requisitos de calidad* (ISO/IEC 25010, 2011), integrados en el desarrollo de software centrado en la arquitectura, ya que el sistema se articula sobre esta estructura de base (del inglés "*baseline architecture*"). La norma ISO/

IEC 25010 (2011) ofrece una terminología unificada sobre la calidad del producto de software y es la que se utilizará en este trabajo para especificar los requisitos no funcionales (RNF), generalmente asociados con requisitos de calidad. Esta norma internacional define las características que describen la calidad de un producto de software mediante un modelo de estructura jerárquica. Se consideran ocho *características de calidad* de alto nivel de abstracción, generalmente no medibles, que representan la calidad del producto de software desde el punto de vista interno (durante el proceso de desarrollo) y externo (en un ambiente de prueba) del software: *funcionalidad* (adecuación del software con las funcionalidades requeridas, es decir que realmente cumple con los requisitos funcionales exigidos), *compatibilidad*, *seguridad, confiabilidad, eficiencia, facilidad de mantenimiento, facilidad de uso* y *portabilidad*. Estas características son refinadas en sub-características; por ejemplo en compatibilidad se tienen las sub-características coexistencia e interoperabilidad; el refinamiento puede abarcar varios niveles de sub-sub-características, hasta llegar a los *atributos de calidad*, que indican como deben ser medidas por métricas específicas, las sub-características y por ende la característica. El modelo de calidad puede utilizarse para la especificación (cualitativa y/o cuantitativa) de las características de calidad relacionadas con RF y RNF de un producto de software.

Por lo anterior, el análisis de requisitos se considera crucial para el diseño o selección de la arquitectura sobre la cual se articulará el software, pues los requisitos serán implementados en las operaciones que se realizan o requisitos funcionales (RF) o podrían responder a características de calidad (RNF) exigidas por los RF y serán implementados como "funcionalidades implícitas" (ISO/IEC 25010, 2011). En esta etapa se consideran taxonomías, como son, entre otras, las categorías de RF, RNF y las reglas del negocio, que pueden ser capturadas a partir del MN, el cual proporciona maneras de expresar procesos organizacionales en términos de objetos, comportamientos y metas, capturando todos los aspectos relativos al sistema el cual soportará el desarrollo del negocio. Si los modelos del negocio no se producen, se corre el riesgo que los desarrolladores no presten suficiente atención a la manera cómo se hace el negocio, creando inconsistencias (Arias, 2005). En este estudio se propone entonces agregar al PEC de Losavio, Matteo y Pacilli (2014) una primera etapa adicional de modelado del negocio, como entrada al proceso de AD, obteniendo así los elementos necesarios que permitan completar PEC con la etapa de construcción de una arquitectura genérica que traiga inmersa las características de calidad y los estilos arquitectónicos propios del dominio del SE.

Para tal fin, este artículo se estructura de la siguiente manera, además de la introducción y la conclusión: en la segunda sección se discute en torno a los fundamentos teóricos que soportan la investigación, tales como Ingeniería del Software, Calidad del Software, Modelo del Negocio y Análisis del Dominio. En la tercera sección se presenta la propuesta del proceso que, partiendo del modelo de negocio, considera el análisis del dominio para el aseguramiento de la calidad. En la cuarta sección se aplica este proceso a un caso de estudio para ilustrar el modelado del negocio en ese dominio, por lo que se presentan brevemente consideraciones en torno al SE.

Contexto y terminología

En esta sección se presentan los fundamentos básicos que se toman en consideración en el desarrollo de la propuesta, especialmente las relacionadas con la Ingeniería del Software y los conceptos fundamentales.

Ingeniería del Software

En las últimas décadas, uno de los avances más significativos de la humanidad lo constituye indiscutiblemente la *tecnología de la información y la comunicación (TIC)*, y dentro de ella, sin duda alguna, el desarrollo de sistemas de software que cumplan con la calidad exigida por estas tecnologías. ¿Quién no tiene que ver con aplicaciones de software en la vida diaria? En el área educativa los encontramos desde las inscripciones estudiantiles en una universidad, hasta la mediación del aprendizaje a través de aplicaciones electrónicas. Así por el estilo, casi cualquier actividad educativa en el mundo está ligada con las aplicaciones de software.

Es una nueva cultura: la cultura de la información y en consecuencia un nuevo tipo de sociedad, donde cada día las fallas en sistemas de software afectan a un número mayor de usuarios, lo que ha ocasionado que las organizaciones requieran, para su desarrollo informático, la formación de talentos en el área de la Ingeniería del Software. Lo que busca la disciplina de la *Ingeniería de Software (IS)* (Pressman, 2001), en la cual se pretende pasar de técnicas artesanales a técnicas de ingeniería, es desarrollar una solución de software, sistema de software, aplicación o producto de calidad, generalmente complejo, que considere convenientemente las necesidades y recursos, así como los procesos y procedimientos organizacionales que pueden ser automatizados, pues, mediante un buen análisis se podrá llegar

a obtener una buena herramienta, reduciendo costos y aprovechando al máximo los recursos.

Para ello, la IS maneja cuatro pilares fundamentales: aseguramiento de la calidad, establecimiento de procesos, desarrollo de métodos y selección de herramientas que permitan la toma de decisiones adecuadas, basados en procedimientos previamente estudiados, repetibles y probados como métodos de ingeniería.

En el área educativa, sin embargo, se aprecia la poca vinculación existente entre los mencionados pilares de la IS y los procesos de desarrollo que se siguen, muchos de los cuales suelen realizarse sin tomar en cuenta todas las aristas de este complejo problema, pues se requiere conciliar procesos inherentes al área educativa, con aquellos suficientemente probados y recomendados en el área computacional. El resultado es la existencia de sistemas heterogéneos, generalmente realizados "*ad hoc*" y sin contemplar la calidad de producto. En el negocio educativo, los productos de software desarrollados deben satisfacer los requerimientos pedagógicos manifiestos en las bases curriculares de la institución para la cual se diseña, además de satisfacer, en primera instancia, las políticas educativas de su localidad.

En esta investigación, se parte de la siguiente premisa: el aseguramiento de la calidad de los SE puede lograrse partiendo del modelo de negocio, en el cual se identifican reglas de negocio específicas. Una *regla de negocio* se considera como una política o un reglamento que debe ser cumplido en el dominio del negocio; por ejemplo el uso de software libre para la selección o el desarrollo de sistemas de software en instituciones públicas de gobierno, o el uso de una plataforma específica como Linux/Unix, Mac o Windows. En este sentido, en el dominio de SE consideramos que una regla de negocio podría ser constituida por restricciones curriculares y consideraciones pedagógicas de alto nivel, que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de un SE de calidad.

Calidad del software

Una de las grandes metas que se plantean los desarrolladores de software es la satisfacción del usuario, la cual depende en gran medida de la comunicación que se establece entre los diferentes especialistas vinculados en el proceso de desarrollo. La satisfacción del usuario, puede lograrse al incorporar estándares de calidad cuando se desarrollan sistemas de software, lo cual se enmarca en las "buenas prácticas" recomendadas por la IS. Un

estándar de calidad es un conjunto de lineamientos o normas diseñadas para que las aplicaciones de software puedan ser evaluadas al final del proceso y logren satisfactoriamente cada objetivo para el cual fueron desarrolladas, como se mencionó en la Introducción. Uno de los estándares más utilizados es la norma ISO/IEC 25010 (2011), que reemplaza y actualiza el estándar ISO 9126-1 (2006). Define, desde el punto de vista del usuario final:

> Un *modelo de calidad del producto* se compone de ocho características de alto nivel de abstracción, que se subdividen en sub-características, mencionadas anteriormente. Se refieren a las propiedades *inherentes* al software (las características o requisitos de calidad, las cuales no cambian aunque el software cambie); las propiedades *asignadas*, que pueden cambiar aunque el software no cambie, como costo y tiempo de introducción del software al mercado, son requisitos no funcionales que no son considerados parte del modelo de calidad. El modelo es aplicable a los productos de software y sistemas informáticos.
>
> Un modelo de calidad en uso se compone de cuatro características: productividad, efectividad, seguridad y satisfacción, algunas de las cuales se subdividen en subcaracterísticas. Se relacionan con el resultado de la interacción con los usuarios finales, cuando un sistema de software se emplea en un contexto particular de uso (p. 4).

Las características definidas por ambos modelos son relevantes para todos los productos de software y sistemas informáticos. Las características y sub-características de calidad del producto (ver Figura 1) proporcionan coherencia terminológica para especificar, medir y evaluar la calidad del producto de software y sistemas informáticos (Alfonzo y Mariño, 2013), ISO/IEC 25010 (2011).

En la Ingeniería de Software, existe gran cantidad de riesgos e imponderables que pueden atentar contra el desarrollo de soluciones de software realmente efectivas, aún con el uso adecuado de los estándares de calidad; sin embargo los requisitos de calidad ayudan a detectar esos riesgos; por ejemplo si se controla la tolerancia a fallas en un sistema, si puede disminuir ese tipo de riesgo. Esto pudiera estar relacionado con problemas en el proceso de desarrollo, o bien, con problemas al momento de realizar la determinación y análisis de requisitos; también pueden surgir problemas debido al poco conocimiento que se tenga del negocio para el cual se está elaborando el software. En este sentido, elaborar el modelo del negocio como punto de partida en el proceso de determinación y análisis de requisitos, puede contribuir a resolver, en parte, la detección y solución de conflictos durante el desarrollo.

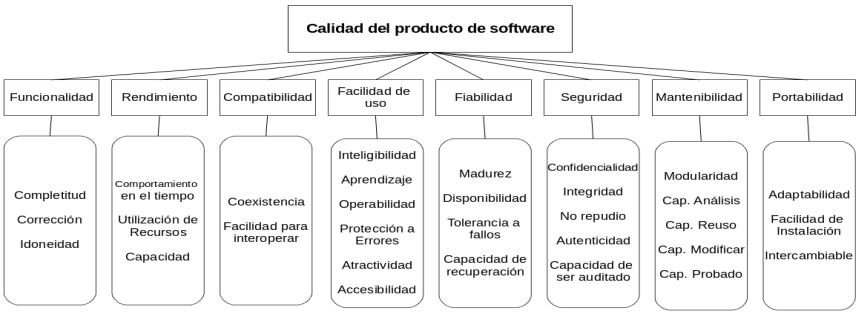


Figura 1. **Modelo de Calidad ISO/IEC 20510. Características con sus subcaracterísticas de calidad (ISO/IEC 25010, 2011)**

Modelo del negocio (MN)

El MN es una vista interna de la organización, sus procesos y sistemas, donde se aprecia el acoplamiento entre los diferentes modelos del sistema organizacional (Rodríguez, Fernández y Pattini, 2005). Estos modelos pueden ser representados utilizando UML 2.0 o alguna de sus extensiones o bien utilizando la propuesta del *Business Process Management Initiative* (BPMI; Delphi Group, 2011; Owen y Raj, 2005) con su notación *Business Process Modelling Notation (BPMN)* (BPMI, 2004). Las tendencias actuales del desarrollo de software incluyen el modelado del negocio como una etapa importante para una mejor captura y especificación de los requisitos que debe satisfacer el futuro sistema de software, el cual soportará total o parcialmente los procesos del negocio; también considerando las TICs. La tendencia actual es traducir los procesos de negocios a composición de "servicios" Web, los cuales ofrecen soluciones rápidas para la automatización de estos procesos. Sin embargo, la completitud y trazabilidad de los requisitos son cruciales para garantizar la flexibilidad del sistema para soportar cambios; esta propiedad es expresada por la característica de calidad denominada *mantenibilidad* en ISO/IEC 25010 (2011); de esta forma se podrán obtener productos capaces de mejorar en el tiempo. Las relaciones entre las entidades involucradas y los objetivos que los procesos deben satisfacer, tienen que ser especificados en el MN. Mediante una correspondencia adecuada entre los MN y el sistema, se incrementará la capacidad de evolución. Cuando haya una variación en el negocio, podrá ser reflejada rápidamente en el sistema, facilitando así su evolución.

Uno de los problemas del desarrollo de aplicaciones educativas es precisamente el no contar con un proceso de modelado del negocio educativo ni con los criterios que permitan la trazabilidad de este modelo con las funcionalidades del sistema. Aún no está claro cómo debe realizarse la elección de las funcionalidades o RF, la determinación de los RNF prioritarios y el diseño de un marco arquitectural o arquitectura de referencia válida para cualquier familia de aplicaciones o sistemas del dominio del SE; es allí donde se ponen de manifiesto los conflictos entre las propiedades de calidad relativas a cada requisito. Por lo tanto, en las primeras fases del desarrollo es muy importante poder especificar estos aspectos, para proporcionar una arquitectura de referencia acorde con los requisitos iniciales. Una arquitectura de referencia (AR) comprende la estructura arquitectónica "baseline", también denominada plantilla, en inglés "framework" o plataforma (Pohl, Böckle y van der Linden , 2005), en donde se articulan los componentes de todo el sistema y que incluye una parte variable o modelo de variabilidad, que es la que se instancia para derivar a partir de ella, sistemas o productos de software concretos; AR por lo tanto es instanciada para ser reutilizada en la derivación de sistemas que comparten una estructura base similar. Es de hacer notar que las aplicaciones actuales que se basan en la comunicación electrónica, deben responder a la evolución tecnológica creciente; por lo tanto su arquitectura debe reflejar esta flexibilidad para su evolución, es decir la capacidad de ser modificados o mantenibilidad en ISO/IEC 25010 (2011). Por lo tanto, la capacidad del software de ser evolutivo, que se adquiere mediante la trazabilidad entre el MN y el modelo del sistema de software, corrobora esta afirmación y se recalca que la especificación de RF y RNF es crucial para conseguir dicha trazabilidad.

Análisis de Dominio

Hay enfoques para el proceso de desarrollo que consideran relacionar los requisitos funcionales con los requisitos de calidad u objetivos de calidad a los cuales éstos responden, entre estas se encuentra el de Losavio, Matteo y Pacilli (2014), quienes definen el proceso PEC basado en Supakkul y Chung (2005), incluyendo en la etapa inicial el AD para la reutilización del conocimiento sobre la arquitectura y la identificación de restricciones o propiedades globales sobre las familias de aplicaciones del dominio (ver Figura 2); este AD incluye la especificación de las propiedades de calidad derivadas de requisitos funcionales, arquitecturales y otras restricciones, mediante el estándar ISO/IEC 25010 (2011). Un *dominio*, según Bérard (1992), es el conjunto mínimo de propiedades que definen una familia de problemas

para los cuales se requieren soluciones computacionales. El resultado de este AD es el punto de partida para la justificación de los requisitos globales de la aplicación o sistema a ser construido utilizando estándares (ISO/IEC 20510, 2011; Losavio, Chirinos, Matteo y Ramdane-Cherif, 2004; Losavio, Matteo y Pacilli, 2014).

Proceso MN-PEC

En este estudio, se toma PEC, propuesto por Losavio, Matteo y Pacilli (2014) que se muestra en la Figura 2, incorporando el MN, ver Figura 3. Se considera que MN es de vital importancia en el dominio educativo para garantizar que el producto de software satisfaga los requisitos del usuario y de calidad, además de satisfacer tanto las políticas educativas y los enfoques pedagógicos válidos en el contexto para el cual se desarrolla; es en este modelo donde se pueden especificar los propósitos y las restricciones curriculares.

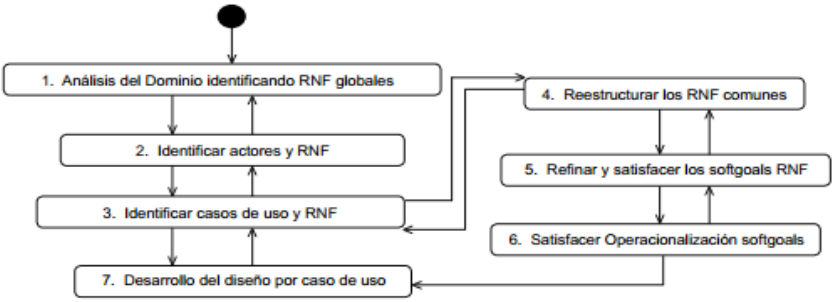


***Figura2*. Diagrama de Actividad describiendo PEC**
Tomado de Losavio, Matteo y Pacilli (2014, p. 18)

MN-PEC es un proceso de desarrollo que se define en el presente trabajo que permitirá obtener una AR para SE que satisfaga todas las características de calidad deseables en el dominio. En lo que sigue se desarrollarán los pasos 1 y 2 de MN-PEC:

MN-PEC - Paso 1. Modelado del Negocio

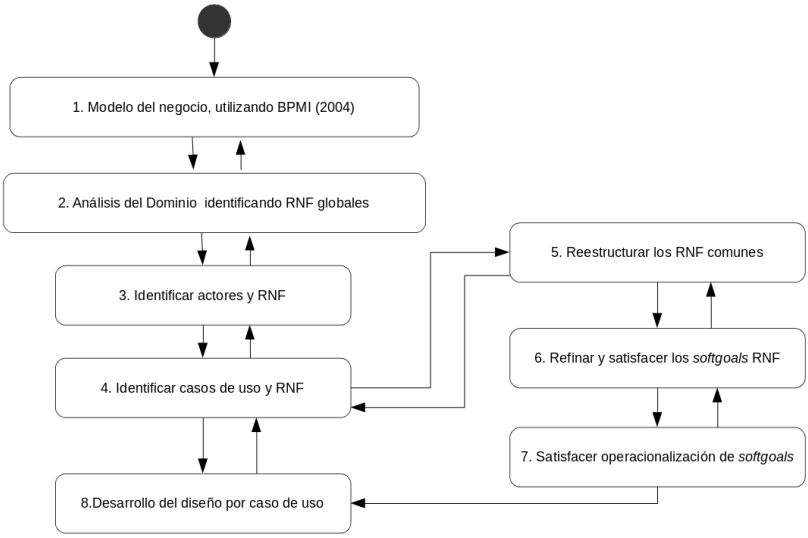


***Figura 3*.Propuesta de PEC extendido con modelo de negocio: MN-PEC**

Entrada: descripción textual del problema que permita la determinación del modelo de negocio propio del dominio.

Especificar los procesos relativos al negocio siguiendo las fases para la gestión de los procesos de negocio de una organización BPMI (BPMI, 2004; Fuentes y Sánchez, 2005), Berrocal, García y Murillo (2005). Estas fases y actividades establecen el ciclo de vida (ver Figura 4) que se debe seguir para alcanzar los objetivos y beneficios perseguidos por el modelado de los procesos de negocio:

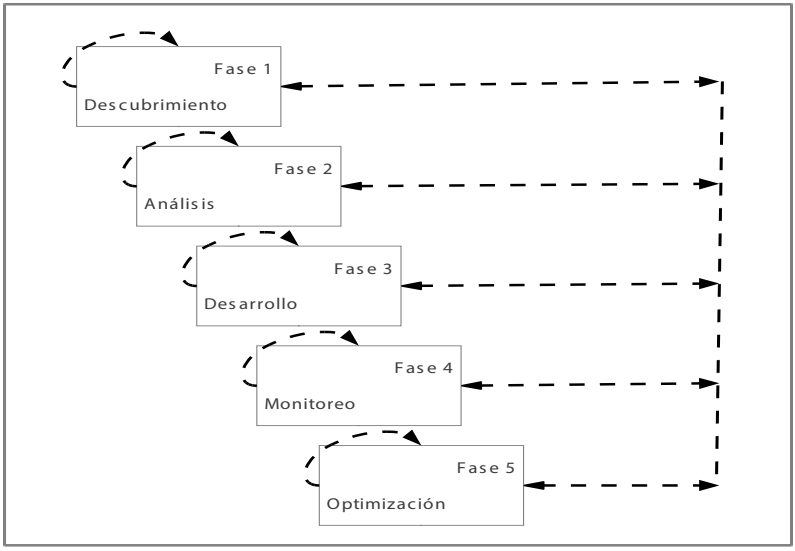


Figura 4. **Ciclo de Vida de los Procesos de Negocio (las líneas segmentadas indican relaciones bidireccionales entre cada fase). Berrocal, García y Murillo (2005)**

1.1 Descubrimiento

El principal objetivo es identificar y entender cada uno de los procesos de negocio que forman la organización. Especificando todos los detalles de cada uno de los requisitos exigidos y centrándose, principalmente, en las funcionalidades clave del sistema; en este dominio estas funcionalidades, en gran medida, se derivan de las reglas del negocio, las cuales vienen dadas por las decisiones curriculares del contexto educativo donde se diseña. Esto es, por ejemplo, teoría pedagógica subyacente, competencias genéricas a desarrollar, entre otros.

a. Identificar procesos de negocio: tales como *Añadir Conocimiento* (vinculado con las teorías pedagógicas seleccionadas), *Realizar consulta* (relacionado con el rol que se espera que asuma el estudiante), *Validar respuestas* (es necesario fijar posición con respecto al manejo de los errores), entre otros procesos.

b. Especificar procesos de negocio: Se hará utilizando la notación BPMN; adicionalmente se debe especificar **la meta del proceso**, que en general es un RF y los **RNF asociados con esa meta.**

1.2 Análisis

En esta fase se estudia cada uno de los procesos de negocio del sistema, modelándolos con las nuevas características y reglas que deben seguir para obtener una mayor productividad. Una vez identificado los procesos del negocio, desde el punto de vista pedagógico, se asocian con los RF y los RNF que pudieran ser particulares del dominio, o bien del desarrollo en particular.

1.3 Desarrollo

Se depuran los procesos de negocio analizados y diseñados en la etapa anterior y se establecen las especificaciones para su ejecución ya sea automatizada o no.

1.4Monitoreo

Cada proceso de negocio debe ser controlable y por lo tanto medible, para saber su grado de éxito y calidad con el que ha sido llevado a cabo; de esta forma, se pueden analizar los resultados de cada uno de los procesos para que puedan ser redefinidos y optimizados.

1.5 Optimización:

Aquellos procesos que no han cumplido las expectativas deseadas, son rediseñados para que puedan mejorar su rendimiento y así también el de la empresa.

Salida: reglas del negocio, MN en BPMN, RF, RNF

MN-PEC – Paso 2. Análisis de dominio

Entrada: MN especificado en BPMN, reglas del negocio, RF, RNF

a. Identificar el (los) estilo (s) arquitectural (es) y / o soluciones arquitecturales del dominio
b. Definir la funcionalidad del dominio: listar las funcionalidades principales para una familia; esta etapa se facilita con los resultados del MN del paso 1.
c. Definir el modelo de calidad del dominio, utilizando el estándar ISO/IEC 20510 (puede utilizarse cualquier otro estándar); esta etapa se facilita con los resultados del MN del paso 1.
    i. Se especifica la calidad arquitectural del dominio, utilizando los objetivos de calidad críticos (prioritarios) de una solución arquitectural genérica o estilo para una familia del dominio

ii. Se especifica la calidad funcional del dominio, donde se identifican las funcionalidades propias a la familia y a cada funcionalidad se asocian los requisitos de calidad, como objetivos que deben cumplirse para lograr las funcionalidades.

iii. Salida: modelo de calidad de la familia del dominio

2. Identificación de RNF globales

* identificar RNF a los cuales debe responder todo el sistema

3. Identificación de actores y RNF

* identificar los participantes como usuarios del sistema y a identificar los RNF del sistema

4. Identificación de Casos de Uso y RNF

* reestructurar los RNF comunes
* refinar y satisfacer RNF expresados como "*softgoals*"
* identificar las operacionalizaciones de los *softgoals* que representa soluciones arquitecturales para satisfacer los RNF expresados como <<include>> en el modelo de casos de uso

5. Realizar el diseño por casos de uso

* construir AR, haciendo corresponder los casos de uso y las operacionalizaciones obtenidas en el paso 4 con componentes arquitecturales
* determinar el modelo de variabilidad de AR identificando componentes comunes y variantes

En este trabajo solo trataremos los pasos (1) Modelado del Negocio y (2) Análisis del Dominio del MN-PEC; en el paso 2 solo nos referiremos a la identificación de los principales estilos y/o soluciones arquitecturales.

Aplicación de MN-PEC al caso de estudio: Software Educativo

En esta sección se valida MN-PEC respecto al dominio de SE. Se comienza describiendo el modelo de negocio, usando BPMI (2004), para

simplificar la lectura, sólo se desarrollarán las fases de Descubrimiento y Análisis, en trabajos posteriores, se analizará el dominio, llegando hasta la propuesta de las características de calidad prioritarias en el dominio.

MN-PEC - Paso 1. Modelado del Negocio del SE

Entrada: Descripción textual del problema: Software Educativo

No existe una acepción única para el término SE. Para Sánchez (2011), es "cualquier programa computacional cuyas características estructurales y funcionales sirvan de apoyo al proceso de enseñar, aprender y administrar". Un concepto más restringido sería aquel que lo define como "cualquier material de aprendizaje especialmente diseñado para ser utilizado con una computadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje". Según Rodríguez (2000) "es una aplicación informática, que soportada sobre una estrategia pedagógica bien definida, apoya directamente el proceso de enseñanza aprendizaje constituyendo un efectivo instrumento para el desarrollo educacional del hombre del próximo siglo".

Lo anterior evidencia la necesidad de caracterizar y clasificar al SE de manera tal que permita distinguir entre éstos y las herramientas computacionales útiles en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, uno de los principales aspectos a considerar en el momento de diseñar o elegir un SE, son los elementos fundamentales de la teoría pedagógica afín al docente; por ejemplo, en este trabajo resulta relevante que en el diseño o selección se tenga presente:

1. Qué significa aprender
2. El rol del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje
3. Las teorías pedagógicas subyacentes en el proceso
4. Las estrategias de enseñanza preferentes en el área de estudio

Además, un SE debe vincularse directamente con los propósitos instruccionales para los cuales ha sido diseñado, incorporando las estrategias educacionales y de evaluación acordes a tales propósitos. Sin embargo, es importante contemplar la posibilidad de que no todas las exigencias educativas pueden satisfacerse plenamente. En este orden de ideas, para Giacosa, Giuliano, Giorgi y Concari (2010) al momento de seleccionar / diseñar un SE se deben tomar en cuenta, además de los criterios pedagógicos mencionados, criterios que hacen referencia a aspectos funcionales y, si fuera comercial, también habría que contemplar el económico.

Reglas del negocio

Con respecto a las características propias de las plataformas para el aprendizaje electrónico, surgen algunas reglas del negocio que toda institución educativa debe considerar (Álvarez, 2003):

1. *Proporcionar acceso al contenido* desde cualquier lugar, a través de un navegador de Internet.
2. El *contenido* (tema o asunto que se analiza en el curso) debe ser *interoperable* para poder ser compartido y *portable* para ser independiente de la plataforma, de tal manera de poder utilizar diferentes plataformas para acceder un mismo contenido.
3. El *entorno de aprendizaje* (lugar, espacio, comunidad o sucesión de hechos que promueven el aprendizaje) debe ser *adaptable* o personalizable.
4. Se deben *diseñar contenidos que puedan ser utilizados una y otra vez* en diferentes asignaturas, cursos o programas educativos, es decir los contenidos deben ser *reutilizables*.

Estas reglas del negocio, generales, seguirán analizándose y depurándose, para ser adaptadas de acuerdo con las restricciones curriculares reinantes en la institución para la cual se diseña el software. En la especificación de cada proceso se precisará la influencia de estas reglas.

Modelo de negocio

1.1 Descubrimiento

Procesos: *Realizar Consulta, Añadir Conocimiento*, *Validar Respuestas*, son los más relevantes, entre otros que no se especificarán en este artículo.

1.2 Análisis

La siguiente descripción del flujo de ejecución del proceso de negocio: *Realizar Consulta* (ver Figura 5) se da como un ejemplo. En este proceso intervienen el estudiante con el sistema, la participación del docente se realiza en el proceso previo: *Añadir Conocimiento*, y en otro posterior, *Validar Respuestas*.

1. Los actores a considerar son el *sistema* y los *estudiantes*.
2. El proceso inicia cuando los estudiantes solicitan acceder al software para consultar un tema en específico.
3. El sistema recibe la solicitud y analiza la lista de temas.
4. El sistema muestra los contenidos disponibles.

5. El estudiante selecciona el contenido con el que va a trabajar
6. El sistema muestra el contenido y las preguntas relacionadas.
7. El estudiante responde la pregunta.
8. El sistema indica si es o no correcta y presenta la opción de responder otra pregunta.
9. Finaliza el proceso cuando el estudiante recibe la estadística de respuestas acertadas.

Requisitos Funcionales: *Realizar Consulta*

Requisitos No Funcionales o metas de calidad: *disponibilidad del sistemas, seguridad de acceso, eficiencia en tiempo, precisión (corrección) respecto a las respuestas, completitud de las tareas realizadas, facilidad de uso para el estudiante*

Reglas de negocio que pueden afectar al proceso: *Proporcionar acceso al contenido.*

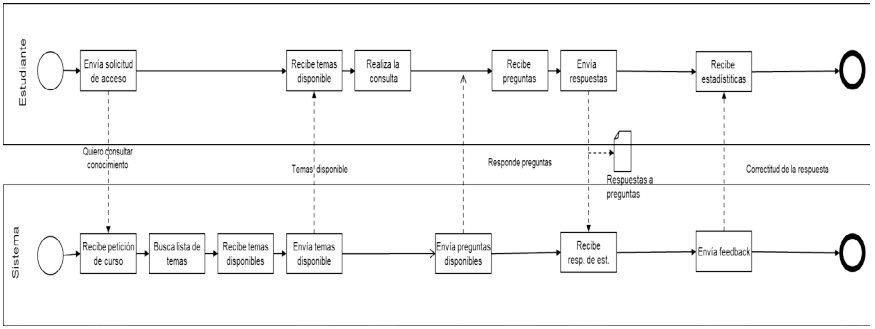


Figura 5. **Modelo de Negocio usando BPMN Proceso: Realizar consulta**

2. *Análisis de dominio*

a. Estilos y/o soluciones arquitecturales para Software Educativo

Los modelos y arquitecturas de referencia que particularizan un estilo, imponen una serie de restricciones sobre el mismo y realizan por lo general una descomposición y definición estándar de componentes. En el dominio de los SE resulta complicado el generalizar las características arquitecturales que permitan establecer una arquitectura de referencia única para este tipo de aplicaciones electrónicas, pues no existen estándares que guíen el proceso de desarrollo, es escasa la documentación inherente a los procesos que implican la toma de decisiones arquitecturales y, lo más serio aún, las

particularidades del negocio contempla restricciones locales, regionales y nacionales, resultando casi imposible hablar de una arquitectura de referencia única para este tipo de aplicaciones. De las reglas del negocios formuladas en el paso anterior, con respecto a la arquitectura, se desprende que se requieren aplicaciones Web, que utilizan un navegador, es decir que son cliente-servidor/SOA[1]/capas: capa de proceso con servidores de aplicaciones para la gestión de contenidos, capa de datos para la base de datos, capa de presentación con despliegue de páginas en navegador y finalmente la capa de transmisión para la gestión de la comunicación, que concierne o entrecruza a las demás capas.

Al analizar los diferentes tipos de SE, puede observarse que en general, poseen tres módulos principales claramente definidos, (Marqués, citado en Vidal, Gómez y Ruiz, 2010):

a. El *módulo o componente que gestiona la comunicación* (sistema input/output), a través del cual los programas establecen el diálogo con los usuarios y es el que posibilita la interactividad característica de este tipo de software. Corresponde a la capa de presentación.
b. El *módulo o componente que contiene los contenidos informativos del programa* (bases de datos), donde se obtiene la información específica que se presentará a los estudiantes; corresponde a la capa de Datos, y
c. El *módulo o componente que gestiona las actuaciones y las respuestas a las acciones de los usuarios (motor)*. El motor o algoritmo, corresponde a la capa de proceso y gestiona las secuencias en que se presenta la información de las bases de datos y las actividades que pueden realizar.

En este estudio se hace un ejercicio respecto a las soluciones arquitectónicas deseables para cinco tipos de SE, clasificados de acuerdo con sus propósitos y modos de interactuar, advirtiendo al lector que pudieran encontrarse tantas propuestas, como objetivos persigan los docentes involucrados en un proceso enseñanza-aprendizaje que utilice esta herramienta tecnológica. En el Cuadro 1 se describen algunos SE con las características/sub-características de calidad ISO/IEC 2510, deseable en cada caso.

1. Service Oriented Architecture http://www.soaagenda.com/

Cuadro 1.
Caracterización del Software Educativo

Tipo de SE	Características	Clasificación	Descripción	Características de calidad prioritarias	Comentarios	Estilo/ Solución arquitectónica
Programas tutoriales (Programas didácticos, plataformas e-learning, entre otros)	Dirigen el trabajo de los estudiantes y controlan en todo momento su actividad	Programas lineales	Son poco interactivos, se limitan a presentar una secuencia de información o ejercicios.	- Funcionalidad - Facilidad de uso - Portabilidad (adaptabilidad) - Mantenibilidad	Su diseño sigue procesos menos formales. Se pueden realizar para satisfacer necesidades instruccionales particulares	Capas, MVC, sistema "stand-alone"
		Programas ramificados	Ofrecen más opciones de interacción, al ordenar el material según la complejidad (son multinivel).	- Funcionalidad - Facilidad de uso - Rendimiento (Tiempo) - Portabilidad (adaptabilidad) - Mantenibilidad		Capas, MVC, sistema "stand-alone"
		Entornos virtuales	Proporcionan herramientas de búsqueda y de proceso de la información que pueden utilizarse libremente para construir las respuestas. Un ejemplo de este tipo de software, son los entornos de resolución de problemas.	-Funcionalidad - Facilidad de uso - Rendimiento (tiempo) - Portabilidad (adaptabilidad) - Fiabilidad (Disponibilidad)	Ofrecen la posibilidad de digitalizar la realidad para compartir información y comunicarse con otros entornos	Event-driven (SOA); Web Services

Continuación. Cuadro 1.

Tipo de SE	Características	Clasificación	Descripción	Características de calidad prioritarias	Comentarios	Estilo/ Solución arquitectónica
		Sistemas tutoriales expertos	Tienden a reproducir un diálogo auténtico entre el programa y el estudiante; pretenden comportarse como lo haría un tutor humano: guían al estudiante paso a paso en el proceso, analizan su estilo de aprendizaje y sus errores, proporcionando respuestas en función de esa interacción. Están basados en Inteligencia Artificial.	-Funcionalidad - Facilidad de uso - Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Seguridad - Fiabilidad (Disponibilidad)	Son los más utilizados para mediar el aprendizaje electrónico (e-learning), han avanzado desde las plataformas para mediar el aprendizaje de contenidos, hasta los campus virtuales.	(SOA); Web Services
Bases de datos (Google scholar, EBSCO, entre otros)	Proporcionan datos organizados, en un entorno estático, según determinados criterios; facilitan su exploración y consulta selectiva.	Bases de datos convencionales	Almacenan la información en ficheros, mapas o gráficos. El usuario la utiliza según su criterio.	- Seguridad - Fiabilidad (disponibilidad) - Mantenibilidad - Portabilidad (adaptabilidad)	Suelen utilizarse en las bibliotecas para organizar la información presentada en sus ficheros.	Repositorio
		Bases de datos tipo sistema experto	Recopilan la información existente de un tema concreto y además asesoran al usuario cuando accede buscando determinadas respuestas.	- Seguridad - Fiabilidad (disponibilidad) - Mantenibilidad - Facilidad de uso - Rendimiento (tiempo) -	Los repositorios de datos, que preservan la memoria académica de las instituciones educativas, son cada vez más utilizados	Repositorio

Continuación. Cuadro 1.

Tipo de SE	Características	Clasificación	Descripción	Características de calidad prioritarias	Comentarios	Estilo/ Solución arquitectónica
Simuladores (***Physlets***, realidad virtual, etc)	Presentan un modelo o entorno dinámico; facilitan la exploración y modificación de datos de situaciones difícilmente accesibles en la realidad.	Modelos físico-matemáticos	Obedecen a leyes representadas por un sistema de ecuaciones deterministas.	- Funcionalidad - Facilidad de uso - Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Seguridad - Fiabilidad (disponibilidad)	Útiles para modelar fenómenos difíciles de reproducir en un laboratorio	Event-driven (SOA); Web Services
		Entornos sociales	Presentan una realidad regidas por leyes no del todo deterministas, se incluyen juegos de estrategias, por ejemplo, que exigen acciones cambiantes.	- Funcionalidad - Facilidad de uso - Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Seguridad	Los simuladores de vuelo, así como algunos juegos colectivos, útiles para el aprendizaje de las normas deportivas.	Event-driven (SOA); Web Services
Construc-tores *(Visual basic, etc)*	Poseen un entorno programable que facilita elementos para construir entornos más complejos.	Constructores específicos	Ponen a disposición una serie de mecanismos de actuación que les permiten llevar a cabo operaciones de un cierto grado de complejidad mediante la construcción de determinados entornos, modelos o estructuras	- Funcionalidad - Rendimiento (tiempo) - Facilidad de uso - Mantenibilidad - Portabilidad (adaptabilidad)	Especies de plantillas utilizadas para generar recursos instruccionales	Capas, MVC, sistema "stand-alone"

Continuación. Cuadro 1.

Tipo de SE	Características	Clasificación	Descripción	Características de calidad prioritarias	Comentarios	Estilo/ Solución arquitectónica
		Lenguaje de programación	Como LOGO, PASCAL, BASIC..., que ofrecen unos "laboratorios simbólicos" en los que se pueden construir un número ilimitado de entornos.	- Funcionalidad - Compatibilidad (interoperabilidad) - Fiabilidad (disponibilidad, madurez, tolerancia a fallas) - Portabilidad (adaptabilidad) - Rendimiento (tiempo)	Mayormente utilizados en las aulas de computación o, en general, de informática educativa o aplicada	Máquina virtual, pipe-filter (compilador)
Herramien-tas *(Office Libre Office, Open Office,* etc)	Proporcionan un entorno instrumental con el cual se facilita la realización de ciertos trabajos generales de tratamiento de la información: escribir, organizar, calcular, dibujar, transmitir, captar datos, entre otros.	Procesadores de texto	Con la ayuda de una impresora, convierten el ordenador en una máquina de escribir	- Facilidad de uso Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Fiabilidad (disponibilidad, madurez, tolerancia a fallas)	Son utilizados de manera generaliza-da; su aprendizaje inicia desde las etapas tempranas de formación	Capas, MVC, sistema "standalone", plugins.
		Gestor de base de datos	Sirven para generar potentes sistemas de archivo ya que permiten almacenar información de manera organizada y posteriormente recuperarla y modificarla.	- Facilidad de uso - Compatibilidad (interoperabilidad) - Rendimiento (tiempo)	Son utilizados de manera generaliza-da; su aprendizaje inicia desde las etapas tempranas de formación.	Capas con tres niveles: extremo, interno y conceptual

Continuación. Cuadro 1.

Tipo de SE	Características	Clasificación	Descripción	Características de calidad prioritarias	Comentarios	Estilo/ Solución arquitectónica
		Hojas de cálculo	Convierten el ordenador en una versátil y rápida calculadora programable, facilitando la realización de actividades que requieran efectuar muchos cálculos matemáticos.	- Funcionalidad (correctitud) - Facilidad de uso Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Fiabilidad (disponibilidad, madurez, tolerancia a fallas)	Son utilizados de manera generalizada; su aprendizaje inicia desde las etapas tempranas de formación	Capas MVC, sistema "stanalone)
		Editores gráficos	Se emplean desde un punto de vista instrumental para realizar dibujos, portadas para los trabajos, murales, anuncios, etc.	- Funcionalidad (correctitud) - Facilidad de uso Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Fiabilidad (disponibilidad, madurez, tolerancia a fallas)	Son utilizados de manera generalizada; su aprendizaje inicia desde las etapas tempranas de formación.	
		Programas de mensajería	Permiten que equipos lejanos (si disponen de módem) se comuniquen entre sí a través de las líneas telefónicas y puedan enviarse mensajes y gráficos, programas. Ejemplos: "chats", Facebook, wikis, entre otros.	- Seguridad - Rendimiento (tiempo) - Compatibilidad (interoperabilidad) - Fiabilidad (disponibilidad)	Se usan de manera cotidiana, con o sin fines educativos; muy popular entre los adolescentes	SOA / Web *services*
		Programas de experimentación asistida	Recogen datos sobre el comportamiento de las variables que inciden en determinados fenómenos. Permiten construir tablas y elaborar representaciones gráficas de las variables estudiada	- Funcionalidad - Compatibilidad (interoperabilidad) - Rendimiento (en tiempo)	Utilizadas mayormente en clases de laboratorio	SOA / Web *services*

Nota. Los tipos de SE y sus características fueron adaptados de Marqués, 2010

Como puede verse en el cuadro anterior, son muchas las propuesta referidas a SE, muchos tipos de sistemas de software son utilizados para fines educacionales, aunque no fueron construidos para eso, y como se decía anteriormente, esta clasificación podría ampliarse al realizar una revisión más exhaustiva de los SE que se encuentran disponibles, aun así, podrían encontrarse propuestas no comerciales que utilicen otro tipo de arquitectura en su desarrollo.

b. Definir las funcionalidades del dominio

Algunas funcionalidades del dominio están relacionadas con: Identificar usuarios; Registrar la sesión de trabajo; Ofrecer respuesta en cada interacción; Ingresar, modificar o eliminar nuevo contenido; Emitir reporte de usuarios; Registrar estadísticas de uso, entre otros.

c. Construcción del modelo de calidad

Tomando como base lo anterior y los resultados del MN del paso 1, los SE estudiados posean las siguientes características de calidad prioritarias:

- *Funcionalidad*, determina la capacidad del producto para proveer funciones que cumplan con necesidades específicas o implícitas, cuando el software es utilizado bajo ciertas condiciones. Sub-características: adecuación al propósito (completitud) y precisión.
- *Facilidad de uso,* para que un SE sea útil para el aprendizaje, debe generar actividades que motiven y mantengan la atención, a la vez que respondan a diferentes estilos de aprendizaje. Esta característica, garantiza que el SE sea atractivo, entendible, aprendido y utilizado bajo las condiciones para las cuales se diseña. Sub-características: facilidad de comprensión, uso y operación. Debe observarse que la arquitectura no es responsable de hacer cumplir esta característica.
- *Confiabilidad*, debido a que es importante que funcione bajo las condiciones establecidas y mantenga un nivel específico de rendimiento, para garantizar un ambiente adecuado bajo condiciones específicas. Sub-características deseables: madurez, disponibilidad y tolerancia a fallas. Es claro que en el caso de aplicaciones Web, la confiabilidad depende de la disponibilidad de la conexión a la red; si no hay conexión, el sistema no cumplirá con sus compromisos.

- *Portabilidad*, se espera que el software pueda ser ejecutado en diferentes plataformas.
- *Compatibilidad,* se espera que los diferentes componentes del SE puedan ser combinados con otros. Sub-características deseables: interoperabilidad
- *Mantenibilidad*, se requiere que el SE pueda ser modificado para que pueda evolucionar: corregir fallas, mejorar su rendimiento u otros atributos, o para adaptarlo a un entorno cambiante. Sub-características deseables: modificabilidad, modularidad, reutilización.
- *Seguridad*, debe garantizar la confidencialidad de la información, por lo que requiere la autentificación de los usuarios.
- *Eficiencia*, respecto a la capacidad para manejar el volumen de usuarios simultáneos.

Conclusiones

Es poco frecuente encontrar en el desarrollo de SE procesos que concilien elementos pedagógicos con los tecnológicos, por lo que los productos obtenidos suelen tener un tiempo de vida muy corto; bien sea porque son difíciles de mantener, o bien porque no son escalables. Por otro lado, cuando se consideran solo los procesos inherentes a la Ingeniería del Software, se corre el riesgo que los productos no satisfagan las necesidades instruccionales de los docentes. Ambos problemas se pueden resolver considerando un proceso de desarrollo que considere el análisis del dominio y parta del modelo del negocio, que en el caso educativo, es donde se ven reflejadas las necesidades curriculares inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto sería la entrada para la delimitación de las características de calidad arquitecturales y permitiría obtener una arquitectura de referencia específica para el dominio.

Reconocimiento

Queremos hacer un especial reconocimiento al Postgrado en Ciencias de la Computación, Facultad de Ciencias, Universidad Central de Venezuela y al Banco Central de Venezuela, por su colaboración en esta investigación.

Referencias

Alfonzo Pedro y Mariño Sonia (2013). Los estándares internacionales y su importancia para la industria del software. *Ciencia y Técnica Administrativa*, 12 (2), N°2. Buenos Aires. [Documento en línea] Disponible en: http://www.cyta.com.ar/ta1202/v12n2a3.htm [Consulta: 2015, marzo 29]

Álvarez José (2003). Uso de estándares e-learning en espacios educativos. *Revista Fuentes*, 5,153-172. España: Universidad de Sevilla.

Arias Jesús (2005). *Definición de un modelo para la verificación formal de procesos de negocio*. Madrid: Universidad Carlos III. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.it.uc3m.es/jaf/tesis/tesis.pdf [Consulta: 2015, enero 19].

Bérard Edward (1992). Testing of object-oriented software. *Proceedings of the eighth international conference on Technology of object oriented languages and systems*. EEUU: Prentice-Hall, Inc.

Berrocal Javier, García José y Murillo Juan (2005). *Hacia una gestión del proceso software dirigida por Procesos de Negocio*. [Documento en línea]. Disponible en: http://alarcos.esi.uclm.es/pnis/articulos/pnis-07-Berrocal-GPSDPN.pdf [Consulta: 2015, febrero 20].

Business Process Management Initiative, BPMI (2004). *Business Process Modeling Notation (BPMN)* [Documento en línea]. Disponible en: http://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/ [Consulta: 2015, marzo 02].

Delphi Group. BPM2002. (2011) *Marke Milestone Report*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.fujitsu.com/downloads/SG/fapl/workflow/iflow_delphi_report.pdf[Consulta: 2014, diciembre 17].

Fuentes Lidia y Sánchez Pablo (2005). *Desarrollo de software con aspectos dirigido por modelos*.[Documento en línea]. Disponible en:http://www.dsi.uclm.es/personal/elenanavarro/dsoa/papersCR/Sanchez_desarrollo.pdf [Consulta: 2015, marzo 29].

Garlan David y Shaw Mary (1994). *An Introduction to Software Architecture*. *Advances in Software Engineering and Knowledge Engineering*, Volume I. New Jersey: World Scientific Publishing Company.

Giacosa Norah, Giuliano Mónica, Giorgi Silvia, y Concari Sonia (2010). *Criterios para evaluar applets de física universitaria*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.cbc.uba.ar/noti/ [Consulta: 2010, diciembre 14].

ISO/IEC 25010 (2011). *Systems and software engineering - Systems and software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE)*. Systems and software quality models, ISO/IEC JTC1/SC7/WG6. Ginebra: autor.

ISO/IEC (2006). *Systems and software engineering*. Systems and software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE). Ginebra: autor.

Krueger Charles (2002). *Easing the Transition to Software Mass Customization*. Berlin: F. van der Linden (Ed.).

Losavio Francisca, Chirinos Lenis, Matteo Alfredo, Lévy Ramdane-Cherif (2004). Designing Quality Architecture: Incorporating ISO Standards into the Unified Process. *Journal of ISYM*, 21(1), 27-44. Johannes Gutenberg: Universität Mainz.

Losavio Francisca, Matteo Alfredo y Pacilli Irma (2014). Unified Process for Domain Analysis integrating Quality, Aspects and Goals**.** *CLEI Electronic Journal*, 17(2), paper 1. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.clei.org/cleiej/paper.php?id=298 [Consulta: 2015, febrero 20].

Vidal María, Gómez Freddy y Ruiz Alina (2010). Software educativo. Educational softwares**.** *Educación Médica Superior,* 24(1). Cuba: Universidad de La Habana.

Owen Martin y Raj Jog (2005). *BPMN and Business Process Management An Introduction to the New Business Process Modeling Standard*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.bptrends.com/publicationfiles/03-04%20WP%20BPMN%20and%20BPM%20Owen-Raj.pdf [Consulta: 2014, noviembre 20].

Pohl Klaus, Böckle Günter y van der Linden Frank (2005). SPL engineering - foundations, principles, and techniques. *Springer IXXVI*, pp. 1-467. Germany: Universität Triet.

Pressman Roger (2001). *Ingeniería del Software: Un enfoque práctico*. México: McGraw Hill.

Rodríguez Raúl (2000). La Informática educativa en el contexto actual. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 13. [Documento en línea]. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec13/Rlamas.html [Consulta: 2014, marzo 15]

Rodríguez Alfonso, Fernández Eduardo y Pattini Mario (2005). *Hacia la definición de Procesos de Negocios Seguros basados en una Arquitectura Dirigida por Modelos*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.face.ubiobio.cl/~alfonso/Publicaciones_Conferencias.html [Consulta: 2015, enero 14].

Sánchez Jaime (2011). *Informática Educativa*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.c5.cl/ie/ [Consulta: 2011, enero 19].

LAS AUTORAS

FRANCISCA LOSAVIO

Profesor titular, jubilado, de la Facultad de Ciencias de la UCV. Doctor en Ciencias de la Computación. Investigador adscrito al Laboratorio MoST, Escuela de Computación UCV.

Área de investigación: Ingeniería del Software. Autora de múltiples artículos de investigación en el área

YULY ESTEVES

Profesor agregado de la UPEL-Miranda. Magister en Educación, mención Enseñanza de la Física. Doctorando en Ciencias de la Computación, área Ingeniería del Software. Escuela de Computación-UCV. Investigador del CIJuMaC, UPEL-IPMJMSM. Área de investigación: Ingeniería del Software. Autora y ponente en eventos tanto en el área educativa, como en el de las Ciencias de la Computación.

"Y me comí mis caraotas": Uso del posesivo átono en el español de Caracas

Lic.Marluis Ugueto
Universidad Simón Bolívar, sede del Litoral
mugeto@usb.ve

RESUMEN

En el español, el posesivo átono puede expresar relaciones de parentesco y relaciones de posesión real (física o abstracta). Igualmente, a veces se relaciona con la persona que diseña, crea o estudia el objeto o con la que lo usa regularmente. En la mayoría de los casos, la relación entre la entidad poseída y el poseedor parece bastante clara, pero es común encontrar frases en las que la función semántica del posesivo no es tan evidente. En el español venezolano, diferentes autores, tales como Ledezma y Barrera (1985), Sedano (1988), Ledezma y Obregón (1990), entre otros, reportan un uso marcado del posesivo átono, con un "matiz enfático-afectivo" o "emotivo-afectivo", propio del habla coloquial, informal y cotidiana. En el presente estudio se comparan el uso marcado y no marcado del posesivo átono en frases nominales (FNs) que designan objetos o cualidades físicas o psicológicas, con el fin de determinar los factores que favorecen el uso del posesivo átono "expresivo" en el español de Caracas (2004-2012). El corpus constó de 90 casos de FNs con posesivo átono, extraídos de una muestra de habla seleccionada del Corpus Sociolingüístico de Caracas 2004-2012 (PRESEEA-Caracas). En el análisis se consideraron diferentes variables lingüísticas y la variable extralingüística nivel socioeconómico. Los resultados muestran que el uso expresivo del posesivo átono está condicionado por la persona y el número gramatical del poseedor, la función sintáctica que cumple la FN y el nivel socioeconómico.

Palabras clave: posesivo átono, variación morfosintáctica, español de Venezuela.

Recibido: Julio 2015
Aceptado: Noviembre 2015

"And I ate my beans": Use of the Unstressed Possessive in Spanish of Caracas.

ABSTRACT

In Spanish, the unstressed possessive expresses relations of kinship and possession (physical or abstract). Sometimes is related to the person who designs, creates, studies the object or with the regular user. In most cases, the relation between the possessed entity and the holder seems to be clear but it is common to find phrases in which the semantic function of the possessive is not so evident. In Venezuelan Spanish, different authors, such as Ledezma and Barrera (1985), Sedano (1988), Ledezma (1999), and others, report use of the unstressed possessive with an "emphatic-affective shade" or "emotive-affective", characteristic of colloquial, informal and daily speech. In this study is compared the marked and not market use of unstressed possessive in nominal phrases (NPs) that designate objects or physical or psychological qualities, in order to determine factors that favor the use of unstressed possessive "expressive" in the Spanish of Caracas (2004-2012). The corpus consisted of 90 nominal phrases with unstressed possessive, from a sample of speech selected of Social-linguistic Corpus in Caracas between 2004 and 2012 (PRESEEA-Caracas). In the analysis was considered different linguistic and extra-linguistic variables such as socio-economic level. The results show that expressive use of the unstressed possessive is determined by the person, the grammatical number of the holder, the syntactic function of nominal phrases and the socio-economic low level.

Key words: Unstressed Possessive, Sociolinguistic Variation, Spanish of Venezuela.

"Et il a mangé ses haricots": Usage du possessif atone dans l´espagnol de Caracas

RÉSUMÉ

Dans l´espagnol, le possessif atone peut exprimer des relations de parenté et de possession réelle (physique ou abstraite). Également, parfois l´atone possessif se rattache à la personne qui projette, crée ou étudie l'objet ou la personne qui l´utilise régulièrement. Dans la majorité des cas, la relation entre l´entité possédée et le possesseur est assez clair, mais il est commun de trouver des phrases où la fonction sémantique du possessif n´est pas si évidente. Dans l´espagnol vénézuélien, des différents auteurs, comme Ledezma et Barrera (1985), Sedano (1988),

Ledezma (1999), entre autres, reportent un usage marqué de l´atone possessif, avec une nuance emphatique-affective ou émotive-affective, propre de la langue colloquiale, quotidienne et informel. Cet étude compare l´usage marqué et non marqué de l´atone possessif dans les phrases nominales qui désignent des objets, des qualités physiques ou psychologiques, pour déterminer les facteurs qui favorisent l´usage du possessif atone expressif dans l´espagnol de Caracas 2004-2012. Le corpus est composé de 90 cas de phrases nominales utilisant le possessif atone, extraits d´une échantillon de parole sélectionnée du Corpus Sociolinguistique de Caracas 2004-2012 (PRESEEA-Caracas). L'analyse a considéré les différentes variables linguistiques et la variable extralinguistique du niveau socio-économique. Les résultats montrent que l´usage expressif de l´atone possessif est conditionné par la personne, le numéro grammatical du possesseur, la fonction syntaxique de la phrase nominale et le bas niveau socio-économique.
Mots-clés: possessif atone, variation sociolinguistique, espagnol du Venezuela.

Introducción

En el español podemos encontrar frases nominales (FNs) como las siguientes:

1. a. sugirió que hiciéramos la fiesta en *su* casa. (c32mc. 05)[1]
   b. nos llevábamos *nuestros* sándwiches... (c32me. 06)
2. a. entonces yo llegué aquí mediante una tía *mía*. (C22ma. 04)
   b. cuando yo tenía más o menos la edad *tuya*, yo compartía mucho con mi papá. (c22hc. 06)
3. a. se iba la mamá *de él*...se iba el papá *de él*... (c22hc. 06)
   b. yo digo que ese es el castigo *de ella*. (C22ma. 04)

1. El código alfanumérico que identifica al hablante se lee de izquierda a derecha de la siguiente manera : i) ciudad: **CARA** = Caracas; ii) sexo: **h**= hombre, **m**= mujer; iii) grupo generacional: 1= de 20 a 34 años, 2= de 35 a 54 años, 3= de 55 años en adelante; iv) nivel socioeconómico del hablante: **1**= bajo, **2**= medio, **3**: alto; y v) ubicación del hablante en su casilla. (Bentivoglio y Sedano 1993). Para este estudio, se siguieron los parámetros de codificación del corpus sociolingüístico de Caracas de 1987.

Los ejemplos anteriores ilustran FNs que expresan posesión: en (1) la posesión se expresa a través de un determinante posesivo átono (o apocopado) antepuesto al núcleo nominal; en (2), a través de un pronombre posesivo tónico (o pleno) pospuesto al núcleo nominal; y, en los ejemplos de (3), el sentido posesivo es expresado mediante la construcción perifrástica *de* + pronombre personal tónico, que solo es posible emplear en las segundas y terceras personas y en la primera del plural.

Para la expresión de la posesión, el español admite varios mecanismos, entre los cuales podemos mencionar: la modificación de las frases nominales con las formas posesivas (tónicas y átonas), correlativas del sistema pronominal personal; la estructuración sintáctica (perifrástica) *de* + pronombre personal; las construcciones con dativo posesivo y la construcción con algunos predicados (verbales o no) que expresan posesión (Piccallo y Rigau, 1999),[2] entre otros.

Las gramáticas del español de corte tradicional han considerado los posesivos, unas veces como adjetivos; otras, como pronombres e, incluso, como determinantes (adjetivos determinativos). Esta dificultad en la categorización tal vez se debe, en parte, a la existencia de dos paradigmas de posesivos en el español: los átonos (*su casa*) y los tónicos (*la casa suya)* (sin incluir la formas del posesivo analítico: *la casa de ellos*), los cuales presentan comportamientos sintácticos distintos (Bosque y Demonte, 1999).

Las formas átonas son siempre prenominales y nunca aparecen solas; mientras que las tónicas son posnominales y, algunas veces, independientes. Las formas átonas no tienen marcas de género,[3] solo marcan el número; mientras que las tónicas marcan tanto el número como el género. Entre estos dos paradigmas hay diferencias bien marcadas, por lo que las formas tónicas o plenas tienden a considerarse como adjetivos (por su función y distribución) y las formas átonas o apocopadas, como determinantes.

En el presente estudio, no se abordará la discusión teórica sobre si los posesivos son pronombres, adjetivos o determinantes. Se centrará la atención en las frases que indican posesión a través de un posesivo átono, antepuesto; y se considerará las partículas *mi* / *tu* / *su* como determinantes definidos

2. Piccallo y Rigau afirman que la relación de posesión o pertenencia puede expresarse con predicados que tienen por núcleo verbos como *tener, poseer, o pertenecer*, por ejemplo: *"Tiene dos cuñados", "La Familia real posee este palacete", "Este palacete pertenece a la familia real"* (1999:1019).
3. Excepto en la 1ª persona del plural, en la que las formas átonas y tónicas coinciden, y en la 2ª persona del plural, en algunos dialectos.

ya que estos: i) definen la referencia de la frase nominal;[4] ii) concuerdan en género y número con el nombre al que acompañan; iii) ocupan la posición de un determinante; y, iv) carecen de independencia sintáctica. Este punto de vista se apoya también en el hecho de que en el español actual, las formas átonas del posesivo son incompatibles con otros determinantes definidos, como se muestra en (4) y (5):

4. a. Encontré *mis* libros [+definido]
   b. Encontré *los* libros [+definido]
5. a. *Encontré *los mis* libros [+agramatical]
   b. **El mi libro* [+agramatical][5]

Las funciones semánticas de estas frases posesivas son muy variadas: generalmente el posesivo átono puede realizar las funciones semánticas que corresponden al caso genitivo, aunque existen excepciones a esta generalización (Piccallo y Rigau 1999, p. 980).

A través del uso del posesivo átono se pueden expresar relaciones de parentesco (6a), relaciones de posesión real física (6b) o abstracta (6c y 6d); a veces, el posesivo se relaciona con la persona que diseña, crea o estudia el objeto (6e) y con la que lo usa regularmente, entre otras. Estas relaciones suelen interpretarse en muchos casos según el contexto discursivo o los conocimientos compartidos por el hablante y el oyente (Piccallo y Rigau 1999, p. 980).

6. a. *mis hijos* algunas veces no podían trabajar (c12ma.06)
   b. él tenía *su televisor* (c33me.06)
   c. me tardo, pero sé que *mi trabajo* tiene calidad (c22ma. 04)
   d. bueno, unos de *sus sueños* es llegar a la NBA. (c22ma. 04)
   e. me gustan *sus cuadros* (los cuadros de Picasso) (c33me.06)

En la mayoría de estos casos, la relación entre la entidad poseída y el poseedor parece bastante clara, pero es común encontrar frases en las que la función semántica del posesivo no es tan evidente, como en los siguientes ejemplos:

4. Los posesivos átonos tienen una doble referencia: definen la referencia de la FN y, al mismo tiempo, remiten al hablante (persona a la que remite el posesivo)
5. En el español antiguo era posible esta expresión.

7. a. "¡Tú te buscas otra mujer y yo te formo *tu peo*!" (c22ma. 04)

b. la recién nacida que está en… bueno ya tiene *sus quince días* (c12ma.06)

c. y estaban las señoras con *sus faldas cortas* (c32me.06)

d. entonces yo me paraba, me tomaba *mi cafecito*, salía y eso... (c22hc.06)

Piccallo y Rigau (ob.cit.) afirman que "el posesivo sirve en estos casos para intensificar o alterar una característica que se asume como supuesta o inherente". García (1995) sostiene que "el posesivo átono, en ciertos casos, puede tener un matiz enfático-afectivo: *Yo, con nuestra casita, nuestro jardincito y tu cariño soy feliz*...".

Ledezma y Barrera (1985), Sedano (1988) y Ledezma y Obregón (1990), entre otros, reportan este uso del posesivo átono con un "matiz enfático-afectivo" o "emotivo-afectivo" en el español venezolano como marcado, propio del habla coloquial, informal y cotidiana. Ledezma y Barrera lo definen como un uso enfático relacionado con la emotividad y la intención del hablante y consideran que "se trata en conclusión de un hecho de discurso que debe ser estudiado a la luz de un lingüista del habla" (1985, p.171).

Por su parte, Sedano (1998, p.70), refiriéndose al uso marcado del posesivo átono, afirma que:

> …su uso es bastante frecuente en el discurso informal de los venezolanos para añadir matices emotivos-expresivos: le pongo *su sal*, *su comino*, el hombre sabía *su inglés*; no se moleste, *mi doñita* [...] dicho uso ha llevado a la total lexicalización de *mi hija* y *mi hijo*, que se convierte en los vocativos *mija* (o *mijita)* y *mijo* (o *mijito*), respectivamente.

En este estudio, se considerará el uso del posesivo expresivo como marcado, y al posesivo que establece una verdadera relación de pertenencia entre la entidad modificada por el posesivo y la entidad a la que remite este, como no marcado.

El objetivo de esta investigación es comparar el uso marcado y no marcado del posesivo átono en FNs que designan objetos o cualidades físicas o psicológicas, con el fin de determinar los factores que favorecen la aparición del uso expresivo del posesivo átono en el español de Caracas (2004-2012). Este estudio sobre variación morfosintáctica podría considerarse, como descriptivo-interpretativo, en términos de Sankoff (1988, p. 142).

Metodología

La muestra

Para cumplir con los objetivos planteados y siguiendo la metodología de la sociolingüística variacionista, se analizó una muestra constituida por seis (6) grabaciones de habla (con sus transcripciones) del Corpus Sociolingüístico de Caracas 2004-2012, grabado por un grupo de investigadores de la Universidad Central de Venezuela, dentro del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA-Caracas).[6] Las grabaciones de los hablantes fueron seleccionadas aleatoriamente; en la selección solo se tomó en cuenta la variable extralingüística "nivel socioeconómico". En el cuadro 1, se muestra la distribución de estas grabaciones:

Cuadro 1: Distribución de las grabaciones de habla de la muestra

Nivel Socioeconómico	
1: Bajo	2
2: Medio	2
3: Alto	2
Total	6

Fuente: Elaboración de la autora.

El corpus

De las seis (6) transcripciones de las grabaciones que conforman la muestra, se extrajeron todas las FNs con posesivo átono. Luego, por cada hablante, se seleccionaron, al azar, quince (15) FNs que designaran objetos o cualidades físicas o psicológicas. En total se analizaron noventa (90) casos, distribuidos como se muestra en el cuadro 2:

6. Para más información sobre PRESEEA, consultar la página Web: www.linguas.net/preseea.

Cuadro 2. Distribución de los casos por casilla

Nivel Socioeconómico			Total
1: Bajo	15	15	30
2: Medio	15	15	30
3: Alto	15	15	30
Total	45	45	90

Fuente: Elaboración de la autora.

Delimitación del contexto de variación en los casos analizados

Los datos analizados en esta investigación corresponden solo a las FNs que designan objetos o cualidades físicas o psicológicas. Se excluyeron del corpus los casos siguientes:

1. FNs posesivas que designan entidades inalienables: partes del cuerpo, propiedades psicológicas (*mi mano*, *mis ojos, mi sudor,* etc.).
2. FNs posesivas que expresan relación de parentesco (*mi papá*, *mi hermana*, *mi mamá*, etc.).
3. FNs posesivas que designan etapas en la vida del individuo (*tu vida*, *mi infancia, su adolescencia,* etc.).
4. FNs posesivas lexicalizadas (*en su momento*, *a su vez*, *por su cuenta*, *en mi caso*, *en su lugar*, *sus pros y sus contras*, etc.)
5. FNs posesivas incompletas, ya que se consideró que el enunciado queda inconcluso y el hablante cambia el giro de la conversación (*compró su/ su/ el carro#*).

Las variables

La variable lingüística dependiente

La variable lingüística dependiente es el posesivo átono en las FNs que designan objetos o cualidades físicas o psicológicas, con dos (2) variantes:

i) uso marcado (uso expresivo) y ii) uso no marcado (cuando el posesivo establece una verdadera relación de pertenencia), según se ilustra en el ejemplo (8):

8. a. /Uso marcado (posesivo expresivo)/[7]

entonces, yo me paraba, me tomaba mi cafecito, salía y eso... (c22hc.06)

b. /Uso no marcado (posesión real)/

Me hacen el favor, pero aquí yo quiero paz en *mi casa* y aquí...tienen la puerta (c12ma.06)

Las variables lingüísticas independientes

A continuación se describen las variables lingüísticas explicativas del fenómeno. Cada variante va seguida por un ejemplo extraído del corpus.

1. Persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono (poseedor)

Esta variable está relacionada con la persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono; es decir, el poseedor, y tiene tres variantes (primera, segunda y tercera), como se ilustra en (9):

9. /Primera/

a. ahí hice *mi* primaria (c32me.05)

b. y bueno mi mamá más que todo me complacía en *mis* gustos (c22ma.04)

/Segunda/

a. "¡Tú te buscas otra mujer y yo te formo *tu* peo!" (c22ma.04)

b. y se convierte un poco incómodo el hecho de que ya no puedes sacar de *tu* cartera sino que tienes que acudir a alguien (c31ma.04)

7. A partir de ahora, en todos los ejemplos, en la parte (a) se presentan los casos en los que el posesivo se usa con valor expresivo, es decir, el uso marcado; y en la parte (b), los casos donde el uso puede considerarse como no marcado.

/Tercera/

a. los mismos hermanos de mi papá...bueno...hacían *su* cancha de bolas ahí (c12ma. 04)

b. bueno unos de *sus* sueños es llegar a la NBA (c22ma.04)

2. Número gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono (poseedor)

Con esta variable, se toma en cuenta el número gramatical del poseedor. Esta tiene dos variantes, tal como se muestra en (10):

10. /Singular/

a. y bueno, parte de *mi* francés que sé lo sé por...por mis lecturas (c32mc.05)

b. fui *su* amargura (c22hc.06)

/Plural/

a. tú sabes que sábado y domingo ya las personas acostumbran hacer *su* mercado, pues (c22hc.06)

b. vamos a *nuestra* propia casa, a *nuestro* propio techito (c31ma.04)

1. *Rasgo concreto - no concreto* del sustantivo modificado por el posesivo átono (lo poseído)

La variable rasgo *concreto - no concreto* del sustantivo modificado por el posesivo átono (lo poseído) se refiere a una característica morfológica del sustantivo que remite a lo poseído, si este es [±concreto]. Las variantes de esta variable son dos, según se ilustra en el ejemplo (11):

11. /Concreto/

a. después que yo lavé todas esas medias que me voy a bañar/ que me echo *mi* agua y *mi* jabón otra vez (c22hc.06)

b. "no, en *mi* casa no pelean" (c12ma.06)

/No concreto/

a. terminaba con *mis* sinónimos, antónimos... yo dije "!cónchale! (c22hc.06)

b. me tardo, pero sé que *mi* trabajo tiene calidad (c22ma.04)

2. Función sintáctica de la FN con posesivo átono

Esta variable está relacionada con la función sintáctica que cumple la FN de la que es parte el posesivo átono. Está conformada por cuatro variantes, como se ejemplifica en (12):

12. /Sujeto/

a. *mi* inglés es pésimo (c32mc.05)

b. y después *tus* gustos de música de nuevo van enrumbándose por tu vida, pues (c32mc.05)

/Atributo/

a. [8]

b. yo fui *su* alegría (c22hc.06)

/Complemento Directo/

a. "ve, padre, eso era lo que usted estaba haciendo: echándose *sus* guamazos". (c32me.06)

b. y entonces, todos venían a ver *mi* casa. (c13ma.04)

/Complemento circunstancial/

a. yo había pasado por *mis* requisitos académicos, pues... (C32mc.05)

b. no me provoca irme para *mi* casa (c31ma.04)

3. Tipo de información aportada por la FN con posesivo átono

Esta variable se refiere al tipo de información aportada por la FN con posesivo átono, si esta es nueva o no conocida, cuando el hablante no se ha referido a la entidad designada en el discurso anterior; o dada o conocida, cuando el hablante se ha referido a esta anteriormente. Las variantes de esta variable son dos, según se muestra en el ejemplo (13):

13. /Nueva/

a. yo sé que lo que vi fue a una señora tirada ahí, el pantalón verde y *su* blusa blanca (c13ma.04)

8. Como se verá en los resultados (apartado 3.2.4), no fueron encontrados casos de uso marcado del posesivo átono en FNs que cumplieran la función de atributo, por ello no se pudo mostrar, en la parte (a) del ejemplo, un caso extraído del corpus.

b. independiente porque no es que mi...*mis* acciones van dependiendo de los que ellos digan (c31ma.04)

/Dada/

a. "¡Ay! yo me voy a tirar en una cosa de esa, yo creo que yo puedo montarme"-. Y me monto. Me monté, en *mi* carrucha, y me monto…(c31ma.04)

b. Él arregla la cama…cuando él se quita las cosas de repente la pone arriba de *su* cama, pero después las arregla. (c22ma.04)

4. Estructura oracional en la aparece la FN con posesivo átono

La variable estructura oracional se relaciona con el tipo de construcción sintáctica en la que aparece la FN con posesivo átono. Esta variable está conformada por dos variantes que se ejemplifican en (14):

14. /Oración principal/

a. un viernes vanos <vamos> pa´ que las negrito a echar broma, jugábamos la mímica, las otros ter-- se tomaban *su* cerveza y eso... (c22hc.06)

b. he comenzado a revisar *mi* libreta y es lo que …era más de lo que ella me tenía que pagar (c22ma.04)

/Cláusula subordinada/

a. había unos muchachos que siempre usaban *su* paltó (c13ma.04)

b. y yo estoy convencida de que ya *mi* etapa en la universidad está quemada (c31ma.04)

Las variables extralingüísticas

En el análisis se consideró el nivel socioeconómico de los hablantes como un factor extralingüístico que podría explicar los usos del posesivo átono en el español de Caracas.

En el cuadro 3 se presentan las variables, lingüísticas y extralingüística, que fueron consideradas en el análisis, con sus respectivas variantes:

Cuadro 3. Variables lingüísticas y extralingüísticas del análisis

	Variantes
Variable dependiente	Uso marcado (posesivo expresivo) Uso no marcado (posesión real)
Variables lingüísticas	
Persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono (poseedor)	primera segunda tercera
Número gramatical de la entidad a la que remite el posesivo (poseedor)	singular plural
Rasgo "concreto - no concreto" del sustantivo modificado por el posesivo átono (lo poseído)	concreto no concreto
Función sintáctica de la FN con posesivo átono	sujeto atributo complemento directo complemento circunstancial
Tipo de información aportada por la FN con posesivo átono	nueva dada
Estructura oracional en la que aparece la FN con posesivo átono	oración principal cláusula subordinada
Variables extralingüísticas	
Nivel socioeconómico	alto medio bajo

Fuente: Elaboración de la autora.

Procedimientos de análisis

El procedimiento que se siguió en el tratamiento de los datos se dividió en tres fases: i) selección de los casos; ii) codificación de las variables lingüísticas; iii) análisis estadístico descriptivo de los casos.

Selección de los casos

Para conseguir las FNs con posesivo átono que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación, se leyeron las transcripciones de las entrevistas de cada uno de los hablantes (de las 6 grabaciones en total, como se mencionó anteriormente y, se extrajeron todas las frases con posesivo átono mencionadas por los hablantes. De este total, se seleccionaron, de forma aleatoria, por cada hablante, quince (15) FNs con posesivo átono que designaran objetos o cualidades físicas o psicológicas. Estos casos fueron transcritos en una hoja de cálculo de Excel y se resaltó con negritas el segmento. En total se seleccionaron noventa (90) FNs con posesivo átono que designaran objetos o cualidades físicas o psicológicas (ver Cuadro 2).

Codificación de las variables lingüísticas

En esta fase se procedió a la codificación, en la hoja de cálculo de Excel, de los casos según las variables lingüísticas explicativas, propuestos anteriormente..

Análisis estadístico descriptivo de los casos

Una vez codificados todos los casos, se calcularon las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas de las variables independientes en relación con la variable dependiente y se hicieron tablas de contingencia con estos datos. Luego, se aplicó la prueba de χ^2 a estas tablas para estimar "la probabilidad de que la distribución de los valores obtenidos fuese o no aleatoria en cada una de las variables postuladas, es decir, [la prueba de χ^2] estima si la distribución de dos variables es independiente o dependiente" (Guirado 2009, p. 69).

Resultados

Usos y valores del posesivo átono en el español de Caracas

A través del uso marcado del posesivo átono, al que se ha llamado "posesivo expresivo", el hablante destaca la entidad "poseída" para producir un efecto especial. La relación de pertenencia entre el supuesto "poseedor" (A) y el supuesto "poseído" (B) no es de posesión propiamente, sino de una naturaleza semántica diferente. En frases como las del ejemplo (7) ya citado:

7. a. "¡Tú te buscas otra mujer y yo te formo *tu peo*!" (c22ma. 04)

   b. la recién nacida que está en… bueno ya tiene *sus quince días* (c12ma.06)

   c. y estaban las señoras con *sus faldas cortas* (c32me.06)

   d. entonces yo me paraba, me tomaba *mi cafecito,* salía y eso... (c22hc.06)

El posesivo no establece una verdadera relación de posesión entre A y B, pero sí parece destacar la importancia de B en el mensaje que intenta comunicar.

Las funciones semánticas de estas frases difieren de las de posesión; por ejemplo en (7a), la FN con posesivo puede interpretarse como el objeto que le corresponde, que merece la persona a la que remite esta FN: *el peo que él se merece*. En (7b) el posesivo refuerza la atribución de edad al sujeto. En la frase de (7c) y (7d) el posesivo parece ratificar una característica común de B, ya sea por costumbre o por estereotipo: era costumbre o característico ver a las señoras con faldas, es costumbre tomar café luego de despertarse o antes de salir de casa. Este valor de ratificación parece verse reforzado por la frase *"y eso"* que usa el hablante[9] en (7d); también es posible reforzar este uso con frases como "*y todo*, *y su broma"*, entre otros, como se muestra en el ejemplo (15):

15. a. en casa él la tenía en una habitación grande *con su entrada y todo* independiente (c13ma.04)

    b. ella tomaba, se fumaba *su cigarrito y su broma*... (c22hc.06)

9. Véase al respecto: Piccallo y Rigau (1999: 984).

Distribución de las variantes del posesivo átono

La distribución general de los datos revela que el uso del posesivo átono más frecuente en el habla de Caracas es el no marcado, es decir, el posesivo átono que expresa una relación de pertenencia real, tal como se muestra en el cuadro 4:

Cuadro 4: Distribución de los usos del posesivo átono en el corpus

Posesivo	Marcado	No marcado	Total
Nº	36	54	90
%	*40*	*60*	*100*

Fuente: Elaboración de la autora.

En los cuadros siguientes, se muestran los resultados obtenidos en el análisis de las FNs con posesivo átono antepuesto a núcleos nominales que designan objetos o cualidades físicas o psicológicas en el español de Caracas, según las variables explicativas consideradas en el análisis.

i) Distribución según la persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono (poseedor)

Los datos obtenidos al relacionar los usos del posesivo átono con la persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo, variable que fue descrita en el ejemplo (9), se observan en el cuadro 5:

Cuadro 5: Distribución de los usos del posesivo átono, según la persona gramatical de la entidad a la que remite el posesivo

Posesivo		Marcado	No marcado	Total
1ª persona	N°	15	41	56
	%	*27*	*73*	*62*
2ª persona	N°	4	4	8
	%	*50*	*50*	*9*
3 ª persona	N°	17	9	26
	%	*65*	*35*	*29*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
$\chi^2 = 11.39$		2 g. d. l	p = 0,003	

Fuente: Elaboración de la autora.

Los resultados del análisis muestran que la persona gramatical del supuesto poseedor influye en el uso marcado del posesivo átono. Este uso es más frecuente cuando la entidad con la que se relaciona el poseído (el poseedor) es una tercera persona gramatical (65%); mientras que el uso no marcado se prefiere cuando esta entidad es una primera persona (73%). Se encontró que en la segunda persona, el uso del posesivo es indistinto (50% y 50%).

Los resultados de la prueba de χ^2 muestran una relación no aleatoria entre estas variables: el valor de *p* resultó ser menor que el nivel establecido para los estudios sociolingüísticos, 0,05, (P= 0,0001) y el valor muestral (11,39) es superior al valor esperado (5,99).

ii) Distribución según el número gramatical de la entidad a la que remite el posesivo átono (poseedor)

Al analizar la distribución de los usos del posesivo átono, según el número gramatical de la entidad que designa al supuesto poseedor, se puede observar que esta variable parece tener influencia en la variación. Estos datos se presentan en el cuadro 6. Los ejemplos de las variantes de esta variable fueron ilustrados en el ejemplo (10)

Cuadro 6: Distribución de los usos del posesivo átono, según el número de la entidad a la que remite el posesivo (poseedor)

Posesivo		Marcado	No marcado	**Total**
Singular	N°	27	52	79
	%	*34*	*66*	*88*
Plural	N°	9	2	11
	%	*82*	*18*	*12*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
χ^2 corregido de Yates = 7.25			p = 0,007	

Fuente: Elaboración de la autora.

Los resultados del cuadro 6 muestran que el uso con valor expresivo es más frecuente cuando la entidad a la que remite el posesivo es un plural, es decir, cuando son varios los poseedores (82%); mientras que el uso no marcado del posesivo se prefiere cuando es uno el poseedor, entidad en número singular (66%).

La distribución de los datos según el número de la entidad a la que remite el posesivo resultó no aleatoria según la prueba χ^2 (P=0,007), lo cual permite afirmar que esta variable influye en la variación del uso del posesivo átono.

iii. Distribución según el rasgo "concreto - no concreto" del sustantivo modificado por el posesivo átono (lo poseído)

Los resultados de la distribución de los usos del posesivo átono según el rasgo "concreto-no concreto" del nombre modificado por el posesivo, se ofrecen en el cuadro 7:

Cuadro 7: Distribución de los usos del posesivo átono, según el rasgo "Concreto-no concreto" del sustantivo modificado por el posesivo

Posesivo		Marcado	No marcado	**Total**
Concreto	N°	23	28	51
	%	*45*	*55*	*57*
No concreto	N°	13	26	39
	%	*33*	*67*	*43*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
χ^2 corregido de Yates = 0.83			p = 0,36	

Fuente: Elaboración de la autora.

Los datos del cuadro 7 indican que la mayor frecuencia de uso de la forma no marcada se da cuando el sustantivo modificado tiene el rasgo [No concreto] (67%); mientras que la forma marcada se usa más frecuentemente cuando el sustantivo modificado es [+Concreto] (45%).

La prueba de χ^2 muestra que el rasgo [±concreto] del sustantivo modificado no parece incidir en la aparición del uso no marcado del posesivo átono (P=0,36).

iv. Distribución según la función sintáctica de la FN con posesivo átono

A continuación se muestran los resultados obtenidos según la variable función sintáctica de la FN con posesivo átono, cuyos ejemplos se presentaron en (12), en el cuadro 8:

Cuadro 8: Distribución de los usos del posesivo átono, según la función sintáctica de la FN con posesivo átono

Posesivo		Marcado	No marcado	Total
Sujeto	N°	3	11	14
	%	*21*	*79*	*16*
Atributo	N°	0	13	13
	%	*0*	*100*	*14*
Complemento Directo	N°	27	6	33
	%	*82*	*18*	*37*
Complemento circunstancial	N°	6	24	30
	%	*20*	*80*	*33*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
$\chi^2 = 39.72$		3 g. d. l		p = 0,0001

Fuente: Elaboración de la autora.

Según los datos que se muestran en el cuadro 8, los porcentajes de uso de la forma marcada del posesivo átono revelan que esta es más frecuente cuando la FN con posesivo átono cumple la función sintáctica de complemento directo (82%), función que está relacionada directamente con la acción verbal. Cuando la FN cumple la función de sujeto o complemento

circunstancial, la aparición del uso marcado es indistinta (las diferencias son mínimas, 21% y 20%, respectivamente). La forma no marcada se prefiere en los contextos donde la frase posesiva cumple la función de Atributo (100%), complemento circunstancial (80%) o cuando funciona como sujeto (79%). No fueron encontrados casos de FN con posesivo átono marcado que cumplieran la función de atributo, ni otras funciones sintácticas diferentes a las consideradas en este estudio.

La prueba del χ^2 (P=0,0001) demuestra que el uso del posesivo átono se relaciona con la función sintáctica que cumple la FN de la que forma parte.

v. Distribución según el tipo de información aportada por la FN con posesivo átono

En el cuadro 9 se ofrecen las frecuencias de los usos del posesivo átono, según el tipo de información ofrecida por la FN de la que forma parte. Esta variable fue descrita en el ejemplo (13):

Cuadro 9: Distribución de los usos del posesivo átono, según el tipo de información ofrecida por la FN

Posesivo		Marcado	No marcado	**Total**
Nueva	N°	22	20	42
	%	*52*	*48*	*47*
Dada	N°	14	34	48
	%	*29*	*71*	*53*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
χ^2 corregido de Yates = 4.11			p = 0,042	

Fuente: Elaboración de la autora.

Según los datos presentados en el cuadro 9, existen más probabilidades de que el posesivo átono se use con valor expresivo cuando la información

aportada por la FN es nueva o no conocida (52%), es decir, cuando el hablante no se ha referido a la entidad designada en el enunciado anterior. Como se puede observar en el cuadro anterior (Cuadro 9), el uso no marcado del posesivo átono es más frecuente cuando la información ofrecida es dada o conocida (71%).

La prueba de χ^2 permite descartar la hipótesis nula (P=0,042).

vi. Distribución según la estructura oracional en la aparece la FN con posesivo átono

Las frecuencias absolutas y relativas obtenidas en el análisis de los datos de acuerdo con la variable estructura oracional, descrita en el ejemplo (14), se presentan en el cuadro 10:

Cuadro 10: Distribución de los usos del posesivo átono, según la estructura oracional en la aparece la FN con posesivo átono

Posesivo		Marcado	No marcado	Total
Oración principal	N°	22	40	62
	%	*35*	*65*	*69*
Cláusula subordinada	N°	14	14	28
	%	*50*	*50*	*31*
Total	N°	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
χ^2 corregido de Yates = 1.14			p = 0,28	

Fuente: Elaboración de la autora.

El uso marcado del posesivo átono se prefiere cuando la FN de la que es parte aparece en una cláusula subordinada (50%); Mientras que el uso no marcado se prefiere cuando la FN se encuentra en una oración principal (65%); en las cláusulas subordinadas, ambos usos (marcado-no marcado) se presentan en igual proporción (50% y 50%).

La prueba de χ^2 realizada sobre los datos encontrados al analizar los usos del posesivo átono en relación con la variable permiten confirmar la hipótesis nula (P=0,28<0,05). Según esto, se puede afirmar que no hay probabilidad de que el tipo de oración en la que aparece la FN con posesivo átono incida en la variación.

vii. Distribución según el nivel socioeconómico

Los resultados obtenidos al relacionar los usos estudiados con la variable extralingüística nivel socioeconómico se muestran en el cuadro 11:

Cuadro 11: Distribución de los usos del posesivo átono, según el nivel socioeconómico del hablante

Posesivo		Marcado	No marcado	**Total**
Alto	N	8	22	30
	%	*27*	*73*	*33*
Medio	N	10	20	30
	%	*33*	*67*	*33*
Bajo	N	18	12	30
	%	*60*	*40*	*33*
Total	N	36	54	90
	%	*40*	*60*	*100*
$\chi^2 = 7.78$		2 g. d. l		p = 0,02

Fuente: Elaboración de la autora.

En el cuadro 11 es evidente que, si bien los hablantes de nivel bajo usan indistintamente el posesivo marcado y el no marcado, en los niveles alto y medio, se emplea mucho más el posesivo no marcado (73% y 67%, respectivamente) que el marcado (27% y 33%, respectivamente). Estos resultados muestran que en la variación del posesivo átono existe una estratificación social muy clara: el uso marcado, el posesivo expresivo, parece asociado

al habla de las personas con un nivel socioeconómico bajo (60%); en tanto que el uso no marcado aumenta sus valores en el habla de los individuos de los niveles socioeconómicos alto y medio.

En la mayoría de los estudios sobre variación sociolingüística en dialectos hispanos, las diferencias entre los grupos sociales se tratan de casos de estratificación gradual. Todos los hablantes usan las distintas variantes y lo hacen siguiendo un patrón en consonancia con la jerarquización social; por ejemplo, según los resultados que se muestran en el cuadro 11, los hablantes del nivel socioeconómico alto, al igual que los hablantes de nivel bajo, usan el posesivo expresivo, solo que los primeros lo hacen con menos frecuencia que los segundos.

La prueba de χ^2 rechaza la hipótesis nula ($P=0{,}02<0{,}05$). La distribución de las usos del posesivo, según la variable nivel socioeconómico es no aleatoria.

Conclusiones

En la presente investigación se ha analizado una muestra de habla de Caracas con el fin de determinar cuáles son los factores que pudieran dar cuenta del uso expresivo del posesivo átono. Los resultados obtenidos en el análisis estadístico descriptivo permiten concluir que los factores lingüísticos favorecedores del uso marcado del posesivo átono son los siguientes:

a. La persona gramatical del sustantivo que designa la entidad a la que remite el posesivo ($p = 0{,}003$): es más frecuente que esta sea una tercera persona (65%);
b. El número de la entidad a la que remite el posesivo (el poseedor) ($p = 0{,}007$): es frecuente que sea una entidad plural, es decir, varios poseedores (82%);
c. Y, la función sintáctica que cumple la FN con posesivo átono ($p = 0{,}001$) es frecuente que el hablante exprese el valor expresivo del posesivo en la función de complemento directo (82%).

El análisis también muestra que en la variación del posesivo átono existe una estratificación social: el posesivo expresivo, parece asociado al habla de las personas con un nivel socioeconómico bajo; mientras que los individuos del nivel socioeconómico alto usan más frecuentemente el uso no

marcado. Las diferencias entre los usos marcado y no marcado del posesivo átono según la variable nivel socioeconómico parecen ser de tipo cuantitativo pero no cualitativo, ya que, si bien, los hablantes del nivel alto usan más el posesivo no marcado, también usan el marcado, aunque en proporciones más reducidas; y los hablantes del nivel bajo usan las dos variantes.

El uso expresivo del posesivo átono pudiera ser propiciado, también, por características pragmático-discursivas, como el énfasis. De acuerdo con Ledezma y Barrera (1985), el uso expresivo parece relacionarse con el énfasis que el hablante quiere darle a la información suministrada. Esta afirmación pudiera sustentarse, según la impresión de la autora, en el hecho de que se puede percibir auditivamente una diferencia fónica suprasegmental entre la pronunciación de las FNs en las que el posesivo expresa un matiz emotivo-expresivo y las FNs en las que el uso del posesivo es no marcado.

Por ello, sería conveniente, en una investigación posterior, someter a análisis fonético suprasegmental las FNs con posesivo átono, pues, según propias presuposiciones, pareciera ser la entonación uno de los elementos que diferencian el uso marcado del no marcado del posesivo átono.

Es importante resaltar en este punto que la presente investigación se trató de un análisis preliminar, un estudio de caso. Es solo un primer acercamiento a una caracterización más detallada y precisa del comportamiento del posesivo átono en el habla actual de Caracas. Será necesario volver sobre el tema, basándose en una muestra más amplia y tomando en cuenta factores pragmáticos, suprasegmentales y más factores morfosintácticos, para así poder llegar a conclusiones más satisfactorias y menos generales sobre el fenómeno.

Referencias

Bosque, Ignacio y Demonte Violeta (Coords.). (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bentivoglio, Paola y Sedano, Mercedes (1993) "Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana". *Boletín de Lingüística* (8), 3-35.

Guirado, Kristina (2009) (*De)queísmo: uso y distribución en el habla de Caracas.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Ledezma, Minelia y Obregón Hugo (1990) *Gramática del español de Venezuela. Introducción.* Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

Ledezma, Minelia y Barrera Linares, Luis. (1985) "Algunos fenómenos morfosintácticos del habla de Venezuela". *Letras* (43), 139-221.

García, Ernesto (1995). *Gramática Práctica*. Barcelona, España: Grupo océano.

Picallo, M.Carme y Rigau Gemma (1999) "El posesivo y las relaciones posesivas". En Bosque I. y Demonte V. (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española.* (pp. 973-1023). Madrid: Espasa-Calpe.

Sankoff, David. (1988). "Sociolinguistics and syntactic variation". En F. J. Newmeyer (ed.), *Linguistics*: The Cambridge survey, vol. IV, The sociocultural context. (pp. 140-161). New York: Academic Press.

Sedano, Mercedes (1988) "Sintaxis". *Español Actual*, *N° 69* (Monográfico dedicado al español de Venezuela). Madrid: Arco Libros.

LA AUTORA:

MARLUIS UGUETO

Magister en Lingüística, Universidad Central de Venezuela. Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Venezolanas e Hispanoamericanas, Universidad de Los Andes. Profesora asistente de la Universidad Simón Bolívar. Ha publicado en las revistas académicas: *Actual*, *Lengua y Habla*, *Letras*, en las áreas de Fonética y Fonología, Sociolingüística y Literatura Española.

La Formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación: Una urgente necesidad

Lic. Elvia C. Irato Zea.
Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"-UPEL.
Correo: **elvia.irato2@gmail.com**

RESUMEN

La Orientación es considerada como una de las bases fundamentales del proceso educativo, donde ocupa un tiempo y espacio importante (Ianni, 2003), dado que el alumno debe ser asesorado, proporcionándole una adecuada formación que lo llevará a insertarse efectivamente en el mundo sociolaboral y personal (Carrillo, 2006). Lo anterior se constituye en una razón por la cual el área de Orientación debe estar inmersa dentro del diseño curricular de toda institución universitaria formadora de Docentes (García-Nieto, 2002; Davalillo, 2004; Segura, 2005; Irato, 2008), por cuanto es el Docente quien debe asumir el rol de orientador de sus alumnos ante el gran déficit de orientadores que, en la actualidad, existe en las escuelas y liceos venezolanos (Villa, 2013). En tal sentido, el estudiante de Docencia debe apropiarse de conocimientos y estrategias, herramientas que le ayudarán a desarrollar potencialidades que le permitirán ejercer el Rol de Docente-Orientador o desarrollar su función como Orientador de sus futuros alumnos. Por tanto, el propósito de este artículo es evidenciar la necesidad de formar al estudiante de Docencia en el área de Orientación, especialmente aquel del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM) adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Dicho artículo forma parte de un estudio amplio sobre la vinculación Educación-Orientación, el cual se realizó como una investigación documental tipo monográfica. Entre sus conclusiones están: (a) El desempeño del rol Docente-Orientador es primordial para los estudiantes de Docencia; (b) El Docente y el Orientador deben desarrollar su trabajo en equipo; (c) Se justifica la relevancia e importancia de cursos obligatorios sobre el área Orientación para estudiantes de Docencia, en especial del que estudia en IPMJMSM-UPEL.

Palabras clave: formación de docentes, rol docente-orientador, orientación educativa.

Recibido: Julio 2015
Aceptado: Noviembre 2015

Student teacher training in Counselling skills: an urgent need

ABSTRACT

School counselling is considered as one of the fundamental areas of the educational process, where it occupies an important time and space (Ianni, 2003), since the student-teacher must be provided with an adequate formation that will take him to insert effectively in the social and labour worlds and personal behaviour (Carrillo, 2006). This is one of the reasons why the area of school guidance or school counselling must be immersed within the curricular design of any university teacher training institution (García-Nieto, 2002; Davalillo, 2004; Segura, 2005; Irato, 2008), since the teacher is who must assume the role of guiding his students, because of the great shortage of guidance counselors who currently exist in Venezuelan schools and lyceums (Villa, 2013). In this sense, the student-teacher must appropriate knowledge and strategies, tools that will help him/her to develop potentialities that will enable him/her to exercise the role of teacher-counselor or develop his function as a guide for future students. Therefore, the purpose of this article is to highlight the requirement to train the student-teacher in the school counselling skills, especially those teachers on formation at the Pedagogical Institute of Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM) attached to the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). This paper is part of an extensive study on Education and Guidance, which was conducted as a documentary monographic research. Among the conclusions are: (a) The performance on the role of school counselor is paramount for students of teaching; (b) The teacher and the guidance counselor must develop teamwork practice; (c) The relevance and importance of following compulsory courses in the area of school counselling skills for student-teachers, in particular those at the IPMJMSM-UPEL, is justified.
Keywords: teacher´s training, teacher-counselor´s role, educational guidance.

L'enseignement de l'Orientation Scolaire pour l'enseignant en formation: un besoin urgent

RÉSUMÉ

L'orientation est considérée comme l'une des bases fondamentales du processus éducatif, qui prend beaucoup de temps et de l'espace (Ianni, 2003), étant donné que l'étudiant doit être informé en fournissant une formation appropriée pour effectivement le permettre d'insérer dans le

monde social, du travail et personnel (Carrillo, 2006). Cela constitue une raison pour laquelle l'orientation doit être immergé dans le programme de formation de tous les enseignants universitaires (García-Nieto, 2002, Davalillo 2004, Segura, 2005, Irato, 2008), parce que c'est l'enseignant qui doit assumer le rôle de guider les étudiants a cause des grands déficits des professeurs-conseillers qui existent actuellement dans les écoles et les lycées vénézuéliens (Villa, 2013). À cet égard, l'enseignant en formation doit s'approprier des connaissances et des stratégies, outils qui vont l'aider à développer les potentialités qui vont permettre de prendre le rôle de l'enseignant-conseiller et développer la fonction en tant que mentor de leurs futurs étudiants. Par conséquent, le but de cet article est de démontrer la nécessité de que l'orientation pédagogique soit inclus dans la formation des enseignants, en particulier aux étudiants de l'Institut Pédagogique de Miranda « José Manuel Siso Martínez » (IPMJMSM) rattaché à l'Université Pédagogique Expérimentale Libertador (UPEL). Cet article fait partie d'une étude approfondie sur les liens d'orientation de l'éducation, qui a été réalisée comme recherche documentaire monographique. Parmi ses conclusions sont les suivantes: (a) La performance du rôle enseignant-conseiller est essentiel dans la formation des enseignants; (b) L´enseignant et le conseiller d'orientation doit développer un travail d'équipe; (c) La pertinence et l'importance de l'orientation pédagogique justifie des cours obligatoires d'orientation pour les enseignants en formation de l'IPMJMSM-UPEL.
Mots-clés: formation des enseignants, le rôle enseignant-conseiller, l'orientation pédagogique

Introducción

En el proceso de escolarización que comienza en el nivel inicial y finaliza en el superior, la Orientación ha ocupado un tiempo y un espacio importante del proceso educativo (Ianni, 2003); por ello es considerada como parte fundamental del mismo. Lo anteriormente señalado, hace que sea necesaria en la formación de todo aquel que desee ser docente, que esté "impregnada" del área de Orientación, de forma tal que se constituya en uno de los contenidos más importantes que hará posible el desarrollo del rol como orientador o lo que es igual decir, de la función orientadora.

En tal sentido, se presenta este artículo cuyo objetivo principal es evidenciar la necesidad de formar al estudiante de Docencia en el área de Orientación, especialmente aquel del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso

Martínez" (IPMJMSM), adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ello, es producto parcial de una investigación mucho más amplia sobre la Vinculación Educación-Orientación realizada en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". Dicho estudio se efectuó como una investigación documental tipo monográfico, dado que se apoyó en la recopilación, revisión y análisis de documentos, tanto legales como estudios previos y planteamientos teóricos sobre el tema, los cuales fueron ubicados en medios impresos y electrónicos (UPEL, 2006).

Cabe agregar que, para el desarrollo del presente artículo, se consideraron algunos de los resultados obtenidos del proceso de análisis de la información recopilada en el estudio realizado. Dichos aspectos a presentar son los siguientes:

- La vinculación Educación-Orientación: Base de la formación del estudiante de Docencia.
- El rol del docente como orientador y su importancia.
- Competencias mínimas que debe tener el docente para ejercer el rol como orientador.
- Las actividades que debe realizar el docente con los estudiantes al ejercer el rol como orientador.
- La formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación.
- El curso Función Orientadora del Docente y su importancia para el estudiante de Docencia de la UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"

La vinculación Educación-Orientación: Base de la formación del estudiante de Docencia.

La Orientación es considerada una de las bases fundamentales del proceso educativo, dado que el alumno debe ser asesorado integralmente, lo cual le proporcionará una adecuada formación que llevará a insertarse, efectivamente, en el mundo sociolaboral (Carrillo, 2006).

En tal sentido, la autora de este artículo, concibe a la Orientación como una "práctica social que se realiza en el seno de la institución educativa, la cual se cumple a través de las interacciones con los alumnos, bien por medio de programas de intervención dirigidos a los adultos significantes, especialmente a los docentes" (Irato, 2000, p.108).

Dentro de este marco, se destaca la importancia de la vinculación que se establece entre la Educación y la Orientación, según lo señalado por diversos autores, tales como:

a. Bisquerra y Oliveros (1998) resaltan que el orientador debe actuar como consultor y asesor del docente, motivándolo e impulsándolo para que se involucre en el proceso de orientación.
b. Martínez, Krichesky y García (2010) señalan que el orientador, al ser considerado como agente de cambio asume "…su compromiso con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral" (p. 110).
c. Irato (2000) considera que la vinculación Educación y Orientación se podrá llevar a cabo siempre y cuando docente y orientador estén en continua interrelación, dado que es necesaria la acción concertada, efectiva y conjunta de estos adultos significantes en el proceso orientador del alumno.
d. Ianni (2003) expresa que la Orientación como tal, es fundamental para el proyecto institucional de la Escuela, dado que debe ayudar a los alumnos para que sean partícipes de sus proyectos de vida.
e. Boronat y Molina (2004) afirman que el proceso de Orientación debe ir integrado al educativo, ya que comienza en el nivel inicial y continúa a lo largo de la vida del alumno. Además, convoca a todos los agentes educativos (docentes, padres, directores, comunidad, alumno) y los hace partícipes de dicho proceso orientador.
f. Davalillo (2004) considera que la Educación y la Orientación "... tienen un vínculo muy estrecho debido a que participan en el mismo proceso y comparten objetivos" (p.28).
g. Carrillo (2006) señala que el proceso de Orientación debe estar inmerso en la Educación, por cuanto el alumno debe ser asesorado de manera holística; que desde la escuela se le brinden las herramientas y las oportunidades para desarrollarse, personal y académicamente.
h. González (2006) considera que el proceso orientador será mucho más eficiente, si está en consonancia e integrado con el educativo.

Puede apreciarse que, esta vinculación de la Orientación en el proceso educativo va a convocar, además de la presencia del orientador como especialista, la activa participación del docente para que desarrolle el rol como orientador de sus alumnos; ello implica convertirse en agente y sujeto de la Orientación (Bisquerra y Oliveros, 1998).

De allí pues, que el docente sea clave para el proceso orientador porque contribuye, con su experiencia previa y con el conocimiento que posee del alumno, en el mejoramiento de su desempeño como estudiante y como persona; ello significa que puede dar sugerencias, diseñar y ampliar programas de orientación y hacerles adaptaciones curriculares, entre otras.

Por lo tanto, puede señalarse "... que donde ha habido un buen maestro o educador, siempre ha habido un orientador que ha marcado pautas y caminos a los alumnos, esclareciendo sus dudas e incertidumbres, así como modelando sus comportamientos" (García-Nieto, 2002, p.255). En efecto, en esa idea de García-Nieto se evidencia la vinculación que existe entre la Educación y la Orientación, las cuales parecen diluirse una en la otra, pero sin perder su esencia.

En definitiva, de lo que se trata pues, es que tanto el docente como el orientador se ocupen, paralela e integralmente, de apoyar al alumno en su diversidad de necesidades y puedan prepararlo para su desarrollo futuro. Ello implica que el docente debe estar al tanto de lo que hace el orientador para así ayudar a los estudiantes y a sus familias; de aquí que sea necesaria la vinculación y esa acción concertada, efectiva y conjunta de estos adultos significativos en el hecho educativo.

El rol del docente como Orientador y su importancia

Es un hecho real que la Orientación dentro del contexto educativo venezolano debe fortalecerse, teniendo en cuenta que se "… ha perdido la identidad del profesional de esta área" (Carrillo 2006, p. 101); ello ha traído como consecuencia que personas no calificadas ocupen los puestos de los orientadores, puesto que "... cualquiera pretende ser orientador en este país" (Villa 2007).

Por otra parte, no se encuentran orientadores que atiendan la demanda en las escuelas y los liceos del país, motivado a que no se ha hecho efectiva la reposición de cargos de aquellos que son jubilados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). De allí pues, que esta situación haya traído como consecuencia un déficit de orientadores que, a nivel nacional, se puede estar acercando a los siete mil (7.000), según lo señalado por Gabriel Villa (presidente de la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores- FAVO) en conferencia realizada en el X Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación y VIII Congreso de Orientación de las Américas, el cual se efectuó en Barinas del 22 al 26 de julio del año 2013.

Sin duda, todo lo anterior supone que el docente recibe un papel muy relevante y significativo dentro de la Orientación: *desempeñar el rol como docente orientador*, dado que todavía no existe un Sistema Nacional de Orientación que cubra la demanda de personal especializado para atender las necesidades de los alumnos y alumnas en las escuelas y liceos del país (Villa, 2009).

En efecto, siendo el docente la persona que pasa más tiempo con el alumno dentro del aula, es quien tiene mayor posibilidad de conocerlo durante su proceso de aprendizaje y de ayudarlo a rendir al máximo de sus posibilidades (Rodríguez, 2004). Ello significa, que debe estar centrado en el proceso continuo de asistencia de dicho alumno, de manera tal que lo guíe en el desarrollo de sus potencialidades y a la vez lo atienda en sus carencias, promoviendo así su integración emocional, familiar, escolar y social (Irato, 2008).

De acuerdo con lo planteado, el docente tendrá que mantenerse informado de lo que hace el orientador, bien sea con el fin de obtener la asesoría necesaria para desempeñar el rol como orientador dentro del aula, o bien con el objeto de remitirle los alumnos que requieran de atención más especializada. Resulta claro, pues, que el docente es vital para el proceso orientador porque contribuye con el conocimiento vivencial en el trato diario que tiene con los alumnos (Irato, op. cit).

Competencias mínimas que debe tener el docente para ejercer el rol como Orientador

Se hace necesario abordar este aspecto, dado que el docente debe estar preparado y capacitado para afrontar los diversos retos y situaciones problemáticas que se le presenten, tanto a él como a sus estudiantes; por lo que deberá ajustarse a ellas con sentido de responsabilidad y ética profesional (Segura, 2005); y para lograrlo, deberá desarrollar unas competencias mínimas que respalden sus acciones como orientador, las cuales están especificadas como cualidades personales y habilidades básicas profesionales (Irato, 2000; 2008; Peña. 2000).

En tal sentido, se consideran *cualidades personales,* aquellas características de afectividad y sociabilidad que tiene el docente como lo son por ejemplo, la sinceridad, la simpatía, la amabilidad, entre otras; y *habilidades básicas profesionales*, aquellas que se relacionan con las herramientas específicas del rol como orientador tales como manejo de inteligencia emocional, manejo de teorías de Orientación, entre otras (Irato, 2000; 2008; Peña, 2000).

Seguidamente, se presenta un cuadro con las competencias mínimas, presentadas como cualidades personales y habilidades básicas profesionales que debe desarrollar el docente para ejercer el rol como orientador. Dicho cuadro fue elaborado por Irato (2008, p. 15) tomando en cuenta lo planteado por diversos teóricos como Argudin (2005), Ayala (2004), Bisquerra (2004), Fernández (2005), Irato (2000), Paz López (2005), Peña Molero (2000), Segura (2005), Vera (2002), Zambrano (2006).

Cuadro 1 Competencias mínimas que debe tener el Docente para ejercer el Rol de Orientador

Cualidades Personales		Habilidades Básicas Profesionales
Espontáneo	Amable	Trabajo en equipo
Paciente	Sensible	Manejo de herramientas informática
Cordial	Congruente	Capacidad para el manejo de grupos
Honesto	Justo	Manejo de su inteligencia emocional
Simpático	Exigente	Manejo de conflictos
Ético	Intuitivo	Ser observador y perceptivo
Responsable	Precavido	Organización personal
Humilde	Perseverante	Buen manejo del tiempo
Creativo	Respetuoso	Manejo de las teorías de Orientación
Comprensivo		Experto en la Toma de Decisiones
Con iniciativa		Ser asertivo y saber negociar
Jovial		Ser mediador y concreto
Sincero		Establecimiento de adecuado *rapport*
Con confianza en sí mismo		Con sentido crítico
Con sentido de pertenencia		Atención a la Diversidad de estudiantes
Con principios morales		Manejo confidencial de la información
Con vocación de servicio		Promotor de la Integración
Amante de su profesión		Experto en la identificación de problemas
Comprometido con su labor		

Fuente: información tomada de lo planteado por Irato, Elvia (2008, p. 15).

En razón de ello, se debe preparar al estudiante de Educación y futuro docente para que pueda asumir los diferentes retos que se le presenten en su labor como tal. De aquí, que se destaque la importancia fundamental

de incluir materias o cursos obligatorios relacionados con el área de la Orientación en los diseños curriculares de las diferentes especialidades de la carrera Docente de las diversas universidades del país, con el fin de que enseñen y/o potencien las cualidades personales, así como posibiliten el desarrollo de habilidades básicas profesionales para preparar al estudiante y futuro docente en el rol como orientador.

Las actividades que debe realizar el docente con sus estudiantes al ejercer el rol como Orientador.

Ahora bien, en lo referente a las actividades que debe realizar el docente con sus estudiantes asumiendo el rol como orientador y tomando en cuenta los estudios realizados por diversos expertos, tales como Gamargo (1985); Mendoza (1999); Barriocanal (2000); Tovar (2001); García-Nieto (2002); Ayala (2004); García-Córdova, Trejo, Flores, Rabadán (2007); Irato (2008); De La Cruz Gil (2013), entre otros; puede señalarse que las mismas están agrupadas en cinco áreas a saber:

a) Área Emocional:

- Propicia autonomía en el alumno en todos sus niveles de desarrollo.
- Atiende las inquietudes de los alumnos sin ningún tipo de discriminación.
- Media en los conflictos que tenga el alumno.
- Guía el proceso de toma de decisiones.
- Hace seguimiento de las situaciones personales planteadas.
- Remite a los especialistas (Orientador, Psicólogo, Psicopedagogo, Terapista del Lenguaje, entre otros) aquellos casos que no pueda atender, dada su complejidad.

b) Área Salud:

- Observa las condiciones de salud del alumno.
- Estimula la conservación y la preservación de la salud.
- Propicia la valoración de la salud integral en el alumno.
- Promueve campañas de salud.

c) Área Familiar:

- Estimula la inclusión del grupo familiar del alumno en su proceso de desarrollo integral.
- Propicia una adecuada relación entre el alumno y su familia.
- Realiza jornadas de integración familiar, en las que coincidan los alumnos y sus padres y/o representantes.
- Organiza, en conjunto con el orientador y los otros docentes, actividades de orden preventivo tales como charlas, talleres, foros, entre otras; dirigidas a los padres y/o representantes para ayudar en la integración de los miembros de cada familia.

d) Área Académica:

- Promueve tareas de atención, ayuda y seguimiento que contribuyan con la formación integral del alumno.
- Identifica y previene acciones que afecten el aprendizaje y el rendimiento académico del alumno.
- Informa sobre métodos y hábitos de estudio.
- Ofrece información vocacional y ocupacional.

e) Área Social:

- Facilita el clima de convivencia entre todos los alumnos.
- Fomenta la conciencia del género y equidad.
- Promueve la concientización de valores éticos y sociales.
- Propicia el mejoramiento de habilidades sociales.
- Promueve intercambios de saberes con otras instituciones, estableciendo relaciones interinstitucionales.
- Identifica instituciones que hacen vida en la comunidad.

Dichas actividades se encuentran localizadas dentro de los diversos niveles del sistema educativo venezolano: educación inicial, educación básica/primaria, educación media y diversificada por lo que son cónsonas con el perfil del docente requerido en tales niveles.

Por ello, es evidente que para el desarrollo de esas actividades, el docente debe haber recibido *una sólida formación en el área de la Orientación,* que lo lleve a ser un profesional preparado emocionalmente y capacitado intelectualmente, para afrontar los retos y problemas que tendrán sus alumnos.

La formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación

De acuerdo con lo planteado en el punto anterior, se precisa que el futuro docente asuma conciencia de su actuación como orientador porque la tarea principal no es sólo impartir un contenido, sino que va más allá: significa dinamizar el desarrollo del alumno para que pueda tener adecuado sentido de responsabilidad, justicia, solidaridad, amor y respeto por el otro (Segura, 2005). De aquí que, se sostenga que quien realice la labor docente, debe poseer cualidades personales y habilidades básicas profesionales que respalden sus acciones como orientador en el aula, teniendo a la vez como centro el desarrollo integral y permanente de sus alumnos.

Sin embargo, aun cuando es evidente la importancia del rol que desempeña el docente como orientador, son pocos los cursos que se encuentran en el área de Orientación dentro de la formación de pregrado del estudiante de docencia, más específicamente de aquel que estudia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta afirmación está basada por lo señalado en los siguientes estudios:

1. Rodríguez, D. (2002) expresa que la formación académica que se proporciona en los Institutos de Formación Docente, en general, no es suficiente y que ello es determinante para el adecuado desarrollo del rol del docente como orientador.
2. Rodríguez, C. (2004) también afirma que son pocas las oportunidades que tiene el estudiante de la especialidad de Educación Rural de consolidarse en su rol como orientador, por cuanto fue eliminado del plan de estudios de especialidades de pregrado del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro" el curso homologado Orientación Educativa.
3. Davalillo (2004) quien señala que en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", dentro de las especialidades de pregrado no se encuentra algún curso que ayude al futuro docente a apropiarse de los conocimientos mínimos que debe tener para desarrollar el rol de orientador.
4. Boronat y Molina (2004) señalan que los profesores opinaron que la formación que reciben es insuficiente para ejercer el rol de orientador en el aula.
5. Irato (2008) evidenció que es poca la formación en el área de Orientación que tienen los estudiantes de Docencia en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM)

adscrito a la UPEL, ya que al ser eliminado el curso homologado Orientación Educativa que estaba en el diseño curricular del año 1987, quedó como sustituto *el curso optativo institucional Función Orientadora del Docente*, el cual es insuficiente para el adecuado desarrollo del rol como orientador, por cuanto sólo lo cursan aquellos estudiantes que lo desean (curso optativo), cuando debería ser obligatorio para todos.

6. Campo-Redondo y Labarca (2009) señalan que el currículo de estudio de la carrera de Docencia que se imparte en la Universidad del Zulia (LUZ), está diseñado de manera tal que privilegian en un 85% los aspectos técnicos de las menciones sobre un 15% de aquellos que tienen que ver con el área de desarrollo humano y personal en los docentes.

Como ha podido apreciarse, este es un aspecto que se evidencia en las instituciones formadoras de docentes. En lo que respecta a la UPEL, puede señalarse que aún está en proceso de revisión la propuesta del nuevo diseño curricular (2011) presentada por el Vice-rectorado de Docencia de esta institución educativa; en tal sentido, se espera que tengan un porcentaje alto los cursos obligatorios que tengan relación con el área de Orientación.

El curso Función Orientadora del Docente (FOD) y su importancia para el estudiante de docencia de la UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"

El ejercicio de la práctica educativa desarrollada por la autora de este artículo en diferentes escenarios educativos (escuelas, liceos, institutos y colegios universitarios, universidades), le ha permitido percibir el escaso conocimiento que tienen los estudiantes de Docencia sobre su rol como orientadores en el aula. Esta es una de las razones por las cuales se quiere impulsar el área de la Orientación, desde la óptica docente.

En efecto, el curso Función Orientadora del Docente (FOD) pretende subsanar el desconocimiento que tiene el futuro docente acerca de su rol como orientador de sus alumnos, brindándole una visión amplia de las herramientas que puede utilizar para discernir cuándo puede manejar una determinada situación con un alumno (a), un padre-madre o representante, y cuándo debe referirla a otros especialistas, sea orientador, psicopedagogo, psicólogo, terapista de lenguaje, entre otros.

Dicho curso está ubicado dentro del área teórico-educativa del componente de formación pedagógica de cada especialidad; su condición es institucional optativo, con valor de tres unidades-crédito, lo cual indica que se administra tres horas semanales y no tiene prelación; se oferta a todos los estudiantes y se localiza en el VIII semestre, según la matriz de ubicación y secuencia de cada especialidad de pregrado que se administra en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM) y lo cursan aquellos estudiantes que lo desean, por lo que no es obligatorio.

Finalmente, se considera importante la administración del curso porque está cónsono con el perfil del docente establecido en los diferentes niveles del actual sistema educativo; además, se explicitan los lineamientos generales del rol docente-orientador; es decir que se señala la importancia de la vinculación de la Orientación con la Educación, la definición de la función orientadora del docente y su relación con el rol del docente como orientador, la fundamentación (legal, filosófica, contextual) de la función orientadora del docente, los recursos (humanos y técnicos) disponibles para desarrollarla y su aplicación en los diferentes niveles educativos. También se explica la importancia del establecimiento de los procesos interactivos adecuados entre docente y orientador, por cuanto hay la tendencia general de que los docentes valoren negativamente la labor que realiza el orientador (Irato, 2008).

Consideraciones finales.

Para finalizar, se presentan algunas de las conclusiones que se derivaron de la investigación realizada:

1. *La vinculación entre la Educación y la Orientación es de gran importancia*; por lo tanto, puede señalarse "... que donde ha habido un buen maestro o educador, siempre ha habido un orientador que ha marcado pautas y caminos a los alumnos, esclareciendo sus dudas e incertidumbres, así como modelando sus comportamientos" (García-Nieto, 2002, p.255). En efecto, estamos de acuerdo con esta afirmación que señala que un buen maestro siempre ha sido "orientador" de sus estudiantes; aquí puede notarse la vinculación que existe entre la Educación y la Orientación, las cuales se pueden unificar, pero sin perder su espacio ni características propias.
2. *El desempeño del rol del docente como Orientador es primordial para los estudiantes de Docencia*, dado que son muchas las escuelas y liceos que en la

actualidad no cuentan con un orientador especialista y mucho menos con un servicio de Orientación al interior de la institución educativa. Por ello, el docente debe asumir ese rol de ser la primera persona a la que van a acudir sus estudiantes y por los cuales tiene que prepararse para enfrentar ese reto, ya que al ejercer como orientador adquiere una gran responsabilidad, pues es el encargado de aumentar en ellos su autonomía, desarrollar sus potencialidades, posibilitar igualdad de derechos, elevar su nivel de espiritualidad frente al materialismo cotidiano que les rodea, proveerles de recursos y herramientas que humanicen sus relaciones, de modo que puedan transformarse como personas y que ello lo irradien en los espacios que se encuentren. Es, por esta importancia, que *el curso Función Orientadora del Docente* que se administra en el IPMJMSM es fundamental en la formación del estudiante de Docencia, ya que sus aportes en el área de la Orientación, generarán herramientas y beneficios de tipo personal, social, además del académico, que lo ayudará a consolidarse como futuro docente, educándolo para su desempeño en pro de los futuros alumnos que atienda.

3. *Las competencias mínimas (cualidades personales y las habilidades básicas profesionales) que debe tener el docente para ejercer el rol de orientador* que se presentaron en este artículo, servirán para que el estudiante de Docencia las identifique y vaya desarrollando a lo largo de su formación académica. Ellas son de gran importancia, por cuanto están relacionadas con las actividades que debe realizar el docente en el aula.
4. *Las actividades que realiza el docente para ejercer su rol como orientador* son claves para el desarrollo integral del alumno en todas las etapas de su vida. Dichas actividades están en consonancia con el nivel educativo en el que se encuentran.
5. *El docente y el orientador deben trabajar en conjunto*, porque ambos profesionales contribuyen con la formación integral del estudiante, cooperando entre sí y apoyando el trabajo que realice, tanto uno como el otro. En definitiva, de lo que se trata pues, es que tanto el docente como el orientador se ocupen, paralela e integralmente, de apoyar al alumno en su diversidad de necesidades y puedan prepararlos para su desarrollo futuro.
6. En lo que respecta a *la propuesta del nuevo diseño curricular (2011)* presentada por el Vice-Rectorado de Docencia de la UPEL, puede señalarse que está en proceso de revisión; en tal sentido, se espera que se tomen en cuenta los señalamientos realizados sobre los cursos obligatorios que tengan vinculación con el área de Orientación.

Referencias

Ayala, Francisco. (2004). *La Función del Profesor como Asesor*. (7ma. Reimpresión). México: Trillas.

Barriocanal, Luis. (2000). *La Tutoría en la Educación Secundaria*. [Documento en línea] disponible en http://www.orienta.educ.com. [consultado: 26-05-2013].

Bisquerra, Rafael. y Oliveros, Laura. (1998). Contextos de Intervención.. En R. Bisquerra (cood). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona-España: Praxis. pp. 377 – 402.

Boronat, Julia. y Molina, Denyz. (2004). La Orientación en la Educación Básica Venezolana: acercamiento y análisis etnográfico de la realidad. En *Revista Iberoamericana de Educación/Sección: Investigación.* [Documento en línea] Disponible en: www.rieoei.org/investigación/666/Molina.pdf. [Consulta: Junio 21, 2011].

Campo-Redondo, María y Labarca, Catalina (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. En *Revista de Ciencias Sociales*, volumen 15, n° 1- LUZ. Maracaibo-Zulia.

Carrillo, Ricardo. (2006). Orientación Educativa y Formación de Capital Humano para una Sociedad Global [Resumen de Ponencia] en *Resúmenes del I Congreso Latinoamericano de formadores(as) de Orientadores(as) y III Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación.* Valencia, Venezuela. 25 – 28 Julio p. 61.

Davalillo, Rosmary. (2004). *Programa de Orientación en Educación dirigido a los estudiantes del II semestre de Educación Integral de la UPEL – Barquisimeto – Estado Lara.* Tesis de grado no publicado. Maestría en Educación, mención Educación Superior. UPEL- IPB. Barquisimeto.

De La Cruz Gil, Ricardo (2013). *El docente como orientador. Estrategias para el manejo de problemas familiares y sociales*. (1ª edic). México: Trillas.

Gamargo, Carmen. (1985). *La Función Orientadora del Docente*. Serie Educación Nº 7. Maracay: CEU – IUPMA.

García-Córdoba, Fernando; Trejo-García, María; Flores-Rosete, Lucrecia; Rabadán-Calvillo, Raúl. (2007). *La Tutoría. Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. (1ª edic.) México: Limusa, Grupo Noriega.

García Nieto, Narciso. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales profesores. En *Revista Complutense de Educación*, Vol.13, (N° 1), Madrid, pp.251-279.

González, Julio. (2006). Las competencias para los Orientadores(as) en Latinoamérica. [Resumen de Ponencia]. En *Resúmenes del I Congreso Latinoamericano de Formadores(as) de Orientadores(as) y III Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación***.** Valencia, Venezuela. 25 – 28 julio. p. 18.

Ianni, Norberto. (2003). La Orientación Escolar en Tiempos de Incertidumbre: una tarea compleja, difícil, necesaria y posible. En D. Korinfeld (comp.). *Discursos y Prácticas en Orientación Educativa. Los equipos técnicos en la escuela. Incertidumbre y praxis institucional.* (1ª Ed.) Buenos Aires: Novedades Educativas. pp. 53 – 60.

Irato Zea, Elvia. (2000). *Representaciones Sociales del Orientador en docentes. Implicaciones en la Interacción Social*. Trabajo de Grado no publicado Maestría en Educación, mención Orientación. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas.

Irato Zea, Elvia (2008). *La Vinculación Educación-Orientación en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez": ¿realidad o espejismo?* Trabajo de Ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. UPEL. Caracas.

Martínez, Cynthia; Krichesky, Gabriela y García, Alba (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 54 (2010), pp. 107-122.

Mendoza, Víctor. (1999). *La verdadera Farsa Educativa o la Necesidad de una Educación Orientadora.* Caracas: Fedupel.

Peña Molero, Doris J. (2000). *Propuesta integradora de la Gerencia y la Orientación en el nivel de Educación Básica*. Trabajo de grado no publicado. Maestría en Educación, mención Orientación. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas.

Rodríguez, David. (2002**).** *Factores internos y externos que inciden en el Desempeño del docente en su rol orientador en Educación Básica, sector rural, Parroquia Camacaro del Municipio Torres del Estado Lara*. Trabajo de grado no publicado. Maestría en Educación, mención: Orientación. UPEL – IPB. Barquisimeto – Lara.

Rodríguez, Clara. (2004). Formación del Rol Orientador en el Estudiante de Educación Rural. En *Entretemas: Revista Venezolana de Investigación Educativa***.** Año 1, (Nº 2), Julio – Diciembre. UPEL – El Mácaro – Aragua, Venezuela. pp. 83 – 110.

Segura, Maritza. (2005). Competencias personales del docente. En *Revista Ciencias de la Educación.* Año 5, Vol.2, (Nº26). Julio-diciembre. Valencia-Carabobo: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. pp. 171-190.

Suárez, Francisco. (1995). *El rol del docente como orientador en el aula*. Tesis de grado no publicada. Maestría en Educación, mención Orientación. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. IPB-UPEL.

Tovar, Luis. (2001). La escuela, el ambiente y la salud (una propuesta de orientación metodológica para los docentes). En *Revista de la Facultad de Medicina***,** Vol. 24, (Nº 2), pp. 123 – 127. Facultad de Medicina, UCV. Caracas.

UPEL-Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. 4ta ed: Fedupel. Caracas: autor.

UPEL-Vicerrectorado de Docencia (2011). *Documento base del diseño curricular*. Caracas: autor.

Villa, Gabriel. (2007). El relanzamiento de la Orientación en el Siglo XXI. *Conferencia realizada en el IV Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación,* efectuado en Santa Ana de Coro, Falcón del 16 al 20 de julio. [Documento en CD-room].

Villa, Gabriel (2009). La Orientación y el estudiante universitario discapacitado. Conferencia realizada en el *I Seminario de Permanencia del Estudiante Universitario con Discapacidad,* efectuado en la Sala de Conciertos de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, 28 de enero 2009.

Villa, Gabriel (2013). Conferencia de apertura del *X Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación y VIII Congreso de las Américas***.** Barinas, del 22 al 26 de julio.

Zambrano, Armando (2006). Tres tipos de saber del Profesor y Competencias: una relación compleja. En *Revista Educere*, vol. 10, N° 33, Junio, Mérida-Venezuela.

LA AUTORA:

ELVIA CATERINA IRATO ZEA

Licenciada en Educación, mención Orientación (UCV). Especialista en Dinámica de Grupos y Magìster en Orientación Educación (UCV). Tiene experiencia como Docente en los niveles Preescolar, Educación Básica y Secundaria. Ha sido profesora del Postgrado de Orientación en la UCV. Fue miembro de la Comisión Técnica que elaboró el Sistema Nacional de Orientación para el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2008-2009). Ponente en diversos eventos nacionales e internacionales sobre Orientación. Actualmente, es profesora ordinaria del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", adscrito a la UPEL, en el cual administra el curso Función Orientadora del Docente.

RESEÑA

El Fabricante de Peinetas. Último romance de María Antonia Bolívar.

Inés Quintero

Caracas: Editorial Alfa.Colección Trópicos.

Año de publicación: 2011.

Total de páginas: 223

Inés Quintero, profesora e historiadora de profesión, nos transporta con esta trama a la época del Libertador. Este libro está dedicado al último idilio de María Antonia Bolívar, con más de medio siglo de vida, específicamente 57 años, con un joven fabricante de peinetas de carey, de 22 años. La obra está redactada en forma de crónica judicial sobre la naciente República en Venezuela y su protagonista es la hermana del Libertador, luego de seis años de su muerte. Es un aporte a la excelente historiografía basada en los documentos legales aderezados con una historia de amor, de género y de los procesos judiciales durante la época colonial.

La profesora Inés Quintero hace uso de recursos lingüísticos en la escritura para relatar con gran embeleso, una historia real, basada en la hermana mayor de Bolívar, tema por demás atrayente para historiar. Tal como Quintero relata la historia, durante el período colonial y republicano, la mujer no es la eterna víctima que se conoce a lo largo de la historia. La autora incorpora las fuentes en la historia de forma natural.

Al inicio, en el primer capítulo, José Ignacio Padrón, narra en forma breve el contexto histórico del año 1814, que como lo describe la historiadora es el "más cruento y violento de la guerra de independencia", el del Decreto de Guerra a Muerte del hermano, el Libertador. Con ese arte de narrar e intercalar fuentes documentales, Inés Quintero, nos presenta el caso central de la obra que consiste en la acusación de María Antonia Bolívar contra el fabricante de peinetas José Ignacio Padrón, a quien la hermana del Libertador le había encargado algunos adornos para el cabello, según María Antonia, el fabricante de peinetas le había robado 10 mil pesos. Si eso era cierto, de acuerdo con la ley de hurtos de 1836, el joven fabricante, recibiría

cien azotes públicos y sería sometido al escarnio público, pues llevaría un cartel con el nombre de *Ladrón, más* ocho años de cárcel.

Inés Quintero, de manera muy cuidadosa va entretejiendo la trama en torno a María Antonia contra el presunto ladrón. Durante todo el desarrollo de los argumentos, María Antonia Bolívar, nunca abandona su condición social y estatus al inculpar al joven quien había decidido contraer nupcias con una joven mulata, ante los jueces. Todo esto con la certeza que ganaría el caso, pues de acuerdo con sus palabras se trataba de *un mozo pobre y miserable que andaba en esta ciudad ganando dos o tres reales en calidad de escribiente y a quien yo había tenido en mi casa en clase de dependiente*… La escritora afirma que María Antonia no concebía en su mente cómo ese joven de forma repentina cambiase de forma de vida, para pasar a ser …*un joven infeliz, de la noche a la mañana, haciendo francachelas, gastos y desembolsos que son totalmente incompatibles con su miserables suerte y ninguna fortuna*. Como testigos María Antonia presenta a sus sirvientes, unos albañiles y un Coronel y la testigo principal de del robo, era una mujer zamba que vivía de moler maíz, y hacer oficios de lavado de ropa y de manera reciente había adquirido su libertad.

La obra, *El fabricante de peinetas. Último romance de María Antonia Bolívar*, se desenvuelve en 8 capítulos breves. El apartado más atrayente es el que lleva por título: "Es absolutamente falso". Allí María Antonia es interrogada de modo implacable por el abogado defensor del fabricante de peinetas, documentado en las misivas escritas de manera íntima, si se quiere, por la protagonista al presunto culpable del robo, y donde deja correr el velo de los secretos de un amor fortuito.

El último apartado titulado: *Sola, triste y desamparada,* la escritora, muestra la relación controversial de María Antonia Bolívar con la República, con la Independencia y de la tenue evolución de la élite colonial caraqueña a la República. En primer lugar, María Antonia durante el juicio lo niega todo, apoyándose con la petulancia de ser una Bolívar, familiar de conquistadores. En segundo lugar, Padrón es absuelto, y la hermana preferida del Libertador es obligada a pagar los gastos judiciales, lo que enfurece de tal manera a María Antonia, que lanza contra el suelo dos bustos de oro de su hermano El Libertador, y que ella misma había entregado como prueba del delito. El juez Rivas, sabía perfectamente que María Antonia no tenía padrinos ni protectores políticos, porque todos los militares compañeros de su hermano están desterrados o presos por el General José Antonio Páez. En consecuencia, la obliga a arrodillarse y recoger los bustos en cuestión. Caso contrario, la enviaría e la cárcel. Es una humillación muy fuerte para ella, sobre todo porque muchísima gente de Caracas estaba presenciando tal escena.

A manera de cierre, en el contexto en que se desarrolla la trama, María Antonia, violó los códigos morales de la época colonial que castigaban a una viuda a la muerte de su alma, de su corazón, de su espíritu, de su sentir como mujer, y sin importarle los convencionalismos coloniales, se entregó con ímpetu en las noches oscuras, y de esa manera los patrones culturales de época se tambalean pues en ese contexto los habitantes de Caracas sancionaban moralmente el comportamiento de la hermana preferida del Libertador. De igual forma, la historia en cuestión, evidencia que los derechos civiles de las mujeres en esa época eran casi nulos, por no decir que las féminas estaban desposeídas de ellos.

Dra. María Elena González
Universidad Simón Bolívar

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 unplibhed.

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 Investigción y Postgrado, it should include a physical copy with the identification of the author/authors, printed on letter size paper and doble 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). *A realist 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 chapeters 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.

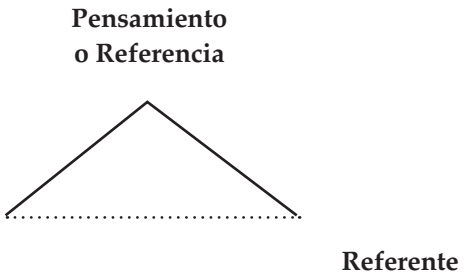
Cuadros (tablas) / Tables:
Cuadro 1 /Talbe 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Evaluar la capacidad de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación
ABI	La aplicación de la investigación como generadora de nueva teoría	Generador de nueva teoría	Evaluar la capacidad de generación de nuevos conocimientos

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

Gráficos (Figuras):

F**igura 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 that 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].

6. 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 worwds 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 Coordinator.

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 a 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?