

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

Caracas, Año 2006
Año 7. N° 1

Consejo Rectoral

Luis Marín - Rector

Francia Celis -Vicerrectora de Docencia

Pablo Ríos - Vicerrector de Investigación y Postgrado

Moraima Esteves - Vicerrectora de Extensión

Rosa Olinda Suárez de Navas - Secretaria

Autoridades Instituto Pedagógico De Miranda

José Manuel Siso Martínez

Director - Decano *Manuel Reyes Barcos*

Subdirectora de Docencia *Iraiza Morillo*

Subdirectora de Investigación y Postgrado *Yajahira Smitter de Ovalles*

Subdirectora de Extensión *Marina Marthus*

Secretaria *María Esperanza Pérez*

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos Presidente

Yajahira Smitter de Ovalles Directora

Marlene Arteaga Quintero Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado

Ernesto De La Cruz Representante de los Jefes de Departamento

Marlene Arteaga Quintero Directora-Editora

Comité Editorial

Yaritza Cova (IPMJMSM) – *Correctora de Estilo y Apoyo de Edición*

Maribel Santaella (IPMJMSM) – *Coordinadora de Arbitraje*

Sergio Foghin–Pillin (IPC) – *Área Ciencias de la Tierra*

Antonio Arellano (ULA-Táchira) – *Área Ciencias Pedagógicas*

Antonio Alfonzo (UNA) – *Área Estrategias de Aprendizaje*

María Eugenia Bello (ULA - Táchira) – *Reformas Educativas y Problemas Fronterizos*

Alí Rondón (IPC) – *Idiomas Modernos*

Belkys Sosa (IUJO) – *Educación Preescolar*

Ana Irazú (UCAB) – *Historia*

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

Nieves Amoretti (IPMJMSM) – *Matemática*

Marlene Arteaga (Ipmjmsm) – *Literatura*

Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*

Lisett Camero (IPMJMSM) – *Ciencias Biológicas*

Francisco Sacritan Romero (UCM) -*Políticas Laborales y Educación*

Doris Pérez (IPMJMSM) – *Desarrollo Sostenible*

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación

postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve

arteagamarlene@hotmail.com

Depósito legal: pp.200002CS966

Servicio de preprints: L+ N XXI Diseños,C.A.

(nmoccia@cantv.net /lmarquez@cantv.net)

Impresión: julio 2006

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

(ISSN 1317 – 5815)

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 de lo 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 obtenidos en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y de 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.

-
- Cada artículo es arbitrado por el sistema doble ciego
 - El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores
 - Todo lector puede ejercer su derecho a réplica

Publicación con una tirada de 500 ejemplares

PVP: Bs. 6000,00

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede adquirirse en:

Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL. Edificio Mirage, Av. Principal de La Urbina. Telf. 241.86.61/04129600475
postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve

SAPIENS está indexada en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en LATINDEX, REVENCYT y en DIALNET (Universidad de la Rioja, España), en la red de Revistas Científicas Latinoamericana del Caribe, España y Portugal (REDALYC)

Pertenece al Registro de Publicaciones Científicas de Venezuela, recibe financiamiento del FONACIT y puede consultarse en el portal www.SciELO.org.ve

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Asimismo, se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos.



ISSN: 1317 - 5815

CONTENIDO

Editorial	7
1. Arácnidos de Venezuela. Un nuevo género y cinco nuevas especies de la familia Pholcidae (Araneae). <i>Venezuelan Arachnids. A new genus and five new species of the Pholcidae family (Araneae)</i> Manuel Ángel González-Sponga.	9
2. Programa de Educación Alimentaria en la Formación Docente del estudiante UPEL-IPMJM Siso Martínez. <i>Program of Alimentary Education in the student's formation UPEL- I.P.M José Manuel Siso Martínez</i> Ernesto De La Cruz.	29
3. Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales de los miembros adscritos y el sistema de incentivo institucional. <i>Level of satisfaction of the academic personnel of the Instituto Pedagogico de Miranda Jose Manuel Siso Martinez in relation to the style of leadership of the boss of the department, the interpersonal relationships of the attributed members and the system of institutional incentive</i> Iraiza J. Morillo Moronta.	43
4. Macbeth, Trono de Sangre y Sangrador: El ocaso de la integridad. <i>Macbeth, Blood Throne and Bloodletter: The Dawn of integrity.</i> Alí E. Rondón.	59
5. El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. <i>Learning to Read and to Write in Preschool.</i> Carmen Alida Flores y María Martín.	69
6. Una perspectiva subjetiva sobre el texto académico. <i>To subjective perspective about the academic text</i> Dilcia De Rosas.	81

7.	El Currículum en una Institución Universitaria. <i>Curriculum in a University Institute.</i> Belkis M. Rincones G.	107
8.	Los sistemas de representación social en “El tamunangue”, del estado Lara, Venezuela. <i>The social Representation System in “El tamunangue”, of the Lara State, Venezuela</i> Yván Pineda.	117
9.	Propuesta para la determinación de los tipos de textos. <i>Proposal to Specify Types of Texts.</i> José Rafael Simón.	147
10.	Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del IPM José Manuel Siso Martínez. <i>Cleverness document diligent in the writing text explanatory for the studens of integral education of I.P.M.</i> José Manuel Siso Martínez. María Domínguez.	163
11.	Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. <i>Qualitative Research from the Hermeneutics-Dialectic Perspective</i> José Peña y Ramón Calzadilla.	181

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Commemoración del Día Internacional de la mujer. Un proyecto del Núcleo de Investigación del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano. Marlene Arteaga Quintero	203
--	-----

DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. <i>Building a conceptual model through qualitative research.</i> Milagro Bolseguí y Antonio Fuguet Smith.	205
---	-----

RESEÑAS

<i>Todos los nombres</i> de José Saramago y <i>Gramática de la fantasía</i> de Gianni Rodari. Reseñados por Maritza Álvarez	229
--	-----

Colaboradores	233
Normas de publicación	235

La Revista SAPIENS arriba a sus siete años como órgano divulgativo del quehacer de investigación de la Institución, después de haber heredado el trabajo de cinco años constantes de la Revista de Investigación Educacional. En SAPIENS han publicado, además, investigadores de toda la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la comunidad académica nacional e internacional.

Se han editado dos Índices completos: el Índice 1994 – 2002 y el Índice 2003 – 2005 para dar cumplimiento a la normativa que rige a las revistas indexadas y como una forma de satisfacer la necesidad de información de los investigadores y docentes de las diversas disciplinas académicas.

Igualmente, durante este tiempo SAPIENS ha sido indexada en CREDI, de la Organización de Estados Iberoamericanos, DIALNET, Biblioteca Electrónica de la Universidad de La Rioja, LATINDEX, REVENCYT, ha sido acreditada y financiada por el FONACIT e incluida en la Plataforma Electrónica SCIELO, previa su evaluación y financiamiento.

Esta edición de SAPIENS contiene un artículo de Manuel Ángel González-Sponga, Individuo de Número de la Academia de Ciencias Naturales de Venezuela, intitulado “Arácnidos de Venezuela. Un nuevo género y cinco nuevas especies de la familia Pholcidae (Araneae)”, en donde, precisamente, ofrece a la comunidad académica nacional e internacional la oportunidad de conocer nuevas especies de arácnidos: *Tibiosa caracensis*, *Tibiosa casanaimensis*, *Tibiosa coreana*, *Tibiosa guayanensis* y *Tibiosa moraensi*.

Seguidamente, Ernesto De La Cruz, del Instituto Pedagógico de Miranda escribe un trabajo de Educación Alimentaria donde presenta el resultado de la fase de diagnóstico del proyecto de educación alimentaria, con base en información clínica, demográfica y los hábitos alimentarios, a partir de una muestra de estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Educación Integral del Instituto.

En tercer lugar Iraiza Morillo presenta una investigación dirigida a determinar el nivel de satisfacción del Personal Académico del IPMJMSM, el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales y el sistema de incentivo institucional. Continúa este número con un ensayo de Alí Rondón, profesor del Instituto Pedagógico de Caracas, denominado “Macbeth, Trono de Sangre y Sangrador: *El ocaso de la integridad*” cuyo estudio se centra en el tema de la violencia presente en *Macbeth* de Shakespeare según el montaje de Orson Welles para Broadway, se ahonda en *Kumonosu-Djo* de Akira Kurosawa ambientada en el Japón feudal del siglo XII y se analiza la función ética del asesinato durante los mortecinos días de las dictaduras de Castro y Gómez en *Sangrador* de Leonardo Henríquez.

Seguidamente, María Martín, de la Universidad Nacional Abierta, y Carmen Alida Flores, del Instituto Pedagógico de Miranda, anotan algunas consideraciones acerca de “El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial”.

Del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Dilcia De Rosas nos envía un texto denominado “Una perspectiva subjetiva sobre el texto académico” cuyo propósito, dentro del paradigma hermenéutico, fue intentar comprender un proceso humano fundamental dentro del contexto universitario upelista, específicamente, en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro: la acción de escribir el texto académico.

Belkis Rincones, del Instituto Pedagógico de Miranda, ofrece un artículo denominado “EL Currículum en una Institución Universitaria”, en donde presenta el papel fundamental que debe cumplir el currículum en una Institución de Educación Superior, como estrategia central para la transformación y modernización de la academia y como uno de los medios fundamentales para procurar un cambio cualitativo. Del mismo Instituto Pedagógico, Yván Pineda escribe un estudio sobre los sistemas de representación social presentes en la manifestación cultural popular “El Tamunangue” del estado Lara, producto de una investigación antropológica de campo, situada en la comunidad rural de Sanare, Estado Lara, en Venezuela, durante veinte años.

De Instituto Pedagógico de Caracas, José Rafael Simón plantea una “Propuesta para la determinación de los tipos de textos”, cuyo objetivo consistió en presentar y caracterizar algunas de las propuestas más representativas que acerca de los tipos de textos surgieron en la lingüística textual, a partir de la década de los años setenta.

Luego, del Instituto Pedagógico de Miranda, María Domínguez, escribe una investigación titulada “Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del IPM José Manuel Siso Martínez”. También de este Instituto, José Peña y Ramón Calzadilla, presentan el trabajo “La investigación cualitativa desde la óptica de la dialéctica-hermenéutica”, de tipo documental y descriptivo-reflexivo, entre cuyos objetivos está mostrar la relación existente entre la investigación cualitativa y la dialéctica-hermenéutica como proceso de comprensión de una realidad educativa en su contexto y con base en el texto.

Por último, recomendamos a nuestros lectores adquirir el número especial 2005, en donde se compilaron en un Índice los resúmenes de los artículos publicados entre los años 2003, 2004 y 2005. En ese número se incluyen los trabajos de los números ordinarios y otros números especiales de SAPIENS, con sus correspondientes descriptores y fichas por autor.

Esperamos que con este número, en el cual se anuncia la inclusión de SAPIENS en la plataforma electrónica SCIELO, las investigaciones puedan tener un mayor alcance y difusión.

Yajahira Smitter de Ovalles
Subdirectora de Investigación y Postgrado

Arácnidos de Venezuela. Un nuevo género y cinco nuevas especies de la familia Pholcidae (Araneae) *

Manuel Ángel González-Sponga

RESUMEN

Describimos un nuevo género y cinco nuevas especies: *Tibiosa caracensis*, *Tibiosa casanaimensis*, *Tibiosa coreana*, *Tibiosa guayanensis* y *Tibiosa moraensis*. Son especies con un gran desarrollo de la tibia palpar y una fila de espinas en los fémures I de las patas en los ejemplares machos. Presentamos figuras de los caracteres morfológicos significativos; tablas con los caracteres morfométricos y un mapa donde está señalada la localidad típica de cada especie.

Palabras clave: Arácnidos, Araneae. Pholcidae, Nuevo género, nuevas especies, Venezuela.

ABSTRACT

Venezuelan Arachnids. A new genus and five new species of the Pholcidae family (Araneae)

A new genera and five new species of the Pholcidae family are described: *Tibiosa caracensis*, *Tibiosa casanaimensis*, *Tibiosa coreana*, *Tibiosa guayanesa* and *Tibiosa moraensis*. The species have great development of the palpate tibia and a row of spines on the first femur of the legs of male. Drawing of the significant morphological characters, tables with morphometry and a map with typical locality are presented.

Key words: Arachnida, Araneae. Pholcidae, New genus, new species, Venezuela.

* Recibido: enero 2006.

* Aceptado: marzo 2006.

Introducción

Tibiosa n. gen. hasta ahora está formado por cinco especies, al contrario de los otros géneros de la familia Pholcidae los cuales en su mayor parte son monoespecíficos, excepto los géneros *Priscula*, *Blechnoscelis* y *Physocyclus*; el nuevo género que ahora proponemos está formado por cinco especies, las cuales están distribuidas por la región norte de Venezuela y sólo una habita en el centro del país.

Este género se caracteriza especialmente por gran desarrollo de la tibia de los pedipalpos en los ejemplares machos, además de otros caracteres que lo hacen significativamente, como es la fila de espinas gruesas del borde anterior en los fémures de las patas I de los ejemplares machos, las cuales sustituyen las cerdas que usualmente ocupan ésta área.

Materiales y Método

Utilizamos ejemplares machos, hembras y subadultos sin sexo determinado.

Los ejemplares están preservados en solución de alcohol etílico al 70 %.

Se usa la forma de los pedipalpos, la posición y tamaño de los ojos y la forma del epigino como características básicas para separar las especies.

Las figuras fueron elaboradas por el autor mediante una lupa estereoscópica con retícula ocular y éste mismo equipo se usó para tomar la morfometría.

Los ejemplares están depositados en la colección de autor.

Familia PHOLCIDAE Koch, 1850

Tibiosa n. gen.

Diagnosis:

Cefalotórax circular o reniforme, bordes laterales regularmente curvos, posterior con un saliente mediano.

Ocho ojos: mediano anteriores pequeños, los restantes son subiguales, forman dos líneas recurvas y están situados cerca del borde anterior del área cefálica.

Esternón con tres salientes en el borde posterior.

Quelíceros puntiagudos en el extremo dorsal, con un denticulo lateral y otro interno grande y curvo hacia adentro, situados sobre la mitad distal.

Pedipalpos con las tibias muy desarrolladas, como en las figuras 5 y 6.

Patas largas, fémures I de los ejemplares machos con una fila de espinas sobre el borde anterior y abundantes cerdas.

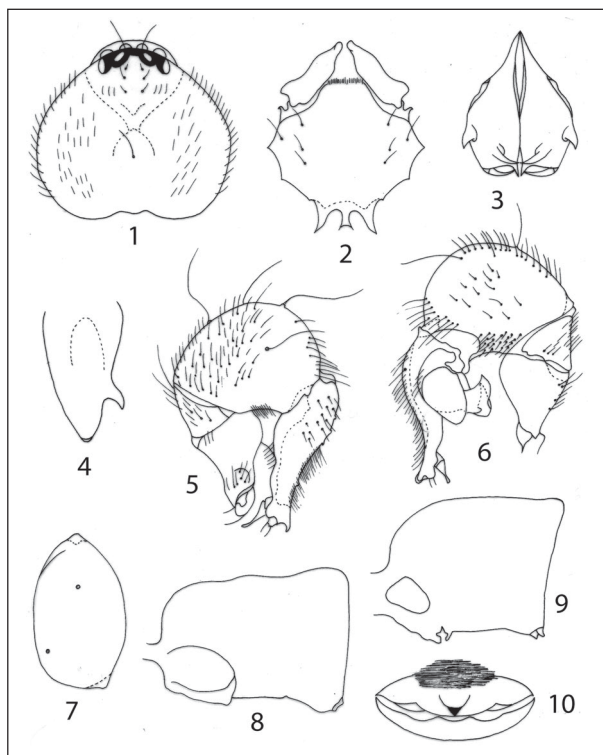
Etimología: *Tibiosa*, nombre derivado de la tibia palpar, la cual es inflada y prominente.

Especie tipo: *Tibiosa caracensis* n. s p.

Distribución: Caracas, D. F. ; Los Pijiguaos, Municipio Cedeño, Edo. Bolívar; Casanai, Municipio Andrés Mata, Edo. Sucre; Santa Cruz de Mora, Municipio Sucre, Edo. Aragua y El Recreo, Municipio Miranda, Edo. Falcón.

Tibiosa caracensis n. sp.

Lámina 1.-



Tibiosa caracensis n. sp. Figs. 1 a 10. Macho: 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Vista lateral de un quelícero. 5.- Lado externo del pedipalpo derecho. 6.- Lado interno del pedipalpo derecho. 7.- Dorso de la tibia palpar 8.- Vista lateral del abdomen. 9.- Hembra: vista lateral del abdomen. 10.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS-1286. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS- 1379; ejemplar hembra adulta y una subadulta. Colectados por Angeles y José Muñoz (19-1-91) y Migdalia García de González (20-10-92).

Localidad típica: Caracas, Municipio Sucre, Estado Miranda. 10° 30' 00" N – 66° 55' 00" O. Altitud: 950 m. s. n. m. Mapa N° 1-1.

Distribución: conocida sólo en la localidad típica.

Hábitat: bosque tropófilo subhúmedo. Clima: Aw'i de Koeppen.

Microhábitat: paredes y techos de los edificios "Aloa", Avenida Rómulo Gallegos y "Turpial", Urb. Terrazas del Avila, Municipio Sucre, Estado Miranda. Estas áreas urbanizadas están muy cerca del Parque Nacional "El Avila".

Etimología: *caracensis*, nombre derivado de la ciudad de Caracas donde tiene su hábitat.

Diagnosis: *Tibiosa caracensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) el cefalotórax reniforme, saliente el área ocular; b) esternón con tres salientes posteriores, los laterales puntiagudos, el mediano con dos puntas agudas; c) por la forma de las lamelas maxilares (Fig. 2); d) forma de los pedipalpos (Figs. 5 y 6); e) forma del epigino (Fig. 10) y f) longitud de las patas ambulatorias de los ejemplares machos y hembras.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Caracteres cromáticos: cefalotórax amarillo y áreas negruzcas alrededor de los ojos; esternón pardo intenso; abdomen blanquecino, con un área dorsal y una longitudinal negruzca en el lado ventral; pedipalpos amarillos hasta la tibia y áreas amarillas y pardo intenso en los tarsos; fémures de las patas ambulatorias con áreas negras pequeñas sobre fondo pardo amarillento; patelas pardo claro, el resto de los segmentos pardo amarillento.

Caracteres morfológicos: cefalotórax reniforme, el área ocular saliente, los bordes laterales regularmente curvos, el borde posterior tan ancho como largo, el borde posterior con tres salientes, los laterales puntiagudos tiene una convexidad mediana poco acentuada; clipeo convexo, el borde distal curvo, en el centro hay una depresión longitudinal poco acentuada; área ocular un poco más alta que la abdominal, con ocho ojos, los medianos anteriores son un poco más pequeños que los laterales anteriores, los restantes son subiguales. El tórax presenta una depresión mediana acentuada de la cual se derivan surcos poco acentuados (Fig. 1).

Esternón tan ancho como largo, el borde posterior con tres salientes, los laterales puntiagudos, el mediano con dos puntas pequeñas y agudas (Fig. 2).

Quelíceros: puntiagudos en el extremo superior, con un reborde lateral, una espina lateral externa pequeña y una lateral distal interna grande y curva (Figs. 3 y 4).

Pedipalpos con la tibia grande, el dorso muy inflado (Figs. 5, 6). Dorso de la tibia con dos tricobotrias (Fig. 7).

Patas ambulatorias: largas y estrechas, fémures con una fila formada por espinas cortas, situadas en el borde anterior; todos los fémures son levemente gruesos en la mitad basal; todos los segmentos poseen abundante pilosidad.

Abdomen largo, angulosos en los extremos distales superior e inferior; el tegumento es muy fina y pequeñamente piloso (Fig. 8).

Caracteres diferenciales de los ejemplares hembras

Quelíceros sin ornamentación frontal: Pedipalpos sin modificación sexual. Abdomen (Fig. 9). Fémures I de las patas ambulatorias sin espinas. Epigino (Fig. 10).

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 1

Tabla N° 1.-

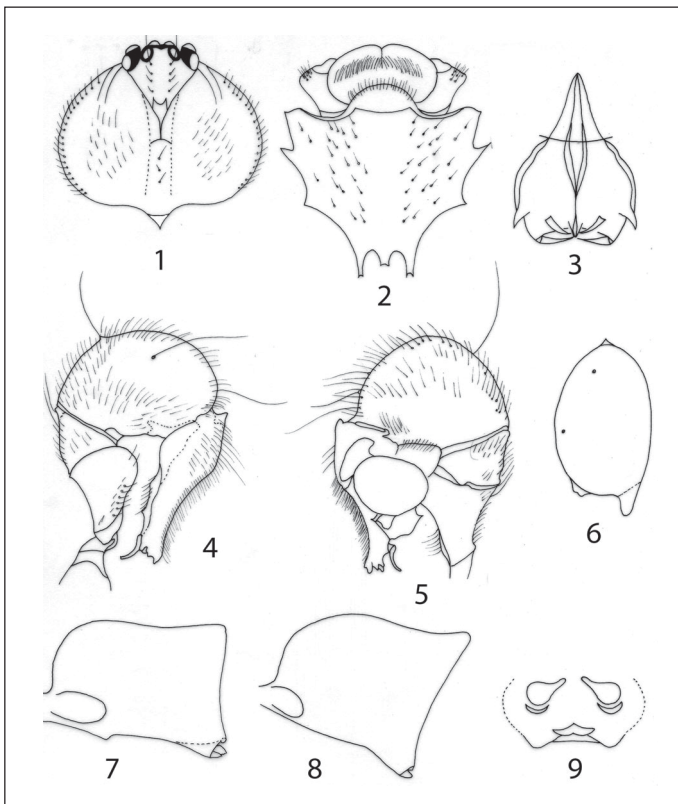
Medidas expresadas en mm.

Nombre científico:

<i>Tibiosa caracensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		2.40				2.22			
Largo del cefalotórax		1.95				2.06			
Ancho del tubérculo ocular		0.78				0.77			
Longitud del abdomen		3.60				4.05			
Longitud total		5.55				6.01			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	17.30	12.90	9.90	12.00	15.90	11.92	9.15	11.52	
Patela	0.72	0.70	0.75	0.75	0.90	0.75	0.60	0.68	
Tibia	15.78	11.04	9.03	9.43	15.17	10.20	7.16	9.05	
Metatarso	19.50	15.60	11.90	13.90	20.34	14.53	10.63	12.95	
Tarso	3.15	2.16	1.50	1.60	3.10	1.95	1.40	1.54	
Longitud total	59.49	42.40	33.03	37.68	55.41	39.35	29.04	35.74	
Fórmula femoral	1243				1243				
Fórmula de las patas	1243				1243				

Tibiosa casanaimensis n. sp.

Lámina 2.-



Tibiosa casanaimensis n. sp. Figs. 1 a 9. Macho: 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS-1314a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS-1314 b; tres ejemplares hembras adultas y cuatro subadultos. Colectados por A. R. Delgado de González, Migdalia García de González, M. A. González Delgado y el autor el 17-10-91.

Localidad típica: Poza Cristal, Casanai, Municipio Andrés Mata, Estado Sucre. 10° 30' 18" N – 63° 24' 46". Altitud: 350 m. s. n. m. Mapa N° 1-2.

Distribución: conocida sólo en la localidad típica.

Hábitat: bosque semi-seco y sabanas . Clima: Awi de Koeppen.

Microhábitat: en habitaciones humanas y bajo desechos de construcciones.

Etimología: *casanaimensis*, nombre derivado del centro poblado Casanai, donde tiene su hábitat.

Diagnosis: *Tibiosa casanaimensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) cefalotórax reniforme; b) esternón con tres salientes posteriores, los laterales con dos puntas pequeñas y el mediano corto, grueso y truncado; c) por la forma de las lamelas maxilares (Fig. 2); d) forma de los pedipalpos (Figs. 4 y 5); e) forma del epigino (Fig. 9) y f) longitud de las patas ambulatorias de los ejemplares machos y hembras.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Caracteres cromáticos: cefalotórax, pedipalpos hasta las tibias y patas ambulatorias, excepto las patelas blanco amarillento; tarso de los pedipalpos y patelas de las patas ambulatorias pardo intenso; quelíceros pardo grisáceo, esternón gris intenso, el restante tegumento es gris pálido.

Caracteres morfológicos: cefalotórax reniforme, área ocular estrecha, los ojos forman dos líneas recurvas; ojos medianos anteriores pequeños, cercanos entre sí, los restantes forman dos tríadas, entran en contacto los laterales anteriores con los laterales posteriores; los medios posteriores están desplazados hacia delante y muy cercanos a los medianos anteriores. Área cefálica subtriangular, está separada del tórax por surcos acen tuados; el clípeo tiene el borde distal circular. El surco medio posterior del tórax es ancho, se inicia en una foseta semicircular y se prolonga hasta el borde posterior; hay cerdas abundantes en los bordes y centrolaterales (Fig. 1).

Esternón: tan ancho como largo, el borde posterior con tres salientes estrechos, el mediano corto y truncado, los laterales bífidos (Fig. 2).

Quelíceros: estrechos y puntiagudos en el extremo superior, con un reborde lateral externo e interno; las espinas frontales son puntiagudas, situadas en la mitad laterodistal y centrodistal (Fig. 3).

Pedipalpos: con la tibia grande y muy convexa dorsalmente y abundante pilosidad. (Figs. 4 y 5). Dorso de las tibias con dos tricobotrias (Fig. 6).

Patas ambulatorias: largas y estrechas; fémures levemente engrosados en la base, borde anterior de los fémures I con una fila formada por espinas oblicuas, los restantes segmentos tienen abundante pilosidad.

Abdomen: anguloso en el extremo distal superior e inferior, el tegumento es densamente piloso (Fig. 7).

Caracteres diferenciales de los ejemplares hembras

Quelíceros sin ornamentación frontal. Pedipalpos sin modificaciones sexuales. Abdomen (Fig. 8). Fémures I de las patas ambulatorias sin espinas. Epigino (Fig. 9).

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 2.-

Tabla N° 2.-

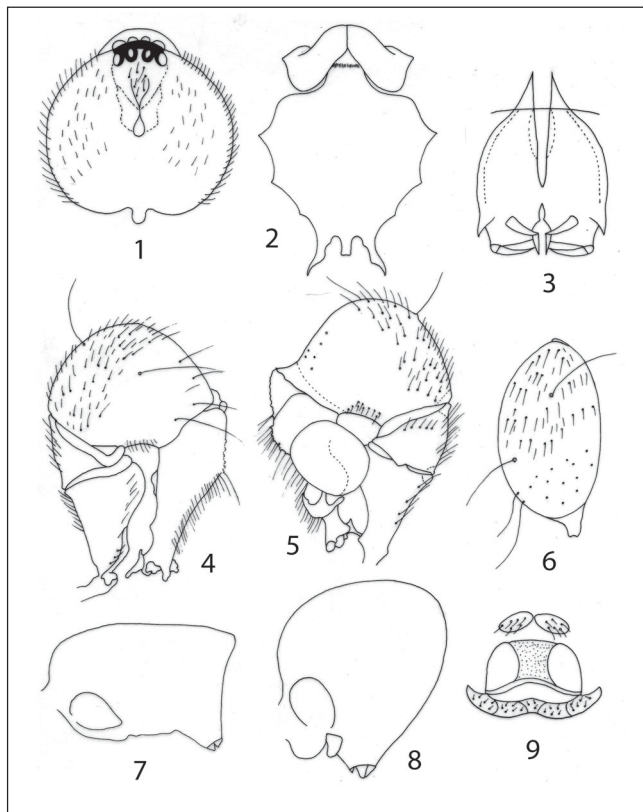
Medidas expresadas en mm.

Nombre científico:

<i>Tibiosa casanaimensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		1.80				1.82			
Largo del cefalotórax		1.50				1.80			
Ancho del tubérculo ocular		0.70				0.68			
Longitud del abdomen		2.58				4.40			
Longitud total		4.08				6.20			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	17.30	12.90	9.90	12.00	15.90	11.92	9.15	11.52	
Fémur	9.77	12.90	7.67	8.85	12.30	9.30	7.53	9.12	
Patela	0.60	0.72	0.60	0.60	0.60	0.60	0.65	0.60	
Tibia	5.62	12.48	6.30	7.32	11.52	7.90	5.95	7.20	
Metatarso	12.34	16.43	9.17	10.68	15.12	10.98	8.53	10.15	
Tarso	1.90	2.90	1.30	1.38	2.98	1.40	1.43	1.45	
Longitud total	19.86	45.43	25.04	28.83	42.52	30.18	24.09	28.52	
Fórmula femoral	2143				1243				
Fórmula de las patas	2431				1243				

Tibiosa coreana n. sp.

Lámina 3. -



Tibiosa coreana n. sp. Figs. 1 a 9. Macho: 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS- 1418 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS-1418 b; tres ejemplares machos y siete hembras,. Colectados por Elisabet Bravo y Victor Wall en Marzo y Diciembre de 1999.

Localidad típica: El Recreo, a 10 kms. de Coro en la vía Falcón - Zulia, Municipio Miranda, Estado Falcón. 69° 14' 14" N – 09° 10' 12" O. Altitud: 100 m. s. n. m. Mapa N° 1-3.

Distribución: conocida sólo en la localidad típica.

Hábitat: semi-árido, con vegetación xerófila y montes espinosos. Clima: Bshi de Koeppen.

Microhábitat: en el interior de habitaciones humanas y en las paredes de las quebradas secas.

Etimología: *coreana*, nombre derivado de la población de Coro en cuya cercanía habita.

Diagnosis: *Tibiosa coreana* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) cefalotórax subcircular; b) esternón con tres salientes en el borde posterior, los laterales puntiagudos, curvos y dirigidos hacia fuera, el mediano grueso y truncado; c) forma de las lamelas maxilares (Fig. 2) ;d) forma de los pedipalpos (Figs. 4 y 5); e) forma del epigino (fig. 9) y f) longitud de las patas ambulatorias de los ejemplares machos y hembras.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Caracteres cromáticos: el área ocular posee una franja negra detrás de los ojos anteriores, áreas negras estrechas detrás de los ojos posteriores y un espacio oscurecido sobre el surco medio del abdomen, el restante tegumento es amarillo; pedipalpos amarillos con las articulaciones y el extremo distal negro; esternón pardo intenso; patas ambulatorias, los fémures con líneas negras y el extremo distal blanquecino, patelas pardo intenso, el restante tegumento es amarillo; abdomen gris claro en el dorso y los lados y un área pardo intenso en el vientre.

Caracteres morfológicos: cefalotórax subcircular, el borde posterior con un saliente grueso y obtuso. Ocho ojos formando dos líneas recurvas, la línea anterior proyectada sobre el borde anterior del área ocular; ojos medio anteriores de moderado tamaño, son los más pequeños, restantes ojos subiguales, todos separados entre sí. Tórax con una convexidad en cada lado, separadas por un surco ancho y profundo; los bordes laterales y el dorso son pilosos (Fig. 1).

Esternón más ancho que largo, el borde posterior con un saliente mediano truncado, los salientes laterales largos, sinuosos y puntiagudos, curvos hacia el interior (Fig. 2).

Quelíceros anchos, puntiagudos en el extremo superior, con dos dentículos distales, uno lateral y uno interno, el cual es grande y dirigido hacia adentro (Fig. 3).

Pedipalpos: fémures claviformes, patelas anchas en el borde posterior; tibias grandes, muy convexas en el dorso, tarsos largos, gruesos en la mitad basal, con forma particular en el extremo, vesícula esférica (Figs. 4 y 5). Dorso de las tibias con dos tricobotrias (Fig. 6).

Patas ambulatorias: largas, los segmentos estrechos, los fémures progresivamente más gruesos hacia el extremo distal; los fémures I poseen una fila de espinas ventrolaterales.

Abdomen: largo, anguloso en el extremo distal superior y ventral donde están las hileras (Fig. 7).

Caracteres diferenciales de los ejemplares hembras

Quelíceros sin ornamentación frontal. Pedipalpos con los segmentos cortos, estrechos y pilosos. Abdomen subesférico, las hileras en posición ventral (Fig. 8). Epigino (Fig. 9)

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 3.-

Tabla N° 3.-

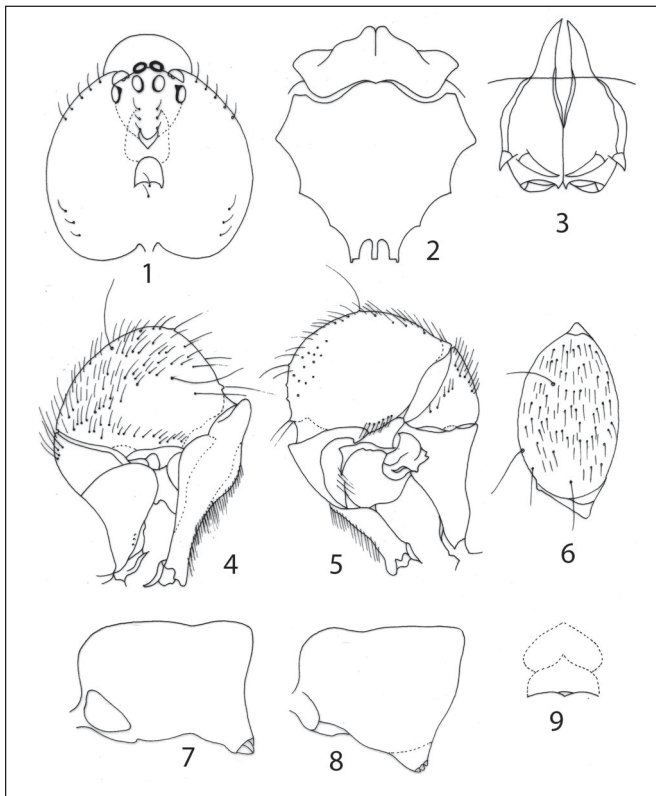
Medidas expresadas en mm.

Nombre científico:

<i>Tibiosa coreana</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		2.47				1.80			
Largo del cefalotórax		2.22				1.85			
Ancho del tubérculo ocular		0.78				0.65			
Longitud del abdomen		4.00				3.60			
Longitud total		6.22				5.45			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	17.95	13.30	11.52	11.10	12.45	9.00	7.20	8.40	
Patela	1.10	1.05	0.98	0.90	0.80	0.75	0.70	0.75	
Tibia	15.40	11.40	8.64	8.60	11.22	7.30	5.40	6.55	
Metatarso	20.68	16.35	13.20	12.90	15.45	10.65	7.80	9.60	
Tarso	3.15	2.10	1.40	1.50	2.70	1.80	1.25	1.30	
Longitud total	39.73	44.20	35.74	35.00	42.62	29.50	22.35	26.60	
Fórmula femoral	1234				1243				
Fórmula de las patas	1234				1243				

Tibiosa guayanesa n. sp.

Lámina 4.-



Tibiosa guayanesa n. sp. Figs. 1 a 9. Macho: 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS-1303 a. Paratipos: un ejemplar hembra adulta, MAGS-1303 b; un ejemplar macho, una hembra adulta y un subadulto. Colectados por José Manuel Ayala en Julio de 1991.

Localidad típica: Los Pijiguos, Municipio Cedeño, Estado Bolívar. 06° 35' 20" N – 66° 45' 12" O. Altitud: 100 m. s. n. m. Mapa N° 1-4.

Distribución: conocida sólo en la localidad típica.

Hábitat: bosque perennifolio transicional muy húmedo. Clima: Am'i de Koeppen

Etimología: *guayanesa*, nombre derivado de la región geográfica donde habita.

Diagnosis. *Tibiosa guayanesa* n. sp. se distingue por las siguientes características:

a) Cefalotórax subcircular; b) esternón con tres salientes posteriores, los laterales truncados y con un saliente externo, pequeño y truncado, el mediano truncado; c) por la forma de las lamelas maxilares (Fig. 2); d) forma de los pedipalpos (Figs. 4 y 5); e) forma del epigino (Fig. 9) y f) longitud de las patas ambulatorias de los ejemplares machos y hembras.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Caracteres cromáticos: cefalotórax, detrás e los ojos laterales hay áreas negras pequeñas, resto del cefalotórax y dorso y lados del abdomen, pedipalpos hasta las tibias y patas ambulatorias amarillas, estas últimas son áreas negras pequeñas; tarso de los pedipalpos, quelíceros y esternón pardo claro; lado ventral del abdomen con áreas negruzcas en la base y el centro y las hileras.

Caracteres morfológicos: cefalotórax subcircular, área ocular un poco detrás del borde frontal, bordes laterales regularmente curvos, el posterior con un saliente estrecho; clípeo convexo, deprimido debajo los ojos, el borde distal curvo. Área cefálica de menor altura que la abdominal, ocho ojos, medio anteriores circulares, los restantes elípticos y de menor tamaño; tórax con una depresión mediana circular y profunda, el surco posterior es ancho y de poca profundidad (Fig. 1).

El esternón es más ancho que largo, el borde posterior con tres salientes, los laterales son truncados en el lado interno y con una punta pequeña en el lado externo, el saliente mediano es grueso y truncado (Fig. 2).

Quelíceros: con el extremo superior puntiagudo, un reborde lateral, una espina pequeña y gruesa situada en el lado externo y una grande y curva en el interno (Fig. 3).

Pedipalpos: con la tibia grande, convexa dorsalmente y abundante pilosidad (Fig. 4 y 5). Dorso de la tibia con dos tricobotrias (Fig. 6).

Patas ambulatorias: largas, los segmentos estrechos, fémures levemente engrosados en la mitad basal; borde interno de los fémures I con una fila formada por espinas cortas, las cuales ocupan el tercio me-

dio y el distal; restante tegumento de todas las patas con abundante pilosidad.

Abdomen: anguloso en los extremos distal superior e inferior, el tegumento es muy densa y pequenamente piloso (Fig. 7).

Caracteres diferenciales de los ejemplares hembras

Quelíceros sin ornamentación frontal. Pedipalpos con los segmentos cortos, estrechos y pilosos. Fémures I de las patas ambulatorias sin espi-
nas. Abdomen (Fig. 8). Epigino (Fig. 9).

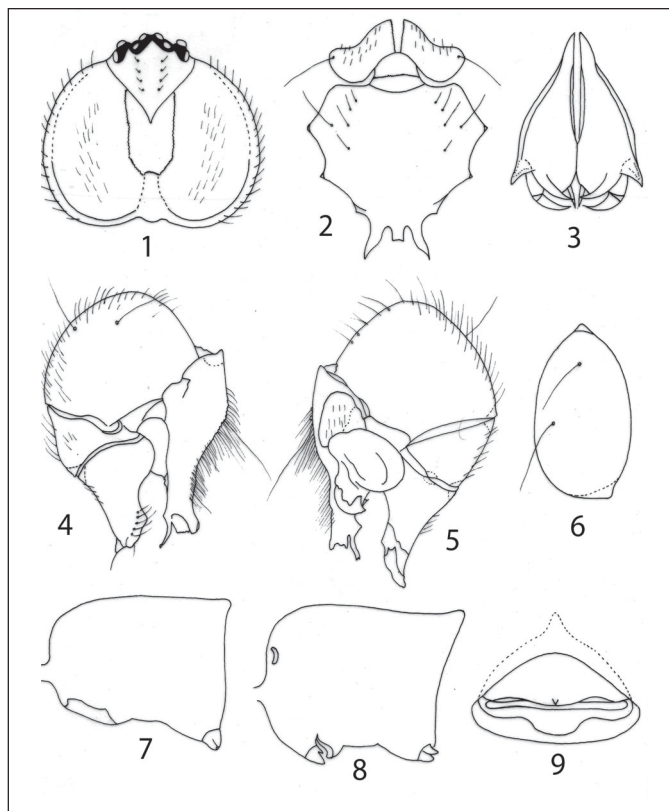
Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 4 -

Tabla N° 4.-
Medidas expresadas en mm.
Nombre científico:

<i>Tibiosa guayanesa</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		2.10				2.02			
Largo del cefalotórax		1.80				1.80			
Ancho del tubérculo ocular		0.77				0.70			
Longitud del abdomen		3.00				3.72			
Longitud total		4.80				5.52			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	16.38	12.22	9.28	11.32	13.44	9.93	7.62	9.63	
Patela	0.75	0.65	0.60	0.60	0.42	0.60	0.50	0.60	
Tibia	15.18	10.40	7.88	8.50	12.12	8.22	6.08	6.96	
Metatarso	19.02	15.05	11.10	13.50	16.50	11.40	8.50	10.50	
Tarso	3.18	1.95	1.50	1.50	2.85	1.80	1.25	1.33	
Longitud total	54.51	40.27	30.36	35.42	45.33	31.95	23.95	29.02	
Fórmula femoral	1243				1243				
Fórmula de las patas	1243				1243				

Tibiosa moraensis n. sp.

Lámina 5.-



Tibiosa moraensis n. sp. Figs. 1 a 9. Macho: 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.-Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS-1355a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS-1355 b; cuatro ejemplares hembras adultas y dos subadultos. Colectados por María Teresa González el 17-7-92.

Localidad típica: Santa Cruz de Mora, Municipio Sucre, Estado Aragua. 10° 11' 00" N – 67° 14' 13" O. Altitud: 500 m. s. n. m. Mapa N° 5.-

Distribución: conocida sólo en la localidad típica.

Hábitat: bosque tropófilo semi-seco y sabanas, intervenido con instalaciones industriales. Clima Awi de Koeppen.

Microhábitat: en el interior de instalaciones industriales.

Etimología: *moraensis*, nombre derivado de la población de Santa Cruz de Mora, donde tiene su hábitat.

Diagnosis: *Tibiosa moraensis* n. sp. es distinguible entre otras características por las siguientes: a) cefalotórax reniforme; b) esternón con tres salientes posteriores, los laterales sinuosos y puntiagudos y el mediano corto, grueso y truncado; c) por la forma de las lamelas maxilares (Fig. 2); d) forma de los pedipalpos (Figs. 4 y 5); e) forma del epigino (Fig. 9) y f) longitud de las patas ambulatorias de los ejemplares machos y hembras.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Caracteres cromáticos: cefalotórax con el área ocular y el clípeo pardo amarillento; los ojos presentan un borde negro posterior; pedipalpos amarillos con áreas pardo intenso; patelas de las patas ambulatorias pardo intenso fémures con líneas negras cortas, el restante tegumento es amarillo y las espinas pardo intenso; abdomen gris en el dorso y una mancha negra adosada ventralmente a las hileras.

Caracteres morfológicos: cefalotórax reniforme, hay dos convexidades laterales y un leve saliente posterior; área ocular ancha lateralmente, con ocho ojos subiguales formando dos líneas recurvas; tórax con un surco mediano ancho y llano, el cual no alcanza el borde posterior (Fig. 1).

Eternón: más largo que ancho, el borde posterior tiene un saliente mediano truncado y los laterales sinuosos y puntiagudos (Fig. 2).

Quelíceros: el extremo dorsal puntiagudo, una espina laterodistal gruesa y otra distal larga y curva hacia adentro (Fig. 3).

Pedipalpos: fémur corto y claviforme, patelas anchas en el borde posterior, tibias grandes, acentuadamente convexas; tarsos largos, gruesos en la mitad basal, con una punta estrecha en el extremo distal, en el lado interno está situada la vesícula (Figs. 4 y 5). Lado dorsal de la tibia palpar con dos tricobotrias (Fig. 6).

Patas ambulatorias: largas, los fémures progresivamente estrechos hacia el extremo distal; los fémures I poseen una fila de espinas lateroventrales, las cuales son progresivamente mayores hacia el extremo distal.

Abdomen largo, con un surco mediano dorsal, ancho y profundo, el cual se extiende hasta el extremo distal; forma ángulo recto en el extremo dorsodistal; el lado ventral forma también un ángulo, pero tiene las hileras sobre el ápice (Fig. 7).

Caracteres diferenciales de los ejemplares hembras

Quelíceros sin ornamentación frontal. Pedipalpos con los segmentos cortos, estrechos y pilosos. Fémures de las patas I sin espinas. Abdomen (Fig. 8). Epigino (Fig. 9).

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 5.-

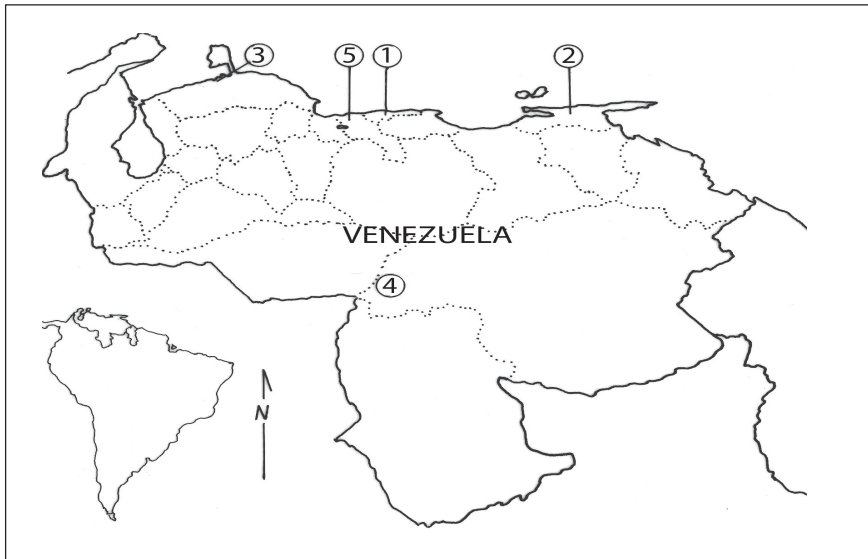
Tabla N° 5.-

Medidas expresadas en mm.

Nombre científico:

<i>Tibiosa moraensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		2.15				1.90			
		1.90				1.50			
Ancho del tubérculo ocular		0.73				0.68			
Longitud del abdomen		2.40				3.60			
Longitud total		4.30				5.10			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	14.90	10.98	8.52	10.08	13.14	9.96	7.65	9.38	
Patela	0.78	0.30	0.30	0.66	0.66	0.66	0.60	0.70	
Tibia	10.05	9.90	7.20	8.40	12.30	8.16	6.00	7.23	
Metatarso	17.70	14.10	10.75	12.65	16.65	11.90	8.80	10.60	
Tarso	3.30	2.10	1.50	1.58	2.70	3.30	1.20	1.60	
Longitud total	46.73	37.38	28.27	33.37	45.45	33.98	24.25	29.51	
Fórmula femoral	1243				1243				
Fórmula de las patas	1243				1243				

Mapa N° 1



Localidades típicas: 1-1.- *Tibiosa caracensis* n. sp. 1-2.- *Tibiosa casanaimensis* n. sp. 1-3.- *Tibiosa coreana* n. sp. 1-4.- *Tibiosa guayanesa* n. sp. 1-5.- *Tibiosa moraensis* n. sp.

Reconocimiento

Expreso mi reconocimiento a Angeles y José Muñoz, Migdalia García de González, A. R. Delgado de González, Elisabet Bravo, Victor Wall, J. M. Ayala, María Teresa González y M. A. González Delgado quienes de una u otra forma hicieron posible esta publicación.

Referencias

- Banks, Nathan (1902). Papers from the Hopkins Stanford Galapagos Expedition, 1898-1899. Proc. Wash. Acad. Sci., 4:49-86.
- Brignoli, P. M. (1972 a). Some cavernicolous Spiders from México (Araneae) Accad. Naz. Lincei, 171: 129-155.
- Brignoli, P. M. (1972 b.) Sur quelques araignées cavernicoles d'Argentine, Uruguay, Brasil et Venezuela racoltées par le Dr. P. Strinati (Arachnida, Araneae). Rev. Suiss. Zool. 79 (1): 361-385.
- Brignoli, P. M. (1973). Notes on spiders, mainly cave-dweling of Southern Mexico and Guatemala (Araneae). Accad. Naz. Lincei, 171: 196-238.
- Brignoli, P. M. (1980). III. Sur le genre *Leptopholcus* Simon, 1893 (Araneae, Pholcidae). Rev. Zool. Afr. , 94(3): 649-655.
- Brignoli, P. M. (1981). Studies on the Pholcidae. I. Notes on the genera *Artema* and *Physocyclus* (Araneae). Bull. Amer. Mus. Nat. Hist. , 170(1): 9-100.
- Comstock, J. H. *The Spiders Book*, Doran & Comp. Inc., 727 pgs.
- Deleman, C. L. and P. R. (1983). Studies on tropical Pholcidae. II. Redescription of *Micromerys gracilis* Bradley and *Calapnita vermiformis* Simon (Araneae, Pholcidae) and description of some related species. Mem. Qd. Mus., 22(2): 205-224.
- Gertsch, W. J. and Wilton I. (1936). Description of a new american Spiders. Am. Mus. Novit., 858: 1-25.
- Gertsch, W. J. and Wilton I. (1937). New american spiders. Am. Mus. Novit., 936: 1-17.
- Gertsch, W. J. and Wilton I. (1939). A new genus of the Pholcidae. Amer. Mus. Novit., 1033: 1-4.
- Gertsch, W. J. and Wilton I. (1941). Report on some Arachnids from Barro Colorado Islands, Canal Zone. Am. Mus. Novit., 1146: 1-14.
- Gertsch, W. J. and Wilton I. (1971). A report on some Mexican cave spiders. Assoc. Mexican Cave. Stud. Bull. , 4. 47-111.
- González-Sponga M. A. (1994). Arácnidos de Venezuela. Ocho nuevas especies del género *Priscula* y redescipción de *Priscula venezuelana* Simon, 1893 (Arachnida: Araneae: Pholcidae) Bol. Acad. Cien. Fis. Mat. Nat. Venezuela, 54(175-176): 123-168.
- González-Sponga M. A. (1997). Arácnidos de Venezuela. Cuatro nuevos géneros y cuatro nuevas especies de la familia Pholcidae Koch, 1850, Mem. Soc. Cien. Nat. La Salle, 57(148): 17-38.
- González-Sponga M. A. (2003). Arácnidos de Venezuela. Cuatro nuevos géneros y cuatro nuevas especies de la familia Pholcidae. Mem. Soc. Cien. Nat. La Salle, 61(155): 91-104.

- Huber, B. A. (1997) a. The Pholcid spiders. of Costa Rica (Araneae, Pholcidae). *Rev. Biol. Trop.* , 45(4): 1583- 1634.-
- Huber, B. A. (1997) b. Redescriptions of Eugene Simon's neotropical pholcids (Araneae, Pholcidae), *Zoosystema*, 19(4): 573-612.
- Huber, B. A. (1997) c. On American *Micromerys* and *Metagonia* (Pholcidae, Araneae) with notes on natural history and genital mechanics. *Zool. Scripta.*, 25(4): 341-363.
- Huber, B. A. (1998) Notes on neotropical spider genus *Modisimus* (Pholcidae, Araneae), with description of thirteen new species from Costa Rica neighboring countries. *Jour. Arach.*, 26: 19-60.
- Mello-Leitao, C. de F. (1918). Scytodidas pholcidas do Brasil, *Rev. Mus. Paulista*, 18: 82-144.
- Senglet, A. (1973). Note sur *Spermophora elevata* Simon et description d'une nouvelle espece: *Spermophora simoni* (Araneae: Pholcidae) *Bull. Mus. natn. Hist. Nat.* , París, 3e. Sér., N° 125, *Zool.*, 97: 683.686.
- Simon, E. (1892). Etudes arachnologiques. 25 éme. Mémoire. XL. Description d'especes et de genres nouveaux de l'ordre des Araneae. *Ann. Soc. ent. France*, 62: 299-330.
- Simon, E. (1893). Histoire Naturelle des Araignées. Deuxieme Edition , Tome I.. Familia Pholcidae. pp. 456-487. Fasciculo II.

Programa de educación alimentaria en la formación docente del estudiante UPEL-IPM

José Manuel Siso Martínez ^{**}

Ernesto De La Cruz

UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente trabajo presenta el resultado de la fase de diagnóstico del proyecto de educación alimentaria, en base a información clínica, demográfica y los hábitos alimentarios, a partir de una muestra de estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Educación Integral en el Instituto. La metodología consistió un estudio de campo de naturaleza descriptiva con los alumnos que ingresaron en los años 2003 y 2004 en dichas especialidades. La muestra se seleccionó de manera aleatoria, probabilística, estratificada, para un total 124 alumnos de sexo femenino, adscritos a la sede de la Urbina. Se administraron tres instrumentos: a) el primero se basó en datos clínicos y demográficos, b) el segundo referido a los aspectos de la dieta, y c) El tercero en relación a información nutricional, higiene y conservación de los alimentos. Entre las conclusiones se destacan que: a) las poblaciones objeto de estudio reflejan un potencial riesgo de enfermedades no transmisibles, inadecuados hábitos alimentarios, desconocimiento del valor nutritivo de los alimentos y la composición de la dieta, y b) Los programas dirigidos a quienes ejercerán y ejercen la docencia en los niveles de Educación Inicial y Básica debe hacer énfasis en los aspectos: biológicos y fisiológicos de la nutrición, en dietética y nutrición, tecnología y conservación de alimentos, antropología y cultura nutricional y en la psicología alimentaria; en tanto son nociones claves en el marco de una educación integral. El presente proyecto cuenta con el apoyo de la Subdirección de Investigación y Postgrado y el financiamiento de FONDEIN.

Palabras clave: Educación Alimentaria, Estilos de Vida, Formación Docente

* Recibido: marzo 2005.

* Aceptado: diciembre 2005.

ABSTRACT

Program of Alimentary Education in the student's formation UPEL-I.P.M José Manuel Siso Martínez

The present work presents the result of the phase of diagnosis of the project of alimentary education, based on clinical, demographic information and the alimentary habits, starting from a sample of students of Educación Preescolar's specialties and Integral Education in the Institute. The methodology consisted a study of field of descriptive nature with the students that entered in the years 2003 and 2004 in this specialties. The sample was selected in an aleatory way, probabilística, stratified, for a total 124 students of feminine sex, attributed to the headquarters of the Urbina. Three instruments were administered: the first one was based on clinical and demographic data, the second referred to the aspects of the diet, and The third in relation to nutritional information, hygiene and conservation of the foods. Among the conclusions they stand out that: a) the populations study object not reflect a potential risk of illnesses transferable, inadequate alimentary habits, ignorance of the nutritious value of the foods and the composition of the diet, and b) The programs directed to those who will exercise and they exercise the docencia in the levels of Initial and Basic Education he should make emphasis in the aspects: biological and physiologic of the nutrition, in dietary and nutrition, technology and conservation of foods, nutritional anthropology and in the alimentary psychology; as long as they are key notions in the mark of an integral education. The present project has the support of the Subbureau of Investigation and Graduate degree and the financing of FONDEIN.

Key words: Alimentary Education, Lifestyles, Educational Formation

Planteamiento del Problema

En el contexto de la educación para la salud, la educación alimentaria constituye una estrategia en la formación humana para la vida. Es una línea de trabajo pedagógico que nos permite adquirir mayor consciencia acerca de la importancia que damos a la primera necesidad humana y nos induce a revalorar la propia cultura alimentaria.

La alimentación y la nutrición no son sinónimos. De acuerdo a los expertos la nutrición es el conjunto de procesos bioquímicos que se producen en todos nosotros de forma individual, involuntaria e inconsciente. La alimentación en cambio, es la forma que tenemos de llevar a cabo la nutrición y que está muy influenciada tanto por la cultura, la educación y el ambiente entre otros.

Por ello, la educación en alimentación y nutrición deben orientarse a potenciar o modificar los hábitos alimentarios, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa; niños, padres, maestros y directivos. Educar sobre la necesidad e importancia de una buena alimentación implica: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo consciencia sobre las diversas funciones o roles que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; fomentar conceptos, actitudes y conductas claras y fundamentales sobre la alimentación.

Razón por la cual, la formación integral del futuro docente en este campo debe constituirse en una necesidad permanente para las instituciones pedagógicas que forman a este recurso humano, sobre todo considerando los problemas de salud que afectan a nuestro país y que se derivan mayoritariamente de las carencias nutricionales y las prácticas de hábitos y estilos de vida poco saludables.

En el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Decanato adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), actualmente se viene desarrollando un programa en educación alimentaria el cual tiene por finalidad: a) Propiciar un espacio para el análisis y discusión de la problemática alimentaria, aportando alternativas para su solución desde la perspectiva educativa y b) Inducir cambios en los estilos de vida que afecten a la composición de la dieta, con el fin de prevenir enfermedades y promover la salud.

Ahora bien, partiendo de lo expuesto por Anzola (1995) y Aular (1999) debemos referir que la educación alimentaria se constituye en sí misma en un valuarte para la inversión del capital humano en cualquier campo de formación. Por ello nada más oportuno que estudiar el comportamiento alimentario de dicha población, para conocer sus actitudes, expectativas y plantear alternativas. Además, mientras más completo sea el conocimiento que se tenga de una comunidad, más eficaz será la inserción de programas en educación alimentaria, como promotores de cambios en los estilos de vida de sus participantes. Así mismo, el éxito de estos programas dependerá de la participación y eficacia con que se aprovechen las estructuras u organizaciones intra y extra institucionales existentes.

El presente trabajo presenta el resultado de la fase de diagnóstico, en base a la información clínica, demográfica y sobre los hábitos alimentarios, a partir de una muestra de estudiantes de las especialidades de Educación Preescolar y Educación Integral, a fin de conformar la base del programa a ser implementado en la sede de la Urbina.

Marco Referencial

Los problemas asociados a la alimentación, a la nutrición y a la salud a nivel mundial está, arraigados en lo biológico, lo económico, lo ecológico, lo social y lo cultural; lo cual deben ser considerados como una prioridad en las políticas de desarrollo social por los diversos países (Fundación Colombiana para la Nutrición Infantil s/f). Por otra parte, las conductas en cuestiones de comida reflejan la manera de pensar sobre ella, el grupo en que se nace y se crece determinan lo que produce placer físico y psicológico, los gustos y los hábitos que se han formado en la experiencia personal e individual son inseparables. Además, toda cultura posee un bagaje de leyendas, cuentos, dichos, mitos y juegos que estructuran y dan razón a la existencia de prácticas, de prohibiciones (tabúes) y preferencias alimentarias.

Esta problemática ha generado diversas iniciativas a fin de aportar soluciones educativas al problema alimentario y nutricional. Así en el año 2003, la OMS y la FAO anunciaron un enfoque unificado para promover un mayor consumo de frutas y hortalizas a través del programa “5 al día”. La FAO se ha planteado lograr que exista en el mundo una mayor consciencia de los beneficios para la salud asociados al incremento del consumo de estos alimentos. La OMS reconoce que la “alfabetización” mundial en salud y nutrición exige más atención y recursos. Por ello se debe considerar dentro de los programas de prevención primaria de enfermedades no transmisibles (ENT) que aborden los respectivos ministerios de salud con la participación de las universidades, el sector educativo, el gobierno y otros sectores de la sociedad, el desarrollo de iniciativas para la promoción y comercialización de una mayor cantidad de frutas, verduras y sus productos, haciéndolos asequibles así como el promover y publicitar su consumo. (Tapia 2005).

En el caso chileno, dado el perfil epidemiológico caracterizado por un aumento explosivo de la obesidad, con prevalencia en escolares y mujeres, y el incremento de enfermedades no transmisibles, a lo cual se ha sumado a la falta de conocimiento en nutrición en diversos sectores de la población, con particular existencia en los profesores de educación infantil y la carencia de materiales educativos, ha llevado a un grave problema de salud pública en dicho país. Por ello a partir del año 2001 se desarrolla el proyecto “Educación en Nutrición en Escuelas Básicas”, bajo el patrocinio de la FAO. El Proyecto desarrolla, valida y elabora un programa de capacitación para profesores, incluyendo materiales y métodos para desarrollar las actividades de educación en nutrición con los escolares y una propuesta de currículo innovador a fin de integrar la educación alimentaria y nutricional en las escuelas básicas. La educación nutricional en la

escuela es una estrategia que ha demostrado ser efectiva para lograr cambios de conductas en estas poblaciones, Morón (2001).

En Venezuela podemos destacar iniciativas importantes como las del Instituto Nacional de Nutrición (INN) y las del Centro de Atención Nutricional Antímamo (CANIA).

El INN (2002), como ente normativo, rector y asesor de políticas en alimentación y nutrición ha desarrollado una propuesta de nutrición comunitaria conformada por materiales –*Serie: Nutrición Comunitaria*–, para la capacitación y formación de instructores y promotores, en áreas temáticas de la educación nutricional, para el componente educativo de los programas sociales de asistencia alimentaria y nutricional y de otras intervenciones que se realicen con el objeto de mejorar la situación nutricional y la calidad de vida, con la participación activa de la comunidad.

El CANIA, es una institución patrocinada por la Fundación Polar, con 10 años de existencia dedicada a la prevención y tratamiento de los problemas nutricionales en la población infantil de la parroquia de Antímamo, los cuales se abordan con un enfoque interdisciplinario que integra la atención de los problemas socioeconómicos, psicológicos, alimentarios y médicos que constituyen el árbol causal del problema, integrando a esta acción asistencial, la investigación y la docencia como elementos indispensables para la solución de la problemática. Para ello a la fecha en CANIA se han consolidado dos grandes programas: a) el programa de atención a la malnutrición (enfoque curativo), y b) el programa de nutrición comunitaria (enfoque preventivo), Henríquez (2005).

Otras iniciativas promovidas por la UCV, UCLA, LUZ y la Fundación Bengoa, nos llevan a pensar que aunque las propuestas son diversas, el consumo de alimentos en Venezuela sigue siendo un problema complejo y dinámico el cual no solo es determinado por su disponibilidad sino por variables culturales, psicológicas y ambientales. Esto replantea la necesidad de desarrollar estudios evaluativos con el propósito de contribuir a su conocimiento y elaborar programas de educación alimentaria con la finalidad de crear hábitos adecuados.

Estos programas, en opinión de Mirabal de Molines (2005) y Vegas (2005), deben abocarse: a) Conocer las causas y mecanismos de la aparición y desarrollo de los problemas nutricionales, donde los factores biológicos interactúen con los factores sociales, económicos, psicológicos y, en donde su estudio de forma interdisciplinaria logre un balance satisfactorio, b) Comprender como la motivación, el conocimiento, la imagen de sí mismo y la capacidad de decisión, conforman elementos claves que intervienen en la conducta alimentaria, c) Redefinir la educación alimentaria y

nutricional sobre la base de la participación comunitaria a través de una pedagogía ascendente y horizontal, d) Generar impacto, traducido en cambios de conducta, basados en las características propias de los sujetos y con la capacidad de resolver situaciones nutricionales no deseables. Esto apunta a cambiar el sentido que la comunidad y la sociedad en general, da al alimento, a la manera de prepararlo y de consumirlo.

Metodología

Para el levantamiento del diagnóstico se realizó en el año 2005, un estudio de campo de naturaleza descriptiva con los alumnos que ingresaron (cohorte) en los años 2003 y 2004 en las especialidades de Educación Preescolar (87 y 103 sujetos) y Educación Integral (52 y 107 sujetos), adscrito a la sede de la Urbina. La muestra se seleccionó de manera aleatoria, probabilística y estratificada, para un total de 68 alumnos de Educación Preescolar y 56 alumnos de la Especialidad de Educación Integral. Todos los seleccionados fueron de sexo femenino dado la baja predominancia (2 sujetos) de sexo masculino.

Se emplearon tres instrumentos: El primero se basó en datos clínicos y demográficos como talla, peso, ocupación, estados patológicos; administrado por el servicio médico de la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil del Instituto. El segundo referido a los aspectos de la dieta como: número de comidas al día, valor de la dieta, frecuencia en el consumo de alimentos y su preparación. El tercero en relación a información nutricional, requerimientos nutricionales, higiene y conservación de los alimentos, los cuales fueron auto administrados.

Los instrumentos I y II se diseñaron a partir de lo descrito por Mahan y Escott-Stump (1998), y en relación al III instrumento, se validó mediante juicio de experto, del área de nutrición y evaluación educacional, quienes validaron las preguntas del cuestionario en relación a su pertinencia, complejidad del vocabulario, construcción de los ítemes y extensión. Una vez incorporados los ajustes se realizó la prueba piloto con 10 sujetos, la versión definitiva incorporó ambas pruebas.

Los resultados obtenidos se representan en tres categorías; datos clínicos y demográficos, estados patológicos y hábitos alimentarios para facilitar su comprensión, tabulados y analizados en forma descriptiva por especialidad y agrupados en los casos en que no se encontraron diferencias entre los estratos.

Resultados

En primer lugar se analizaron los datos clínicos y demográficos de la muestra, los cuales se presentan en el cuadro número 1.

Cuadro N° 1

Datos clínicos y demográficos relevantes de los alumnos de las especialidades de Educación Preescolar y Educación Integral en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, sede de la Urbina, año 2005.

Especialidad		Aspecto																				
Preescolar	IMC	22,4 ± 2,5	ICC	0,79 ± 0,1	Edad	26,2 ± 2,5	Estado Civil	66,6% Soltera	Ganancia o Perdida de Peso	16.6%	Trabaja Actualmente	50%	Grupo Familiar	5(2A+3N)	Personas que trabajan	1,3 ± 1,1	Compra de AlimentosBs/sem.	110.650 - 52.700	Percepción de los alimentos	66%Sufic 16%Insuf	Actividad física	Si (8%)
	Integral	23,1±3,45	0,86±0,11	27,7± 3,1	53,3% Soltera	46,6%	51%	4(3A+1N)	1,8± 0,8	95.357 -42.530	75%Sufic 25%Insuf	Si 31 %										

Nota: Índice de Masa Corporal IMC = Peso (Kg.)/Talla (m²), Índice Cintura / Cadera, ICC = Cintura (cm.)/ Cadera (cm.). En el grupo familiar A = adulto, N = niño

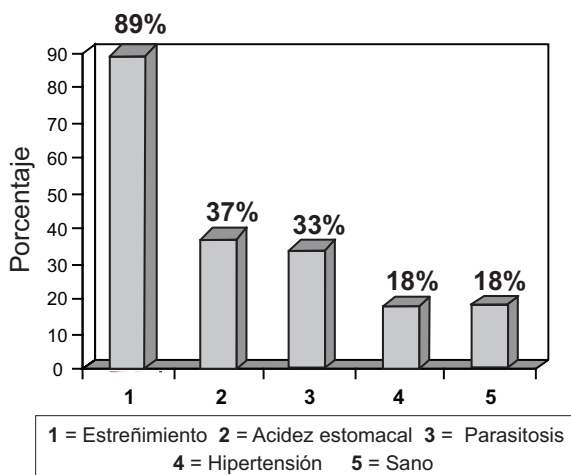
En primer lugar el IMC explica las diferencias en la composición corporal, al definir el nivel de adiposidad con base en la relación entre el peso y la talla. Los estándares establecen el peso adecuado (normal) dentro de un rango entre 20 y 24,9 y sobre peso para valores > 25. En nuestro estudio el promedio para la muestra se mantiene dentro del rango normal de peso con cierta tendencia al sobrepeso en un grupo importante de alumnos de la especialidad de Educación Integral (23,14 ± 3,45).

Otro indicador empleado es el Índice Cintura/Cadera (ICC), al observar la distribución de grasa, esta se constituirá en un factor de riesgo ya que diferencia los tipos de obesidad. Si el índice es de 1,0 o más para varones y 0,8 o más en mujeres, indicará obesidad y un mayor riesgo de que surjan enfermedades de acuerdo con Mahan y Escott- Stump 1998.

Los datos de $ICC = 0,86 \pm 0,11$ en alumnas de la Especialidad de Educación Integral refuerzan lo reportado por el IMC y alertan sobre situaciones de riesgo de enfermedades no transmisibles (ENT) por este estrato en particular. De marcado interés, en relación con el comportamiento alimentario, es el porcentaje 46,6% de sujetos que han detectado ganancias o pérdidas importantes de peso (efecto “yoyo”) en los últimos meses.

Aspectos demográficos como la edad, composición del grupo familiar (entre 4 y 6 personas), miembros que trabajan (entre 1 y 2 personas) y el gasto en la compra de alimentos (entre 380.000 – 400.000 Bs. /mes), revelan enormes exigencias y un posible déficit en la ingesta de nutrientes esenciales, posibles alteraciones en la dieta, excesos en el consumo de grupos específicos y la existencia de riesgo de ENT en el presente o futuro de estas poblaciones. En todo caso sería de enorme valor estudios más específicos a niveles nutricionales y sanguíneos a fin de revelar más información sobre este aspecto.

En relación a los estados patológicos de la muestra y de los familiares directos se reportan el gráfico número 1. Estos datos reflejan altos porcentajes 89% y 37% de patologías como el estreñimiento y la acidez estomacal en la muestra de estudiantes, las cuales se vinculan de manera importante con los hábitos alimentarios y la composición de la dieta.



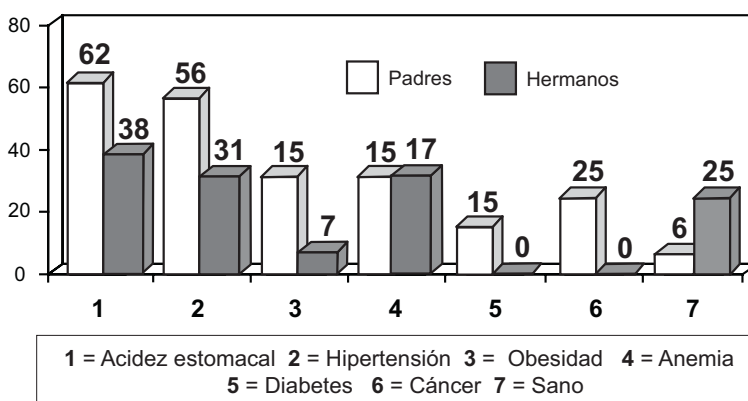


Gráfico N° 1. Estados patológicos de la muestra de alumnos de la especialidad de Educación Preescolar y Educación Integral, así como de sus padres y hermanos, pertenecientes al Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, adscritos a la Urbina, año 2005.

Al comparar estos valores con los de sus familiares directos como padres y hermanos, se observa similitudes en cuanto a la presencia de acidez estomacal e hipertensión y obesidad, lo cual sumado a la existencia de antecedentes en ENT como la diabetes, cáncer y de naturaleza cardiovascular configuran un cuadro de alerta importante en la valoración de la alimentación y la práctica de hábitos saludables. Estos datos se corresponden a los reportados por Rivero (2005) al referir que la tasa de mortalidad del venezolano para el año 2003 se ubica 4,72/1000, siendo las principales causas: corazón (21%), cáncer (16%), diabetes (6%) y relacionadas con las vías respiratorias (15%), situación que se particulariza al establecerse que el Estado Miranda el 96,6% de la población es Urbana y sólo el 3,1 Rural, con valores superiores al promedio del país (88,6% Urbana y 14,4 Rural).

En relación con los hábitos alimentarios estos se basan fundamentalmente en el proceso de selección, distribución y preparación de los alimentos que cada individuo realiza a lo largo del día (ración), de acuerdo a la disponibilidad del entorno, a su conocimiento, cultura y condiciones personales.

En este particular podemos observar en el cuadro N° 2, la presencia de hábitos alimentarios poco adecuados en un número importante de sujetos de la muestra, tanto en la reducción del número de comidas al día como en la variedad y equilibrio de la dieta, con poca presencia en el con-

sumo de alimentos importantes para cumplir con los requerimientos de macro y micro nutrientes como las verduras, hortalizas y frutas (400 g/día Tapia 2005), y de otros rubros como el pescado, los granos y los cereales, que aportan nutrientes importantes como proteínas, vitaminas, minerales y fibra de alto valor biológico; así como la insuficiencia en el consumo recomendado de agua.

Cuadro N° 2

Hábitos alimentarios y frecuencia en el consumo de alimentos en una muestra de alumnas de la Especialidad de Educación Preescolar y Educación Integral en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, sede la Urbina, año 2005.

Aspectos		Información de la muestra
Número de Comidas al día		Dos (37,5%), Tres (62,5%)
Cumple con las raciones diarias.		Si (62,5%)
Consumo de alimentos fuera del hogar		2,8 ± 1,9 veces a la semana
Autovaloración de la dieta		Satisfactoria (62%), Insatisfactoria (37%)
Frecuencia en el consumo de alimentos	Verduras y Hortalizas	3 – 4 veces/semana
	Frutas	3 – 5 veces/semana
	Carnes Rojas	1 – 2 veces/semana
	Pollo	3 – 4 veces/semana
	Huevos	2 – 4 veces / semana
	Cereales	1 – 3 veces/semana
	Pastas	2 – 4 veces/semana
	Postres	2 – 3 veces/semana
	Agua	4 – 5 vasos al día
Preparación de los alimentos		Fritos (58%), Asados o al vapor (33%)

De igual forma se observa como el 37% de la muestra considera o valora su dieta como insatisfactoria, apoyando lo expresado en el cuadro N° 1 en la percepción de la cantidad de alimentos adquiridos por el grupo familiar. Estos datos, aunque se carece de información más precisa como la suministrada por el recordatorio de 24 horas y de análisis sanguíneos, se corresponden con lo expuesto por Bauce y Mata-Meneses (1999) y establecen la necesidad de programas de educación alimentaria en estos grupos como alternativa viable que permita modificar su estilo de vida y promueva hábitos más saludables.

En relación con los conocimientos sobre higiene, conservación y manipulación de los alimentos, los datos encontrados se presentan en el cuadro número 3. En el mismo se observa que la muestra de alumnas de

las Especialidades de Educación Preescolar e Integral presentan debilidades en cuanto al conocimiento que poseen en el área nutricional, la composición de la dieta, sus características y su valor para el mantenimiento de la salud, lo cual refuerza los datos clínicos y estados patológicos reflejados en el cuadro número 1 y el gráfico número 1.

Cuadro N° 3
Información nutricional e higiene alimentaria en una muestra de
alumnas de la Especialidad de Educación Preescolar y Educación
Integral en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso
Martínez, sede la Urbina, año 2005.

Aspectos	Información de la muestra
Nutriente que proporciona mayor energía al organismo.	Carbohidratos (correctamente el 51%)
Proporción adecuada de Glúcidos/lípidos/Proteínas en la dieta.	Correctamente (14%)
Características de una dieta adecuada	Correctamente (67,7%)
Su dieta le proporciona el nivel calórico, los macro-micro nutrientes y la fibra necesaria.	No sabe (63%)
Aspectos que afectan a su comportamiento alimentario	1º Horario de Estudio/trabajo, 2º Económico y 3º la Educación Alimentaria
Prioridades diarias	Higiene personal (60%) Alimentación (25%)
Causas de la Obesidad	Hábitos inadecuados (56%), Sedentarismo (37%)
Conocimiento sobre grupos de alimentos y su valor nutritivo	Medianamente (57%) a nivel de macro nutrientes, Poco: (37%) a nivel de micro nutrientes.
Conocimiento sobre higiene alimentaria y conservación de alimentos	67% de la muestra conocen los aspectos básicos de la manipulación y conservación de los alimentos.
Conocimiento sobre formas contagio de enfermedades vinculadas a los alimentos contaminados	82% conocen sobre Amibiasis y Cólera 40% Gastroenteritis y Hepatitis 16% Disentería, intoxicación por <i>Estafilococos</i> y <i>Salmonelas</i>

De particular interés es el bajo conocimiento que reflejan en aspectos como la higiene alimentaria, la conservación de los alimentos y las enfermedades que se transmiten por alimentos contaminados o su inadecuada manipulación. Situación que se extiende en primer lugar a su calidad de vida y a su grupo familiar; y en segundo lugar, en el marco de la educación para la salud y la orientación alimentaria y nutricional que les toca y tocará impartir a sus alumnos durante los primeros años de la escuela.

Conclusiones

Debemos considerar que el principal enemigo de la salud urbana es el estilo de vida lo que incluye a los hábitos alimentarios, lo cual no debe ser considerado como un asunto individual sino colectivo, lo cual se balancea entre la abundancia y la escasez (desnutrición y obesidad), siendo el sedentarismo un problemática importante en el bienestar físico.

La educación alimentaria, sin ser la respuesta al problema, ha demostrado a través de múltiples experiencias, ser un camino viable para lograr cambios positivos en las conductas alimentarias, las cuales se establecen en los primeros años de vida. Por ello se requiere de un profesional de la docencia con una sólida formación en el área y sensibilizado en su responsabilidad en la formación de los hábitos y actitudes que los niños y jóvenes tienen en torno a la alimentación.

Las poblaciones objeto de estudio reflejan un potencial riesgo de enfermedades no transmisibles, inadecuados hábitos alimentarios, desconocimiento en la adecuada composición de la dieta y el valor nutritivo de los alimentos. Aspectos como la higiene alimentaria, la manipulación y conservación de los alimentos son aspectos que deben ser reforzados a fin de mejorar su calidad de vida y su rol en la comunidad.

Los programas dirigidos a quienes ejercerán y ejercen la docencia en los niveles de Educación Inicial y Básica deben hacer énfasis: a) Aspectos biológicos y fisiológicos de la nutrición, b) Dietética y nutrición, c) Tecnología y conservación de los alimentos, d) Antropología y cultura nutricional y e) Psicología alimentaria; en tanto son nociones claves en el marco de una educación integral.

Referencias

- Anzola, M (1995) *Proyecto de Educación en Nutrición*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Aular, A. (1999) *Estudio comparativo de los datos sobre encuestas de consumo de alimentos y hojas de balance de alimentos*. Trabajo de Ascenso no publicado. Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bauce, G. y E. Mata-Meneses (1999). Conductas alimentarias en familias de diferentes estratos sociales, área Metropolitana de Caracas. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 12(1): 16-22. Fundación CAVENDES, Venezuela.
- Fundación Colombiana para la Nutrición Infantil (s/f.) *La alimentación y nutrición infantil* [Documento en línea]. Disponible: http://www.coalimentación.com/?page_id=36 [Consulta: 2005, Agosto 11]
- Henríquez, G. (2005, Julio) *CANIA, una repuesta permanente a la problemática nutricional, individual, familiar y colectiva en un área urbana*. Conferencia presentada en las II Jornadas Científicas CANIA, Caracas.
- Instituto Nacional de Nutrición (2002). *Serie: Nutrición Comunitaria*. Módulos del 1 al 7. Dirección Técnica. División de Educación. Caracas.
- Mahan K, y S. Escott-Stump, (1998) *Nutrición y Dietoterapia de Krause*. Capítulo 17. Evaluación Inicial del Estado Nutricional, p.371-387. Ediciones McGraw-Hill Interamericana. 9ª edición, México.
- Mirabal de Molines, N. (2005, Julio). *Lineamientos para la educación nutricional en Venezuela*. Ponencia presentada en las II Jornadas científicas CANIA, Caracas.
- Morón, C. (2001) *Proyecto: Educación en Nutrición en Escuelas Básica de Chile*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe [Documento en línea]. Disponible: <http://www.vlc.fao.org/paises/chile/edubachi.htm..> [Consulta: 2005, Agosto 25]
- Rivero, E. (2005, Julio). *Salud Urbana, un nuevo enfoque*. Ponencia presentada en las II Jornadas Científicas CANIA, Caracas.
- Tapia, Mª S. (2005, Julio). *Consumo de frutas y verduras, un reto para la salud urbana*. Ponencia presentada en las II Jornadas Científicas CANIA, Caracas.
- Vegas, M. (2005, Julio) *Educación nutricional: Enfoque académico*. Ponencia presentada en las II Jornadas Científicas CANIA, Caracas.

RECOMENDAMOS

**TRABAJOS E INVESTIGACIONES SOBRE
CREATIVIDAD 1990-2000.
115 FICHAS RESUMEN**

Nº 2 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

MARLENE ARTEAGA QUINTERO Y HENRÍQUEZ

**DESARROLLO DE HABILIDADES PARA
COMPRENDER LA LECTURA**

Nº 3 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

CARMEN ALIDA FLORES

**ANTROPOLOGÍA CULTURAL. LA EDUCACIÓN
CONOCEDORA DE LO HUMANO**

Nº 4 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

YVÁN PINEDA

ELEMENTOS DE ALGEBRA

Nº 5 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

WLADIMIR SERRANO GÓMEZ

**TIEMPO Y CLIMA EN
VENEZUELA. APROXIMACIÓN A UNA
GEOGRAFÍA CLIMÁTICA DEL TERRITORIO
VENEZOLANO.**

Nº 1 DE LA COLECCIÓN *CLASE MAGISTRAL*

SERGIO FOGHIN-PILLIN

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

Subdirección de Investigación y Postgrado (Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1, Av. Ppal. La Urbina

Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales de los miembros adscritos y el sistema de incentivo institucional *

Iraiza J. Morillo Moronta

UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

Esta investigación estuvo dirigida a determinar el nivel de satisfacción del Personal Académico del IPMJMSM., el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales y el sistema de incentivo institucional. El abordaje metodológico fue concebido dentro de la Investigación Descriptiva a través del estudio por encuesta. Los resultados revelaron que: a) Las variables seleccionadas inciden en el nivel de satisfacción del personal. b) Dos departamentos muestran un alto nivel de satisfacción con respecto al estilo de liderazgo y relaciones interpersonales, no así el otro que tiene un bajo nivel de satisfacción e insatisfacción. c) Dos departamentos demostraron su insatisfacción en cuanto al sistema de incentivos institucionales, al no guardar relación con sus expectativas. d) Las retribuciones económicas satisfacen sólo cuando se otorgan, posteriormente la insatisfacción continúa. Este diagnóstico permite orientar a la Dirección, así como a los departamentos, al promover positivamente la satisfacción, aumentando así el desempeño y la productividad.

Palabras clave: Insatisfacción, satisfacción, incentivo, productividad, liderazgo, relaciones interpersonales.

* Recibido: octubre 2005.

* Aceptado: marzo 2006.

ABSTRACT

Level of satisfaction of the academic personnel of the Instituto Pedagógico de Miranda Jose Manuel Siso Martinez in relation to the style of leadership of the boss of the department, the interpersonal relationships of the attributed members and the system of institutional incentive

This investigation was managed to determine the level of satisfaction of the Academic Personnel of the I.P.M.J.M.S.M., the style of leadership of the Boss of the Department, the interpersonal relationships and the system of institutional incentive. The boarding of the methodology was conceived inside the Descriptive Investigation through the study for survey. The results revealed that: to) The selected variables impact in the level of satisfaction of the personnel. b) Dos departments shows a high-level of satisfaction with regard to the style of leadership and interpersonal relationships, I didn't seize another that has a low-level of satisfaction and dissatisfaction. c) Dos departments demonstrated its dissatisfaction as for the institutional incentives system, when not keeping relationship with its expectations. d) The economic retributions only satisfy when they are granted, later on the dissatisfaction continues. This diagnosis allows to guide to the Direction, as well as to the departments, when promoting the satisfaction positively, increasing this way the acting and the productivity.

Passwords: Dissatisfaction, satisfaction, incentive, productivity, leadership, interpersonal relationships

Introducción

La sociedad y sus numerosos cambios están generando demandas a la educación, entre ellas, propiciar ambientes educativos que favorezcan la espontaneidad, la iniciativa y la originalidad a través de diferentes estrategias de aprendizaje. En este contexto, se convierte en una prioridad que los docentes tengan una actitud positiva o constructiva hacia la institución donde se desempeña o en caso contrario que la institución desarrolle mecanismos para transformar dicha actitud.

La satisfacción en el trabajo es el resultado de diversas actitudes ante factores tales como: incentivos económicos, condiciones de trabajo, relaciones de mando, estilos gerenciales, relaciones interpersonales y características individuales. (Strauss y Sayles, 1992). Un docente puede lograr la formación integral del individuo y a su vez generar cambios de conducta en la dinámica social, si se siente motivado, satisfecho y comprometido con el trabajo.

Los gerentes han descubierto, afirma Killian (1990) que existe una mayor productividad y por lo tanto mayores ganancias cuando los trabajadores están satisfechos con su trabajo. Esta afirmación es confirmada por Gibson y Otros (1993) cuando señalan que la alta satisfacción laboral mejora las condiciones laborales en las organizaciones, produciéndose un alto rendimiento, prontitud y rapidez en la ejecución, identificación con la organización, entusiasmo y optimismo.

Los empleados no funcionan aisladamente como entes individuales, ya que todos pertenecen a un grupo formal y la mayoría a un grupo informal. (Kast y Khan, 1996). Esta existencia de relaciones grupales señala Oliveros (1984) incide en la satisfacción laboral del individuo, ya que este se halla susceptiblemente positivo hacia sus labores y el desempeño cuando se encuentra en compañía de otros. Este fenómeno es denominado por Allport, citado por Strauss y Sayles (1992) como "Facilitación Social".

Es bien conocido dentro de las organizaciones educativas (Oliveros, 1984), que el trabajo en equipo es básico para lograr un funcionamiento armónico de las instituciones, por ello los gerentes líderes deben comprender perfectamente el funcionamiento armónico de las instituciones, y de los grupos de manera de contribuir conjuntamente con ellos al logro de los objetivos de la organización.

Otro de los elementos que influye en los niveles de satisfacción de los miembros de una organización, es lo que los gerentes han institucionalizado como sistema de incentivos, clasificados en monetarios (salarios, bonos, recompensas, primas) y no monetarios (mejoramiento profesional, reconocimientos, ascensos, publicaciones, asignación de responsabilidades). ¿Cuál de los dos es más importante? Esto no lo elimina como incentivo sino que lo establece en conjunto con otros incentivos para lograr una verdadera satisfacción en el trabajo.

En informes publicados por la Dirección de Planificación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1991) y la Unidad de Planificación del Instituto Pedagógico Miranda José Manuel Siso Martínez (1989) se evidencia que el docente no ha sido evaluado como ente participante de la organización, sino en aspectos de la función docencia y referido a aspectos curriculares.

En la evaluación institucional del IPMJMSM, se afirma que el logro de objetivos institucionales es aceptable y que dicho resultado no ha cambiado en relación a evaluaciones anteriores por lo que, en opinión de la autora, las causas no han sido suficientemente analizadas para mejorar la productividad a través de estrategias motivacionales que pueden ser instrumentadas en el personal académico.

Los departamentos del IPMJMSM como ejes integradores del Instituto, desempeñan un rol fundamental que les exige, estimular y satisfacer las necesidades del personal docente a su cargo bien directamente o como transmisor a niveles gerenciales superiores para asegurar un desempeño eficiente.

Para un gerente es esencial comprender como ciertos factores del clima organizacional influyen en la satisfacción de los empleados. A partir de ello, el gerente podrá planear acciones para modificar el comportamiento de sus empleados, mejorar la calidad y productividad del trabajo, favorecer las relaciones interpersonales, lograr la satisfacción laboral que produzca la eficiencia de la organización.

La presente investigación giró fundamentalmente en la realización de un diagnóstico del nivel de satisfacción del personal académico del IPMJMSM en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento, las relaciones interpersonales entre los miembros adscritos y el sistema de incentivos institucional.

La importancia de esta investigación presentó una serie de perspectivas: **Primero**, al conducir a un diagnóstico sobre la satisfacción laboral en esta organización educativa se contribuirá a orientar de una manera objetiva la acción gerencial y los objetivos organizacionales; **Segundo**, contribuir a que los docentes conozcan los factores que intervienen en su proceso de motivación y satisfacción, de manera que puedan mejorar su desempeño y productividad, conjuntamente con el apoyo que la Institución pueda brindarle en un trabajo organizacional efectivo y eficaz. El abordaje de la metodología fue concebido dentro de la investigación descriptiva, a través del estudio por encuesta (Busot, 1995), Los datos se obtuvieron a través de un instrumento, en el cual se establecieron las relaciones recíprocas y las interrelaciones.

Se realizó un muestreo estratégico (Busot, 1995) al seleccionar 40% de la población total del personal académico del IPMJMSM que conforman los departamentos de Ciencias Naturales y Matemática, Educación Técnica Industrial y Geografía e Historia.

Las variables consideradas fueron estilo de liderazgo, relaciones interpersonales, sistema de incentivos y nivel de satisfacción.

Objetivos de la Investigación

General:

Determinar el nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento, las relaciones interpersonales y el sistema de incentivos institucional.

Específicos:

- 1.- Detectar el nivel de satisfacción el personal académico del IPMJMSM en relación con el Estilo de Liderazgo del jefe del departamento.
- 2.- Detectar el nivel de satisfacción del personal académico del IMPJMSM en cuanto a las relaciones Interpersonales de los miembros adscritos.
- 3.- Detectar el nivel de satisfacción del personal académico del IPMJMSM en relación al sistema de incentivos institucional.
- 4.- Relacionar la influencia del estilo de liderazgo del jefe del departamento, las relaciones interpersonales y el sistema de incentivos institucional en el nivel de satisfacción de los docentes.

Bases Teóricas

Satisfacción Laboral

Sikula (1992), cita a Larouche y Delorme quienes definen que la satisfacción en el trabajo es “una resultante afectiva del trabajador a la vista de los papeles de trabajo que este detenta, resultante final de la interacción dinámica de dos conjuntos de coordenadas llamadas necesidades humanas e incitaciones del empleado” (p. 595). Cuando un individuo puede encontrar dentro de los componentes de una organización, una respuesta a sus necesidades entonces puede afirmarse que está satisfecho.

Blum y Nayles (1995), señalan que la satisfacción en el trabajo “es el resultado de varias actitudes que tiene un empleado hacia su trabajo, los factores conexos y la vida en general” (p. 523).

Bracho (1989), afirma que la satisfacción laboral se refiere a la respuesta afectiva, resultante de la relación entre las experiencias, necesidades, valores y expectativas de cada miembro de una organización y las condiciones de trabajo percibidas por ellos.

Koontz y O'Donell (1995), plantean que la satisfacción laboral se refiere al bienestar que se experimenta en el trabajo, cuando un deseo es satisfecho, relacionándolo también con la motivación en el trabajo. Coincidiendo al respecto con Chavanato (1986), al señalar que la satisfacción en el trabajo designa la actitud general del individuo hacia su trabajo.

A efectos de esta investigación la satisfacción laboral fue definida, como la perspectiva favorable o desfavorable que tienen los trabajadores sobre su trabajo expresado a través del grado de concordancia que existe entre las expectativas de las personas con respecto al trabajo, las recompensas que este le ofrece, las relaciones interpersonales y el estilo gerencial.

Teorías de la Satisfacción Laboral

Teoría de los dos Factores. Motivación - Higiene

A fin de la realización de este estudio se utilizó la teoría de los Dos Factores Motivación e Higiene de Herzberg Frederick.

Al madurar las personas, las necesidades de estima y autorrealización parecen volverse más importantes. (Simon 1990) Uno de los estudios dedicados a esa área es el de Herzberg Frederick, el cual desarrolló una teoría sobre la satisfacción en el trabajo que tiene amplias implicaciones para la administración educativa y sus esfuerzos hacia la utilización eficaz de los recursos humanos.

La teoría motivación - higiene fue el resultado del análisis de un estudio inicial de Herzberg y sus colegas en 1959, el Servicio de Psicología Clínica de Pittsburg. El y sus colaboradores llegaron a la conclusión que el hombre tiene dos categorías diferentes de necesidades que son independientes una de otra y que influyen en la conducta de manera distinta. La primera está formada por los llamados factores motivadores o satisfactores, los cuales se centran en el contenido del trabajo, ellos son: logro, reconocimiento, progreso, el trabajo mismo, posibilidad de desarrollo y responsabilidad.

La segunda, se refiere a los factores higiénicos o insatisfactores, los cuales no son muy fuertes como motivadores pero producen insatisfacción en el empleo, y que se relacionan con el contexto de éste, ya que se ocupan del ambiente externo del mismo, ellos son: política de la organización, calidad de la supervisión, relaciones con los compañeros, supervisores y subordinados, salario, seguridad en el empleo, condiciones de trabajo y posición social. (Hodgetts y Altman, 1997).

Herzberg, citado por Cofer (1992) afirma que el hombre tiende a actualizarse en ciertas áreas de su vida y su trabajo es una de las más importantes, es solo a través de la realización de su tarea que el individuo va a obtener la recompensa que él necesita para reforzar sus aspiraciones ya que las condiciones de trabajo no tienen el potencial para darle satisfacción.

Esta teoría permitió determinar dentro del ámbito educativo los factores que satisfacen o insatisfacen a los docentes y lograr una acción gerencial eficaz que permita tomar en cuenta al docente en cuanto a la toma de decisiones, participación y productividad en su trabajo. Herzberg suministra una serie de factores que pueden ser objeto de investigaciones sobre el nivel de satisfacción de los docentes y su relación con cada uno de ellos. El liderazgo, las relaciones grupales y los incentivos son factores manejados por Herzberg en cuanto a contenido y contexto del trabajo docente, de allí su importancia vital para esta investigación.

Estilo de Liderazgo

Una de las variables que se constituyen en un elemento influyente en la satisfacción del docente es el estilo de liderazgo del gerente que dirige y coordina las instituciones educativas. El liderazgo es necesario en todos los tipos de organizaciones educativas y en cada uno de sus departamentos. El gerente necesita conocer la motivación humana y el saber conducir a las personas, esto es ser líder.

La institución docente es la célula fundamental del sistema educativo y según funcione ella, así funcionará este. Por ello la función de dirigir un instituto dedicado a la formación docente o cada uno de sus departamentos es una de las responsabilidades más delicadas que pueda encomendársele a profesional alguno. La función de dirección afirma Chiavenato (1996), que realiza el gerente exige de él, el cumplimiento de dos tipos de actividades: Las técnicas, son aquéllas relativas al logro de resultados dentro de las funciones específicas y las de dirección de grupos, que implica la responsabilidad de integrar, coordinar y encauzar las actividades de los subordinados con un alto grado de motivación, responsabilidad en el desempeño de sus trabajos y en el logro de sus objetivos.

Muchas teorías se han dado a conocer sobre liderazgo orientadas a partir de estilos de liderazgo, es decir, su estilo de comportamiento para efectuar la acción general. La principal teoría que busca explicar el liderazgo a través de estilos de comportamiento, sin preocuparse por las caracterís-

ticas de personalidad, es la que se refiere a estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático. (Chiavenato, 1996).

En la realidad el líder utiliza los tres estilos de liderazgo, de acuerdo con la situación, con las personas y con la tarea a ser ejecutada o llevada adelante. El principal problema del estilo gerencial, es saber dentro de que circunstancias y actividades a ser desarrolladas debe aplicarse.

Relaciones Interpersonales

Otra de las variables investigadas en este trabajo como elemento que afecta el nivel de satisfacción de los docentes, son las relaciones interpersonales, tomando en cuenta que el ser humano vive en el grupo y que responde en algunas de sus conductas individuales en función del grupo al cual pertenece.

En una estructura organizativa ningún individuo funciona por si solo. Todos pertenecen a un grupo, para esta investigación se utiliza la de Greer (1996): "Un grupo es un agregado de individuos que existen en un estado de interdependencia funcional a partir del cual se desarrolla una corriente de comunicación y un ordenamiento consecuente de la conducta". (p. 44).

En las instituciones educativas como en cualquier organización de otra naturaleza es vital la existencia de grupos para lograr la consecución de los objetivos organizacionales. Señala al respecto Oliveros (1994), que la mayoría de los estudios sobre los factores de motivación y satisfacción laboral del docente, han demostrado que el efecto grupal es fundamental para estos procesos, así como para el desempeño y la productividad. Son claras las implicaciones de todo esto para los gerentes que tienen la responsabilidad de lograr resultados a través de la dirección de los grupos y de su propia participación en ellas. En relación con la investigación que se realizó, es claro que en las organizaciones educativas, funcionan diversos grupos, tanto formales, como informales y que su interacción es fundamental para que los docentes trabajen en un ambiente agradable y realicen un desempeño eficiente y logran influir en la motivación y satisfacción del docente hacia su trabajo.

Sistema de Incentivos

Por muchísimo tiempo se ha pregonado que el dinero, es el incentivo para lograr que el trabajador se desempeñe eficientemente y rinda al máximo. Sin embargo la autora de esta investigación considera que es enfocar

por un solo extremo la importancia de los incentivos para el trabajador y que una vez satisfecha aparentemente la necesidad del dinero, el trabajador no modifica su comportamiento en el trabajo, ni su productividad, ya que solo lo logra de manera temporal. Por ello se consideró el sistema de incentivos como la tercera variable que influye en el nivel de satisfacción de los docentes abordando dos alternativas, la económica y la psicológica.

En las organizaciones educativas, el docente como afirma Roosen (1991), no se siente motivado hacia el trabajo, ya que a excepción del salario, incentivo momentáneo de satisfacción, no reciben por parte de la organización factores motivantes extrínsecos y a menudo las recompensas por parte de sus estudiantes son los elementos que motivan a continuar su trabajo. Es vital que la organización relacione las recompensas extrínsecas con las intrínsecas del docente, a fin de desarrollar un ambiente adecuado y la productividad del sistema educativo sea mayor, contribuyendo así a un mejor producto. En el IPMJMSM el sistema de incentivos institucionales se encuentra reflejado en las actas convenios firmadas por la UPEL.

Una vez revisadas estas actas pudo deducirse que el sistema de incentivos está referido esencialmente a incentivos de tipo monetario, y las Cláusulas 32 y 62 referidas a condecoraciones, por lo que se apreció que el incentivo psicológico es poco usado, o por el contrario, la gerencia de cada departamento lo ejerce por decisión propia.

Resultados Globales

La primera interrogante de esta investigación estaba referida al Nivel de Satisfacción que presentaban los docentes del IPMJMSM en relación al Estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento, las Relaciones Interpersonales entre los Miembros adscritos y el Sistema de Incentivos Institucional.

Se observó que el Nivel de Satisfacción del personal docente se encuentra satisfecho y muy satisfecho en relación con el Estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento. Se determinó que los factores Proceso de Toma de Decisiones; Procedimiento para dar órdenes y Consulta para Obtener Sugerencias, obtuvieron los mayores porcentajes de Satisfacción, aproximadamente de un 80 % a 87 %.

En cuanto al Nivel de Satisfacción en relación a las Relaciones Interpersonales, se percibió homogeneidad en las respuestas. La mayoría de los docentes están satisfechos. Se presentó que los items Cooperación

Grupal; Búsqueda de Soluciones ante Problemas Organizacionales; Comunicación Abierta entre los Miembros; Fomento de Integración Grupal, obtuvieron los más altos porcentajes de respuesta aproximadamente de un 70 % a un 77 %.

En el referido al Nivel de Satisfacción en relación al Sistema de Incentivos Institucionales, se observó que los docentes concentran sus respuestas en el ítem No tienen Opinión al respecto, lo que permitió afirmar que los docentes consultados no están de acuerdo con el Sistema de incentivos ya que no satisface las expectativas.

Resultados Departamentales

Para dar respuesta a la segunda interrogante de esta investigación la cual establecía: ¿Existe diferencia significativa en el Nivel de Satisfacción de los Docentes en los Departamentos de Ciencias Naturales y Matemática, Geografía e Historia y Educación Técnica Industrial del IPMJMSM en relación con el Estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento?

De este análisis, los docentes del Departamento de Ciencias Naturales y Matemática reflejaron estar satisfechos con el Estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento en un porcentaje del 87,4 %; los docentes del Departamento de Educación Técnica Industrial señalaron estar satisfechos con el estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento en un porcentaje del 85%, mientras que los docentes del Departamento de Geografía e Historia reflejaron estar insatisfechos con el Estilo de Liderazgo del Jefe del Departamento en un porcentaje del 55,46 %. Esto permite afirmar que existe una diferencia significativa en el nivel de satisfacción de los docentes del Departamento de Geografía e Historia con respecto a los Departamentos de Ciencias Naturales y Educación Técnica Industrial.

En relación al cálculo del análisis de varianza (ANOVA) realizado a fin de medir la relación entre la variable estilo de liderazgo como variable independiente y el nivel de satisfacción como variable dependiente. Se observó lo siguiente:

El valor es de 4,21 para el nivel de significación de p.05; para el nivel de significación de p .0.25 es de 5,63; para el nivel de significación p.01 es de 7,68 lo cual indica que para estos niveles el valor observado de F: 8,3385 tiene un valor mayor, concluyendo que existe relación significativa entre el estilo de liderazgo y el nivel de satisfacción, lo cual se reflejó en las diferencias de los resultados obtenidos en los departamentos consultados.

La tercera interrogante de esta investigación fue establecer la existencia de diferencia significativa entre el nivel de satisfacción de los docentes en los departamentos de Ciencias Naturales y Matemática, Geografía e Historia y Educación Técnica Industrial en cuanto a las relaciones interpersonales de los miembros adscritos.

Puede afirmarse que el personal académico del Departamento de Ciencias Naturales y Matemática se encontró satisfecho en un 99,75%; los profesores del Departamento de Educación Técnica Industrial en un 79,65% y los docentes del Departamento de Geografía Historia se encontraron insatisfechos en un 60,38%. Nuevamente se observó que existe diferencia significativa entre el nivel de satisfacción del personal académico de los departamentos de Ciencias Naturales y Matemática y Educación Técnica Industrial en relación con el Departamento de Geografía e Historia .

En cuanto al análisis de varianza (ANOVA) realizado a fin de medir la relación entre la variable relaciones interpersonales y el nivel de satisfacción. De acuerdo a los resultados se observó, que el valor es de 4,21 para el nivel de significación p.05; para el nivel de significación p.0.25 es de 5.63 y para el nivel de significación p0.1 es de 7.68, lo cual indica que los niveles son menores que el valor observado de F:8,7692, lo cual permitió concluir que existe una relación significativa entre las relaciones interpersonales del grupo y el nivel de satisfacción de este, lo que se evidenció en la diferencia observada en los resultados obtenidos en los departamentos consultados.

Se concluyó que la variable relaciones interpersonales afecta significativamente el nivel de satisfacción laboral del docente. Las dimensiones que generaron mayor satisfacción fueron cooperación grupal, búsqueda ante problemas organizacionales, fomento de integración grupal y comunicación entre los miembros; las que generan menor satisfacción son: actitud ante el cambio organizacional y promoción de retroalimentación entre los miembros.

Para responder a la interrogante cuatro de la investigación, la cual se refería a si existe diferencia significativa en el nivel de satisfacción del personal académico de los departamentos de Geografía e Historia, Educación Técnica Industrial y Ciencias Naturales y Matemática en relación al sistema de incentivos institucionales, se observó que los resultados obtenidos están muy dispersos. Para el Departamento de Ciencias Naturales y Matemática el personal académico expresó un 32,06% de satisfacción y un 36,4% de insatisfacción y un 31,25% de los profesores expresaron que no tienen opinión al respecto. En relación con el Departamento de Educación Técnica Industrial se observó que un 34,4% señaló satisfacción; un 35,5% seña-

laron insatisfacción y un 26,16% no tiene opinión al respecto; los docentes del Departamento de Geografía e Historia expresaron un 25,12% de satisfacción, el 43,8% expresó su insatisfacción y un 30,76% indicaron no tener opinión al respecto. Aún cuando la diferencia entre la satisfacción y la insatisfacción en este departamento se hizo mayor que en el resto de los departamentos, no se consideró relevante, debido al porcentaje que expresó no tener opinión al respecto.

Al realizarse el cálculo del análisis de varianza para medir la relación significativa entre el sistema de incentivos institucionales con el nivel de satisfacción del docente se obtuvo lo siguiente, el valor es de 4,21 para el nivel de significación P.0.5; para el nivel de significación $p = 0.2d5$ es de 5.63 y para el nivel de significación $p = 0.1$ es de 7,68, lo cual indica que estos niveles son mayores que el valor observado de $F: .0132$, lo cual concluyó que la relación entre el sistema de incentivos y el nivel de satisfacción no es significativa. Permitiendo concluir que las dimensiones del sistema de incentivos institucionales no son consideradas importantes para la satisfacción del docente en la labor que realiza. Esto pudo confirmarse al relacionar el ítem 8 donde los docentes expresaron en un 55,6% que el reconocimiento institucional no influye en su labor docente y en un 44,4% que si influye, reflejándose un porcentaje diferencial no significativo.

Sin embargo es de hacer notar que en relación con la dimensión Otorgamiento de Incentivos Económicos, los docentes del Departamento Ciencias Naturales y Matemática expresaron su insatisfacción en un 56,3%; los docentes del Departamento de Educación Técnica Industrial un 61,5% de insatisfacción y los docentes del Departamento de Geografía e Historia expresaron un 50% de insatisfacción, lo cual permitió concluir que este aspecto es relevante con respecto al comportamiento del resto de las dimensiones de la variable sistema de incentivos.

En relación al departamento de Ciencias Naturales y Matemática pudo observarse que los docentes presentaron un 56,3% de satisfacción con respecto a la dimensión oportunidad de mejoramiento profesional, mientras que respecto a su insatisfacción se reflejó en un 51,3% para el otorgamiento de incentivos económicos y un 50,1% en cuanto a la apertura al cambio. Es de hacer notar que el elemento promoción de reconocimientos institucionales obtuvo un 43,7% en la categoría No tiene Opinión al respecto.

El departamento de Educación Técnica Industrial se observó que los Profesores en un 41,7% expresaron su satisfacción con la Asignación de Responsabilidades. Los aspectos Otorgamiento de Incentivos Económicos y Valoración del Desempeño presentaron un 50% y 41,7% de insatisfacción en la labor académica.

El personal académico del Departamento de Geografía e Historia expresaron en un 61,5% su insatisfacción en relación con el otorgamiento de incentivos económicos y un 59,8% en la promoción de reconocimientos institucionales.

Conclusiones

- Al considerar los resultados sobre los grados de satisfacción laboral sentida por los docentes, se confirmó lo expresado por Dunham y Smith (1985) cuando señalan que la satisfacción laboral comprende las actitudes de los subordinados hacia su trabajo y hacia su medio ambiente laboral, e incluye los sentimientos de los empleados hacia el trabajo.
- Se evidenció que el nivel de satisfacción presenta diferencias significativas entre el Departamento de Ciencias Sociales y los Departamentos de Ciencias Básicas y Educación Industrial.
- En cuanto a los aspectos que más producen satisfacción en la variable estilo de liderazgo, los resultados indicaron lo siguiente: los docentes se sienten satisfechos por el proceso de toma de decisiones, procedimiento para dar órdenes, consulta para obtener sugerencias, propiciar la participación efectiva y proceso decisorio ante conflictos y los de menor satisfacción son oportunidad de mejoramiento profesional, reconocimiento de la labor docente y proceso decisorio ante conflictos.
- En relación a los aspectos que más producen satisfacción en la variable relaciones interpersonales, los resultados indicaron lo siguiente: los docentes se sienten satisfechos por la cooperación grupal, búsqueda ante problemas organizacionales, fomento de integración grupal y comunicación entre los miembros y los de menor satisfacción son actitud ante el cambio organizacional y promoción de retroalimentación entre los miembros.
- Con respecto a los factores que producen satisfacción en relación con el sistema de incentivo institucional se observó asignación de responsabilidades y oportunidades de mejoramiento profesional.
- La variable sistema de incentivos presentó un alto nivel de insatisfacción en referencia a los factores: incentivos económicos, valoración del desempeño y promoción de reconocimientos institucionales. Schein (1988) considera que los factores económicos son los que más incentivan, lo cual se reveló en esta investigación.

- El estilo de liderazgo fue considerado en esta investigación por los docentes como determinante en el nivel de satisfacción que ellos perciben en sus labores.
- Los docentes señalaron su insatisfacción con la Institución por cuanto el sistema de incentivos no se relaciona con su nivel de satisfacción. Ello coincide con Maslow quien señala que es muy importante sentirse reconocido en la organización donde labora, Herzberg citado por Cofer (1992), teórico fundamental de esta investigación, considera que los incentivos y reconocimientos a la labor del individuo provocan satisfacción o insatisfacción de acuerdo a su efectividad.
- Al igual que en la teoría dual de Herzberg, citado por Cofer (1992) se evidencia en esta investigación, la tendencia de la muestra de señala que la institución es responsable de la insatisfacción. Estos resultados expresan según Chiavenato (1996), que los procesos de defensa humana tienden a atribuir la satisfacción a sus propios logros y realizaciones, y atribuir causas de insatisfacción a los factores del medio ambiente de trabajo sobre los cuales tiene poco control.
- Merece especial atención la poca asistencia que la institución ofrece a la valoración del desempeño académico, aspecto altamente necesario para determinar logros, atender fallas, mejorar los incentivos, acrecentar el flujo comunicacional, aumentar la productividad. Este aspecto permite al docente revisarse periódicamente y saber cuáles son sus debilidades y aciertos, recibiendo los estímulos necesarios a través de la retroalimentación constructiva, lo que le posibilita estar motivado y satisfecho para la realización de su trabajo, lo cual incidirá en la obtención de un mejor producto.

Referencias

- Blum, M. y Nayles J. (1995). *Psicología Industrial*. México: Trillas.
- Bracho, C. (1999). *Clima Organizacional y su relación con la satisfacción laboral en una organización de educación superior*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Busot, J. (1995). *Investigación Educacional*. Maracaibo: LUZ.
- Cofer, C. (1992). *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.
- Chiavenato, I. (1996). *Introducción a la Teoría de la Administración*. México: Mc Graw Hill.
- Dunham, R. y Smith, F. (1995). *Salud Organizacional. Análisis y Diagnóstico Internos*. México: Trillas.

- Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnelly, J. (1993) *Organizaciones: Conducta, Estructura, Proceso*. México: Eunsa.
- Herbert, S. y Halloran, J. (1992). *Relaciones Humanas*. España: Hispano Europea.
- Herrert, J. y Sherman, A. (1991). *Administración de Personal*. México: Trillas.
- Hodgetts, R. y Altman, S. (1997). *Comportamiento Humano en la Organización*. México: Interamericana.
- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Unidad de Planificación y Desarrollo. (1999). *Informe Final de Auto Evaluación Institucional*. Caracas: Autor.
- Kast, P. y Khan, R. (1996). *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Trillas.
- Killian, R. (1990). *Dirección en la Administración*. México: Reverte.
- Koontz y O'Donnel (1993). *Curso de Administración Moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Oliveros, F. (1994). *La Participación en los Centros Educativos*. Pamplona. España: Eunsa.
- Rossen, G. (1991) *El Trabajo Docente*. Artículo publicado en diario *El Nacional*. Caracas. Venezuela.
- Simón, H. (1990) *El Comportamiento Administrativo*. Argentina: Aguilar.
- Strauss, G. y Sayles, L. (1992). *Personal*. (Cadena J., traductor). México: Prentice Hall. (Trabajo original publicado en inglés en 1980).
- Schein, E. (1988). *Psicología de la Organización*. España: Prentice Hall.
- Sikula, A. (1992). *Administración de Personal*. México: Trillas.
- Thierauf, R. Klekamp, R y Geeding, D. (1996) *Principios de Aplicaciones de la Administración*. México: Limusa.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Unidad de Planificación (1991). *La Universidad la Hacemos Todos*. Caracas: Autor.
- Universidad Experimental Libertador. (1990). *Acta Convenio de las Condiciones de Trabajo para el Personal Académico*. Caracas: Autor.

**EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INSITUTO PEDAGÓGICO
DE MIRANDA JOSÉ MANUEL
SISO MARTÍNEZ (CEDISIMAR)**

OFRECE PARA SU CONSULTA

- ❖ Catálogos de investigaciones
- ❖ Trabajos de grado de Especialización y Maestría
en el área de Educación
(Estrategias, Evaluación, Gerencia,
Desarrollo Comunitario)
- ❖ Índices especializados
- ❖ Revistas de Investigación nacionales e
internacionales
- ❖ Catálogos de trabajos de grado.

Entre muchas otras producciones intelectuales

Dirección: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 2, Av. Ppal. La Urbina

Macbeth, Trono de Sangre y Sangrador: el ocaso de la integridad*

Ali E. Rondón

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

*"it is a tale / Told by an idiot, full
of sound and fury, / Signifying
nothing" Macbeth, V.v. 26-28*

RESUMEN

La violencia puede ser considerada como recurso estético además de problema moral. Incorporada a versiones cinematográficas, la violencia es susceptible de ser disfrutada. Sin embargo, ¿es la violencia reflejada en la pantalla un mero recurso estético carente de dimensión moral? En este ensayo se estudia el tema de la violencia presente en *Macbeth* de Shakespeare según el montaje de Orson Welles para Broadway, se ahonda en *Kumonosu-Djo* de Akira Kurosawa ambientada en el Japón feudal del siglo XII y se analiza la función ética del asesinato durante los mortecinos días de las dictaduras de Castro y Gómez en *Sangrador* de Leonardo Henríquez.

Palabras clave: Ética; estética; violencia; Mac Guffin; Hécate; Literatura fantástica.

ABSTRACT

Macbeth, Blood Throne and Bloodletter: The dawn of integrity.

Violence can be considered an aesthetic resource instead of only a moral subject. Incorporated to cinematographic representations, violence is truly enjoyable. However, is the violence unleashed in films an aesthetic resource lacking any moral dimension? Along this essay the theme of violence present in Shakespeare's *Macbeth* is studied approaching Orson Welles stage version for Broadway; discussing Akira Kurosawa's *Kumonosu-Djo* set in 12th century Feudal Japan and analyzing the ethical function of murder during the bleak days of Cipriano Castro and Juan Vicente Gómez's dictatorships portrayed in *Sangrador* by Leonardo Henríquez.

Key words: Ethics; Aesthetics; Violence; Mac Guffin; Hecate; Thrillers

* Recibido: abril 2005

* Aceptado: enero 2006

Presentación

William Shakespeare es siempre actualidad. Cada aproximación a su dramaturgia depara nuevas sorpresas y son muy variadas las lecturas que se pueden hacer de sus piezas. Si algo evidencian los estudios de A.C. Bradley con su marcado énfasis sobre el carácter y la **lectura** en lugar de la **representación**, la crítica humanística de L.C. Knights, el análisis político de J.W. Lever, el enfoque marxista de Terry Eagleton, la Nueva Crítica de G. Wilson Knight, el nuevo historicismo americano representado por S. Greenblatt o L. Montrose, sus contrapartidas británicas en la corriente del materialismo cultural defendido por Jonathan Dollimore, Kiernan Ryan, Catherine Belsey y Terence Hawkes, o los análisis feministas recientes propuestos por Juliet Dusinberre, Lisa Jardine y Dymphna Callaghan, es que hay muchos shakespeareans en Shakespeare y existe un amplísimo espectro a la hora de acercarse a él y sus obras¹. De allí que no resulte nada paradójico reconocer que así como se han difundido reconstrucciones de su vida amorosa en el celuloide (*Shakespeare enamorado*) de Marc Norman y Tom Stoppard y en las novelas (*Will Shakespeare*) de John Mortimer y (*Nothing Like the Sun*) de Anthony Burgess, tragedias suyas como *Macbeth* hayan sido adaptadas a contextos, épocas y marcos ideológicos tan diversos como Haití, Japón y Venezuela.

Lo grotesco como visión pesimista de la realidad en el *Macbeth* de Broadway

Cuando a mediados de los años treinta Orson Welles fue invitado a dirigir una pieza para el Federal Theater presentó su adaptación de *Macbeth*. En ella el célebre director que jamás terminó sus estudios de secundaria

-
1. Dada la vasta bibliografía sobre Shakespeare, sólo ofreceré a continuación una serie de lecturas recomendadas que de ningún modo debe interpretarse como exhaustiva: Belsey, C. (1985). *The Subject of Tragedy: Identity and Difference in Renaissance Drama*. Londres: Methuen; Bradley, A.C. (1965). *Shakespearean Tragedy*. Greenwich, Conn.: Fawcett Publications Inc.; Callaghan, D., L. Helms y J. Singh (1994). *The Weyward Sisters: Shakespeare and Feminist Politics*. Oxford: Blackwell; Díaz Solís, G. (1968). *Expresiones Críticas*. Caracas: Ediciones Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela; Dollimore, J. (1984,1989). *Radical Tragedy: Religion, Ideology and Power in the Drama of Shakespeare and his Contemporaries*. Brighton: Harvester; Eagleton, T. (1986). *William Shakespeare*. Oxford: Blackwell; Greenblatt, S. (1988). *Shakespeare Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Oxford: Clarendon Press; Hawkes, T. (1992). *Meaning By Shakespeare*. Londres / Nueva York: Routledge; Knight, G.W. (1947). *The Crown of Life*. Londres: Methuen; Knights, L.C. (1959). *Some Shakespearean Themes*. Londres: Chatoo & Windus; Lever, J.W. (1971). *The Tragedy of State: A Study of Jacobean Drama*. Londres: Methuen; Ryan, K. (1989, 1959). *Shakespeare*, (2^{da} ed.) Londres / Nueva York: Prentice Hall, Harvester Wheatsheaf.

trasladaba la acción de Escocia a la isla caribeña de Haití. Esta vez Macbeth sería un dictador negro y las tres brujas se metamorfosearían en hechiceras de vudú. No conforme con dichos cambios Welles además incorporaría al espectáculo auténticos curanderos y tamboreros oriundos de Jamaica y Haití.

Así Welles marcó las nuevas coordenadas espirituales de la tragedia shakespeariana con el descubrimiento para el teatro comercial estadounidense de personajes más opacos, torvos y grises que pululaban sobre una tierra pretérita y mística, matizada por la sensación inexorable de que todo en esa isla tropical marchaba hacia su destrucción (Zolotow, 1987, p. 41). Con la maestría del director nato, a pesar de ser *Macbeth* uno de sus primeros proyectos a nivel profesional, Welles conservó el tono protohistórico original, aunque sin descuidar para Broadway la crudeza, la trágica hermosura, el murmullo misterioso y peculiar, y las evocaciones de un pasado mítico en el que la sangre, el balido de las cabras, los rituales sobre el escenario y la sofocante percusión orquestada durante el montaje acreditaban su imperdible vigencia estética. Algo comparable sólo a las visiones infernales de un Hieronymous Bosch.

Para redondear lo que podría catalogarse como el aterrador universo onírico y desquiciante del *Macbeth* de Orson Welles bastaría decir que dicho espectáculo reafirmó su personalidad poética, provista de múltiples valencias y de ese raro equilibrio entre la sabiduría realizadora y un conocimiento atávico. En esa difícil conjugación de valores se halla, acaso, la raíz esencial de la calidad y el acento de su osadía cuando trabajó al sátrapa homicida para el público de los Estados Unidos por primera vez como metáfora del espejo del alma, como caracterización íntima de un individuo en cuyo rostro goyesco, sus vicios y sus errores humanos incrementaban su sadismo y animalesca crueldad —rasgos que curiosamente identificarían al arquetipo dictador de otras islas caribeñas y naciones latinoamericanas en el resto de la centuria.

Desnudar la conciencia

Pero como el ansia de poder no es blanca, ni etnocentrista y mucho menos se expresa exclusivamente en pentámetros yámbicos (versificación favorita de Shakespeare), Akira Kurosawa decidió llevar al cine su interpretación del clásico shakespeariano trasladando la tragedia de *Macbeth* al Japón feudal y a su contexto de interminables luchas intestinas.

Si la lealtad era lo que daba sentido a la vida de un samurai, Lord Washizu (Macbeth) se lanza hacia el abismo. Pero no era su culpa, porque como héroe trágico Washizu era objeto de burla de los dioses. Una muy andrógina bruja se cruza en su camino para profetizarle que será rey. De allí en adelante, Washizu cumplirá su destino abriéndose paso entre los demás a sangre y fuego.

Lo impresionante de *Kumonosu-Djo* (*Castillo de telarañas*), rodada en 1957 y arbitrariamente traducida al inglés como *Throne of Blood*, es que aún ateniéndose a los núcleos de acción dramática básicos de la pieza, los personajes jamás aparecen como japoneses recitando, declamando al estilo shakespeariano. De hecho, Kurosawa ha marcado distancia de la famosa fidelidad al texto original para mostrarnos lo idiosincrático del Japón en seres absolutamente capaces de albergar pasiones y bajezas tan intensas como devastadoras que modelaran las acciones de Macbeth y su esposa. Es así como, por ejemplo, la Lady Macbeth interpretada por Isuzu Yamada no cae en la ampulosidad ni en la elocuencia histérica del personaje original. Algo que podríamos haber tomado como poco creíble dado el restringido rol social que las mujeres debían cumplir en la cultura oriental; aun así, su susurrante actuación exacerbada a cada rato por su uso simbólico del espacio transmite toda la fuerza avasalladora que empuja al cegado Washizu a caer en la traición.

Obviamente estamos ante una lectura ética que sin desvirtuar la escritura de Shakespeare asume la culpa y la tragedia desde una perspectiva diferente a la propuesta por el autor isabelino². Desde dicha perspectiva comprendemos mejor incluso la estructura circular de la violencia en el film: de la ambición a la traición. No faltan en el largometraje los desplazamientos de grandes masas de soldados y caballos con los que Kurosawa desea patentar el sello épico de su producción. Sin embargo, *Trono de sangre* termina siendo más bien una película densa y oscura. Rica en largos planos y paneos sobre parajes desérticos es cierto, pero en ella priva el esoterismo más que la carne sangrante a la hora de desnudar la conciencia.

2. Entrevistado por el crítico e historiador del cine Tadao Sato sobre lo que intentaba representar con el *Macbeth* de Shakespeare adaptado al período de las guerras civiles en Japón llamado ge-koku-jo (duró cien años y comenzó en 1460), Kurosawa respondió: "Las imágenes de hombres que vivieron en una época en la que los débiles terminaban siendo presa de los más fuertes. En ese sentido creo que hay algo en *Macbeth* común a todos mis otros trabajos [*Rashomon* (1950), *The Men Who Tred on The Tiger's Tail* (1953), *The Seven Samurai* (1954)]". Véase el capítulo 9 de Roger Manvell, *Shakespeare and the Film*. London: J.M. Dent & Sons Ltd., 1971; p. 102.

¿Entregar el poder después de tanta sangre? ¡Jamás!

Después de ver *Sangrador* de Leonardo Henríquez (*Borderline, Tierna es la noche, Tokyo-Paraguaypoa*) lo primero que tomé en cuenta para escribir sobre ella fue la certeza con que Henríquez reflejó el MacGuffin (Mamet, 2001, p. 48). El término lo aprendí de David Mamet (*El cartero llama dos veces, Los intocables, El veredicto*), fue acuñado por Hitchcock y significa, indistintamente, a) componente del relato que desencadena todas las acciones y b) objeto alrededor del cual gira toda la acción. Y es que si Freud atribuía la esencia del *Macbeth* a algo tan triste como la falta de hijos, la vacua ambición y la venganza contra el tiempo en la usurpación, el asesinato e intentos desesperados por borrar el futuro, abolirlo para deshacer todos esos mañanas y mañanas y mañanas cuyo paso mortecino oprimían el pecho del monarca escocés, esta versión libérrima en blanco y negro de la pieza de Shakespeare nos cuenta la patética historia de un mortal llamado Max, apócope de Maximiliano, tenido por hombre justo entre los bandidos de un temible clan en los Andes venezolanos. Un día a su regreso triunfante de una refriega, se topa con las brujas del páramo quienes preconizan su ascensión al mando de la banda. A partir de entonces a Max lo asediarán las dudas, la ambición, el miedo a la traición y su propio juramento de obediencia a los designios de Durán, jefe al que asesina para asumir el control. Enajenado por la incertidumbre, Maximiliano será presa fácil de su esposa, Mileidi. La hembra pendenciera, intensa y sin escrúpulos lo incita a cometer el crimen que mancha con sangre el cuento de hadas andino. Trastornado por el despotismo, o mejor dicho envilecido por el poder, Max llegará a sentirse ungido con el óleo de los predestinados y por tanto inmune a cualquier peligro terrenal. En su megalomanía llega incluso a rebelarse contra Dios olvidando que palabras y vaticinios no siempre abrigan el significado que más nos conviene a los seres de carne y hueso. Al final el temible y poderoso Max perderá la razón, el sueño, la paz y la vida.

Hasta aquí llego con el relato de *Sangrador*. Llego hasta lo que creo además el hecho central de la historia reelaborada por Henríquez para el guión de su película. El cineasta venezolano se valió de Shakespeare para convertirnos en espectadores de la codicia de dos miserables interpretados por Daniel Alvarado y Karina Gómez. La ingratitud rencorosa de él hacia el cacique de los forajidos es llama; se aviva y crece a cada susurro de ella. Galardonado por el ANAC (Asociación Nacional de Autores Cinematográficos) en el año 2000, el protagonista de *Macu, la mujer del policía y Desnudo con naranjas* dijo: “Hacer Maximiliano en esta película de arte y ensayo me permitió crecer con mis propios instintos, crear y crecer verdaderamente como actor”. Por su parte, la actriz perteneciente al elenco del

Grupo Rajatabla debió adelgazar 11 kilos para dar con esa apariencia de mujer famélica, huesuda, casi teatral: “Trabajé disciplinadamente la voz y la intención para imprimirle mayor fuerza a los pocos pero decisivos diálogos de Mileidi con su marido. El personaje exigía poder y maldad”.

Maximiliano y Mileidi parecen evadidos de los *Caprichos* de Goya. Conceptualmente revelan las fisuras de un mundo en crisis basado en una anquilosada estratificación y con un sistema de valores fundamentado en el inmovilismo de las costumbres y una tiránica opresión política que no dudaríamos en vincular históricamente con las dictaduras de Cipriano Castro o Juan Vicente Gómez a comienzos del siglo XX.

Volviendo ahora al MacGuffin de *Sangrador*, diría que como todos los elementos dramáticos del guión necesariamente deben tener prioridad sobre los hechos biográficos “reales” que a los espectadores no nos interesan demasiado, la búsqueda del MacGuffin (para Maximiliano tal como está planteada) viene condicionada por cuanto hay de espectacular en la cinta: Primero, presenciamos el encuentro coloreado de Realismo-Mágico entre el protagonista, su amigo Juan Bautista y las brujas del páramo, luego la lluvia torrencial con truenos y relámpagos que asola al pueblo al morir Durán, después la súbita aparición del espectro de J.B. en níveo liquiliqui a plena luz del día; tras la visión fantasmagórica vendría la escena del sonambulismo de Mileidi con su monólogo de las manchas de sangre dicho frente a la criada y, por último, la ejecución rocambolesca de Max. La amenaza en que se convirtiera Maximiliano para la supervivencia de los demás bandoleros de la región, incluidos los Señores del café, tiene el poder de estimular nuestra imaginación. Por ello, seguramente, la fotografía de Cesare Jaworsky se solaza en las tomas iniciales de serpientes reptando unas sobre otras allá en la roca con las ratas chillando encaramadas en la rama de un árbol, mientras las palomas vuelan por el frondoso bosque. Se elevan hacia un cielo despejado y allá abajo han quedado la araña trepando perezosamente entre piedras y el escorpión buscando la gruta entre los peñascos. Sólo faltan los planos del Cóndor de los Andes sobrevolando el paisaje montañoso y las risas cacofónicas de las tres brujas desnudas columpiándose entre árboles esqueléticos, en tierra yerma.

En otras palabras, desde el comienzo de *Sangrador* se nos está planteando a nivel visual y sonoro cierta tensión que conferirá al resto de la película ese aire de “fantasía y surrealismo”, tal como lo sostiene Stefano Gramito, director de sonido y compositor de la música adicional. Todos esos cuadros que acabamos de enumerar se suceden no como golpes de insensatez, tampoco obedecen a algún comportamiento extravagante de los realizadores, porque es precisamente esa supuesta ausencia de lógica, esa irracionalidad, la que hace del resto de la historia un relato sugerente,

no sólo en la forma sino también en el contenido. Dentro de esas tomas, en la esencia de su ordenamiento, está la intuición, el sentimiento, el instinto... elementos que forman parte del inconsciente colectivo, de toda esa irracionalidad que sigue viva en nuestro interior y nos conecta con lo desconocido (Eisenstein, 1949).

Todo lo anterior nos hace pensar en Maximiliano y Mileidi. Vemos *Sangrador* como quien intenta visualizar a cada paso lo que traman sus mentes desquiciadas por la ambición y la sed de poder. Sus palabras — uno de los tantos sistemas semióticos que entran en juego en la cinta— no siempre actúan recíprocamente con el gesto, la postura, el movimiento escénico, el decorado, el vestuario o la iluminación. Debido al neblinoso y escarpado relieve merideño será Daniel Alvarado quien deba “trabajar” más el texto verbal, pues a él le corresponden la mayor cantidad de escenas rodadas en exteriores conversando con J.B. en la sierra a caballo y entre frailejones, gritando fuera de sí cuando ve los fantasmas, impartiendo órdenes a sus subalternos en las calles del pueblo o caserío, implorando ante Hécate para saber más del futuro, desafiando a sus enemigos, vociferando e injuriando, blasfemando a diestra y siniestra. Karina Gómez en cambio comienza por “escuchar” el texto de la carta pésimamente leído por su criada; se levanta del lecho donde yace cubierta de calas —flores que decoran sus aposentos y al mismo simbolizan la naturaleza erótica del personaje— y termina mascullando los vocablos como quien piensa en voz alta. Nosotros estamos allí en la oscuridad de la sala para —como decía Strindberg de las obras teatrales— oírla como a quien está leyéndonos una partitura musical y percibir en sus repeticiones, sus estructuras fónicas, incluso sus “decibelios” los múltiples niveles de significado que pueden derivarse de su actuación. Estamos allá en pleno Parque de Los Aleros, a orillas de la Laguna Negra, entre los riscos del Páramo oyendo sus voces como quien escucha una sinfonía o sonata, pero hechas con palabras a falta de notas musicales.

Radiografía del horror

Si al principio Maximiliano no era sino un nombre oscuro con escasa entidad, poco a poco se nos retrata como imagen convencional de la Justicia. La antorcha encendida en su casa se asemeja al fuego prometeico, pero la alegoría de la Justicia resulta patéticamente irónica. Las estampas de San Jorge lanceando al dragón frente a aquel velero encendido no hacen más que resaltar la profunda confusión de valores entre los que se debate el Max homicida. Ha cedido a la tentación del caos y las tinieblas. Por ello se

mostrará justamente sobrecogido ante el río de sangre bañando las escaleras, por ello su inevitable atracción al aquelarre celebrado entre Hécate y las demás hechiceras en medio de la noche. Al igual que en cualquier otra obra de la literatura fantástica como *El corazón de las tinieblas* de Conrad o *Drácula* de Bram Stoker el secretismo envuelve las acciones “monstruosas” de Max aumentando el suspenso de la película. De los ritos arcanos e inexplicables que han hastiado su periplo pasaremos al temperamento violento de quien ha distorsionado la verdad y ha censurado la realidad para adaptarla a sus sueños de grandeza. La caída y muerte de Mileidi colgando del campanario es la capitulación extrema de quien no supo defenderse física ni psicológicamente de los remordimientos por tanta maldad hacia el prójimo. Un aviso significativo para los que pertrechados en su torre de marfil como Max esperan a que el bosque “se mueva” para librar la batalla final, convencidos de que ningún varón parido de mujer podrá vencerles.

Con todo, lo que más se destaca en *Sangrador* desde una perspectiva estilística son las magníficas locaciones en el Estado Mérida. La naturaleza salvaje, indómita de la sierra, los páramos y el pintoresco pueblo de Los Aleros sirven estupendamente como contexto a las certeras pinceladas psicológicas de un personaje que inicialmente parecía héroe de fábula, quien sabe si emparentado con algún caballero medieval que guerreaba y luego iba en busca de su amada, pero cuyo destino final no serán los sueños de gloria, riqueza y fama, sino la irrealidad de quien vive una pesadilla. Sucumbe al encantamiento del inmenso ofidio que tiene por esposa, dejándose arrastrar por la violencia y la locura que le conducirá a la muerte. Mileidi no podía ser más relevante en este sentido; es simbólicamente otra de las Parcas, oscuros personajes de la mitología griega que tejían el destino de los mortales y que se identificaban con la muerte (Flores, 2005, p. 104).

Todo aquel capaz de aprender la lección de la historia puede percibir el peligro de seres como Maximiliano. Según Shakespeare³ —así lo entendieron Welles, Kurosawa y ahora Henríquez— la barbarie no está allá afuera, sino dentro de nosotros y basta que algo o alguien nos empuje hacia el lado oscuro, siniestro, diabólico de la naturaleza humana para convertirnos en depredadores natos; dejamos de ser entonces las criaturas de mentalidad crítica aunque mediatizadas por valores éticos, morales y religio-

3. Leonardo de Andrade —cuentista, crítico de cine y profesor de idiomas— afirmó en un programa radial: “Shakespeare es recurso inagotable para el celuloide, dramas de tragedias, comedias y fantasía, en inglés británico o en inglés de los Estados Unidos, japonés, francés, ruso o italiano, Shakespeare es todos ellos. Y no es de extrañar en un industria que tanto se ha servido de la literatura, mucho menos de un actor que ha producido tanto de los sinsabores y las contradicciones del ser humano”. Véase Laura Antillano, *La palmera luminosa: Entrevistas*. Valencia: Universidad de Carabobo, 1999; p. 122.

sos y terminamos atrapados por la oscuridad de un mal cuyas consecuencias jamás llegan a definirnos por completo (Smith, 1976). Lo peor de todo es que terminamos convertidos en el personaje simbólico inventado por Shakespeare, ese alucinado de mirada turbia y autoritaria, hombre malhumorado o acosado quizás, cuyo conspicuo desvarío lo lleva a mirar al frente con expresión efectivamente animal, como si no comprendiera del todo que por la búsqueda de ese momento de eternidad perdió su integridad. Al final ésta quedó tan difusa en la suma de sus actos y tropelías que sólo alcanzamos a distinguirlo como guiñapo a merced del viento para el que

La vida no es más que una sombra que pasa, un pobre cómico que se pavonea y agita una hora sobre la escena, y después no se le oye más...; un cuento narrado por un idiota con gran aparato, y que nada significa!...(Shakespeare,1951, p.1625).

Como ilusión teatral y literaria, como efecto del lenguaje metafórico, esta capacidad de Shakespeare no tiene parangón, aunque haya sido imitada universalmente durante casi cuatrocientos años (Bloom, 1995).

Referencias

- Antillano, L. (1999). *La palmera luminosa: Entrevistas*. Valencia: Universidad de Carabobo
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama
- Eisenstein, S. (1949). *Film forum: Essays of Film Theory*. New York, N.Y.
- Flores, G. (2005). *Breve diccionario de Mitología Grecolatina*. Bogotá: Editorial CEC, S.A.
- Heath, S. (1981). *Questions of Cinema*. Londres: Macmillan
- Mamet, D. (2001). *Los tres usos del cuchillo: Sobre la naturaleza y función del drama*. Barcelona: Alba Editorial
- Manvell, R. (1971). *Shakespeare and the Film*. London: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Martín, M. (1992). *El lenguaje del Cine*. Barcelona: Gedisa
- Martínez, E. "Teatro y cine: un poco de historia". En *Temas de Comunicación* N° 11 CIC-UCAB (2004)
- Shakespeare, W. (1951). *La tragedia de Macbeth. Obras completas*. (trad. Luis Astrana Marín). Madrid: Aguilar
- Smith, A. (1976). *The Theory of Moral Sentiments*. Oxford: Oxford University Press
- Thomson, P. (1999). *Shakespeare's professional career*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zolotow, M. "Inolvidable Orson Welles". En *Reader's Digest* (Octubre de 1987)

RECOMENDAMOS

TIEMPO Y CLIMA EN VENEZUELA. APROXIMACIÓN A UNA GEOGRAFÍA CLIMÁTICA DEL TERRITORIO VENEZOLANO. Nº 1 DE LA COLECCIÓN CLASE MAGISTRAL

Autor: _____
SERGIO FOGHIN-PILLIN

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina. ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- UCV* ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina) ❖

Entre otros...

El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial *

Carmen Alida Flores

Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

María Martín

Universidad Nacional Abierta

RESUMEN

La educación inicial es un nivel educativo donde se cumplen objetivos en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionadas con la preparación del niño y la niña para su escolaridad regular. No es un primer grado para los más pequeños, no tiene entre sus objetivos la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Sin embargo, el docente no puede quedarse de brazos cruzados esperando a que el niño y la niña lleguen a primer grado, no debe limitarse el momento de la iniciación en el conocimiento de la lectura y la escritura, sino introducir al niño y la niña desde temprana edad en el mundo de la lengua escrita (periódico, letreros, cuentos, libros,...), para que a partir de sus vivencias y experiencias con este medio, pueda ir construyendo el sistema de la lengua escrita; el docente debe ser promotor del desarrollo, y dirigirse a hallar, crear o provocar situaciones que enfrente al estudiante con las experiencias más idóneas para él. Introducir a los educandos en la lengua escrita debe implicar que el docente conozca el proceso de aprendizaje en este ámbito, y considere las experiencias en el hogar, en el preescolar, las expectativas y las diferencias individuales a fin de tomar una decisión pedagógica al respecto.

Palabras clave: Educación Inicial, Enseñanza, Lectura, Escritura.

ABSTRACT

Learning to Read and to Write in Preschool.

Preschool is the educational level responsible for fulfilling objectives in the social, intellectual, affective and motor fields that are intimately related to the preparation of the student for formal schooling. It is not a first grade for small kids, and teaching to read and to write is not one

* Recibido: mayo 2005.

* Aceptado: diciembre 2005.

of its objectives. The teacher, however, should not sit still waiting for the child to get into first grade, the child's introduction to the reading and writing skills should not be limited, on the contrary the child should be introduced to the written world (newspapers, signs, tales, books ...) at an early age so that from his experiences in this field he may build the written language system; the teacher should be the promotor of his development, and should focus on finding, creating or fostering situations that will allow the student to face the most adequate experiences for him. On the part of the teacher, introducing the students to written language should imply a knowledge of the learning process in this level and taking into account the experiences of the children at home and in preschool, as well as the individual expectations and differences so as to make the appropriate pedagogical decision.

Key words: Preschool education, Teaching, Reading, Writing.

***Evolución de la Educación Inicial en la enseñanza de la lectura y escritura**

Desde su surgimiento, la educación preescolar estuvo dirigida a entrenar a los niños y las niñas, de una manera casi compulsiva, en la adquisición de la lectura y escritura durante largas horas. Se conocía poco respecto al desarrollo y a las diferencias individuales de niños y niñas. Como consecuencia de ello, se enseñaba a todos por igual desde que ingresaban a la educación preescolar.

Alrededor de los años 20, con el surgimiento de la Psicología del Desarrollo, surgió la idea de no forzar al niño, sino esperar hasta que estuvieran presentes las condiciones necesarias para aprender. Es así como comienza el desarrollo de las listas de prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y la importancia de su evaluación para definir el momento preciso en que el niño está maduro para el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de estas consideraciones, muchos de los niños y las niñas fracasaban en el aprendizaje de la lectura. (Universidad Nacional Abierta, 1994)

Para Solé (2001), la versión de los prerrequisitos se apoya en una explicación acumulativa del aprendizaje, según la cual es posible establecer, para los aprendizajes más complejos, un conjunto de aprendizajes supuestamente vinculados a éstos, y cuya consecución es requisito imprescindible para llegar a aquél. Estas ideas justificaban la práctica de actividades de prelectura, cuya vinculación con el proceso de lectura es casi siempre imposible de demostrar; conducen también a encontrar explicaciones pintorescas para las previsibles dificultades de los alumnos en su encuentro con la lectura y a la propuesta de aprendizajes básicos a los que se considera, casi siempre injustamente, responsables del aprendizaje poco satisfactorio.

Desde la década de los años 60, comienzan a definirse dos posiciones en la educación preescolar respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. La primera hace énfasis en la ejercitación de habilidades que se consideran prerequisites para su aprendizaje, propone conducir al niño hacia la madurez en estas áreas antes de iniciarlo en la enseñanza formal de la lengua escrita. La segunda postula que la adquisición de la lectura y la escritura dependerá de la eficacia de los procedimientos utilizados por el maestro, la iniciación del aprendizaje de estos procesos no debe realizarse en un momento especial, ya que cuanto más manipula y experimenta un niño con material impreso más rápidamente podrá entender la significación de éste.

Dichas posiciones, con respecto a la enseñanza de la lectura en las primeras etapas de la escolaridad, pertenecen a una visión reduccionista y restrictiva que concibe la lectura como un mero proceso de traducción de códigos, incompatible con la imagen de un alumno activo, y de una enseñanza cuya misión es favorecer y estimular el desarrollo. (Solé, 2001)

Hoy en día, la programación escolar de este nivel ha pasado de ser una serie de actividades sin secuencia y sin planificación a ser un campo de la educación, lo que ha generado un conjunto altamente estructurado de métodos, técnicas y actitudes pedagógicas que benefician al niño y a la niña.

La lectura y la escritura en la Educación Inicial venezolana

Durante décadas, la docencia preescolar en Venezuela fue ejercida por personas que transformaron al preescolar en un primer grado que trataba de enseñar a leer y escribir sin considerar ni los requerimientos para el aprendizaje ni las necesidades y motivaciones del niño y la niña.

No es sino hasta 1980, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuando se establece que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe iniciarse cuando el niño esté maduro para ello; y su promoción, cuando su rendimiento así lo permita.

El enfoque de la Ley Orgánica de Educación sobre la enseñanza de la lectura y escritura es flexible, ya que no establece restricciones iguales para todos los niños y las niñas que tengan la misma edad o que cursen el mismo nivel inicial.

A partir de la noción de las diferencias individuales, en el desarrollo, en el conocimiento de los procesos de lectura y escritura y en las habilidades o requisitos para su aprendizaje, la Ley establece que durante la edu-

cación inicial se puede acercar la lectura y la escritura a aquellos niños y niñas que, después de un entrenamiento apropiado y secuencial, hayan logrado alcanzar un nivel de madurez que les permita aprender la lectura y la escritura fácilmente, con motivación e interés.

Por otra parte, la normativa de los años 84-85 del Ministerio de Educación, que señalaba que la enseñanza de la lectura y escritura debía dejarse para el primer grado de lo que era entonces educación primaria, establece que en preescolar sólo se debía preparar al niño y a la niña para su posterior inicio en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dicha normativa elimina la enseñanza formal de la lectura y la escritura a nivel preescolar, evita así muchos abusos cometidos contra los niños preescolares, por cuanto las altas exigencias de las tareas producían frecuentes fracasos académicos y falta de motivación. En esta normativa se señala que el preescolar está destinado a lograr adquisiciones en el niño y la niña que favorezcan el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que este nivel educativo debe ocuparse de la planificación y realización de actividades que estimulen estas adquisiciones.

Esta normativa resultó útil para poder explicar a los padres que el preescolar no era un primer grado de niños más pequeños, sino un nivel educativo donde se cumplían objetivos importantes en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionadas con la preparación del niño para su escolaridad regular.

La reglamentación de la enseñanza formal de la lectura y la escritura a nivel preescolar era una necesidad para la educación venezolana, sin embargo, la medida fue interpretada incorrectamente por algunos docentes y directivos, quienes se dedicaron solamente a la realización de actividades de apresto en forma mecánica, sin relacionarlas con el desarrollo lingüístico del niño y el acto de leer y escribir. De esta manera, se crearon programas, ejercitaciones, libros, que sólo se ocuparon de informar al maestro sobre la realización de actividades, pero sin proporcionarle las razones o las implicaciones que dichas ejercitaciones tenían en relación con la madurez para la lectura y escritura. (Universidad Nacional Abierta, 1994)

Otro documento que orienta la acción del docente en la educación inicial son las regulaciones complementarias sobre los procesos de evaluación en el nivel de Educación Preescolar - Reglamento de la Ley Orgánica; éstas fueron promulgadas el 9 de abril de 1986. En el Capítulo II, del Régimen de evaluación de Educación Preescolar, específicamente en el artículo 7, se establecen los requisitos para la promoción a primer grado: mínimo seis años cumplidos o cuando el niño demuestre, mediante pruebas especiales, que posee un nivel superior en las cinco áreas de desarrollo. No se

establece como requisito el dominio de las destrezas de la lectura y la escritura.

Este artículo es violentado por muchas instituciones en su mayoría privadas, en las cuales se exige que el niño y la niña sepan leer y escribir como requisitos para ingresar a primer grado, y a veces se les somete a pruebas de ingreso que violentan toda la normativa al respecto. (Alfaro, 2000)

Ante todo este panorama, el nivel inicial se puede conceptualizar, en relación con su función en el aprendizaje de la lectura y escritura, por una parte, como aquella etapa en la cual se ejercitan las habilidades básicas necesarias para comenzar a leer y escribir; para ello, se deben desarrollar actividades pedagógicas que conduzcan a los niños y las niñas al aprendizaje de la lectura y escritura. Otra manera de conceptualarlo consiste en considerar que el objetivo central del preescolar es el desarrollo de las competencias del niño y la niña en áreas tales como leer, sumar, escribir, restar, entre otras.

Esta dualidad de conceptualizaciones puede confundir al docente, ya que se le proponen y demandan dos actitudes y conductas diferentes, ante las cuales debe tomar posición; podrá asumir que el preescolar es un nivel educativo donde se cumplen objetivos importantes en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionadas con la preparación del niño para su escolaridad regular; así como también podrá complementar las dos posiciones y no descartar la preparación del niño en la lectura y escritura. (Universidad Nacional Abierta, 1994)

¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en Educación Inicial?

Visión de Emilia Ferreiro

Ferreiro (2000) plantea que la pregunta está mal formulada, porque si la respuesta es NO equivale a dejar esa responsabilidad al nivel primario. Si la respuesta es SÍ, presupone introducir en el preescolar las malas prácticas tradicionales de la primaria.

La propuesta es replantear la pregunta por otra centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza: ¿Se debe o no permitir que los niños aprendan acerca de la lengua escrita en el preescolar?

En este caso, la respuesta es única... SÍ. El niño debe, entonces, tener experiencias diversas con la lengua escrita: explorar materiales variados, descubrir las diferencias entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro, entre otras.

Cuando el preescolar asume los reclamos de la primaria de que los niños están llegando a este segundo nivel sin saber nada, también acepta la carga de prepararlos en los términos establecidos por la primaria: empieza la práctica de la sílaba en el preescolar, el aprestamiento de la mano, las planas, etc. Otra posición absurda es -de la lengua escrita sólo se ocupa la primaria- por cuanto el facilitar al niño situaciones para interactuar con diversidad de materiales que contemple el sistema de escritura es ocuparse de la lengua escrita.

Ferreiro (2000) explica que los estadios de Piaget se han utilizado como indicadores de madurez cognitiva para explicar lo que el niño puede o no puede aprender en cierto momento; sin embargo, estos estadios se han aprovechado mucho para generar prohibiciones: una cosa es que el niño no pueda hacer ciertos trabajos intelectuales hasta cierto momento y otra es que se le prohíba tomar contactos con objetos y problemas que desafíen sus posibilidades actuales. Por ejemplo, la prohibición de abordar la lengua escrita hasta que el niño madure. Un ambiente en el cual se pueda aprender, que no prohíba aprender, debe tener libros y dejar circular la información sobre la lengua escrita. Si prohíbo la lengua escrita, genero un ambiente escolar en el cual la escritura no tiene ningún lugar; mientras que en el mundo que lo rodea, la escritura tiene su lugar.

La lectura y la escritura en este nivel

Leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto (Fracá, 2003).

Si un niño toma un libro de cuentos con la intención de leerlo, observa las palabras, visualiza las imágenes y va construyendo una historia que es producto de su conocimiento acerca del tema, entonces se dice que está leyendo. Por consiguiente, leer en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura es una especie de creación del mensaje o contenido del texto, a través de lo que el niño va elaborando con el fin de obtener información, placer o recreación.

Igualmente, Fraca (2003) plantea que otro de los aspectos que pudiera parecer como evidencia de una actividad de lectura consiste en las anticipaciones que los niños realizan cuando escuchan la lectura de un cuento. Todo esto constituye indicadores de que el niño está comprendiendo la lectura.

La escritura, por su parte, consiste en una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados a través de un siste-

ma de escritura, en forma de textos, en una situación determinada y con una intención específica (Fracca, 2003). El niño luego de elaborar un dibujo, lo describe a través de un escrito.

Las manifestaciones de escritura en este nivel deben evaluarse desde tres dimensiones: (a) el nivel de conocimiento del código referido al reconocimiento del alfabeto, de la direccionalidad y de los aspectos formales de la escritura (signos de puntuación, mayúsculas, minúsculas, etc.); (b) la reflexión que se hace acerca de los procesos de escritura y lectura; y (c) la funcionalidad de los textos en términos de sus propósitos: solicitar, describir, informar, etc.

Desde la revisión teórica que se viene realizando, parece claro que la lectura y la escritura tienen un lugar en la educación inicial, lugar que cada plantel deberá concretar en sus propuestas educativas. Inicialmente, es necesario reconocer que el sistema de la lengua escrita es complejo y que va a requerir esfuerzos de los docentes y los niños que van a abordar su enseñanza y aprendizaje. Pero ello no debe implicar menospreciar la capacidad de éstos ni intentar reducir este sistema complejo a un conjunto de subhabilidades de dudosa vinculación con la lectura. (Solé, 2001).

¿Cómo poner en contacto al niño con la lengua escrita?

Algunos estudios como los de Fracca (2003) y Salgado (2000) proponen abordar una pedagogía en preescolar, donde se trabaje a partir de la noción de palabra como unidad mínima de significado y que sirva para formar oraciones o textos. Las actividades iniciales deben estar dirigidas al desarrollo de la oralidad y de la escritura a partir del dibujo sobre temas tratados que luego son complementados con escrituras relativas a éste (los niños acompañan de escritura sus dibujos). Se debe, además, permitir el manejo de distintos materiales escritos: cartas, adivinanzas, recetas, historietas, envoltorios, etc. todo esto con la finalidad de usar el lenguaje escrito relacionado con el lenguaje oral del niño, basado en su experiencia; reconociendo palabras completas, el nombre de las letras; ejercitando la memoria auditiva, la memoria visual, secuencias, progresión de izquierda a derecha y de arriba abajo y asociando el sonido con el símbolo.

Posteriormente, los niños deben interactuar con oraciones definidas como un conjunto de palabras con sentido completo, a través de: elaboración de tiras cómicas y adivinanzas, descubrimiento de elementos extraños o intrusos en la oración. Por último, determinar el texto como punto de referencia para la mayoría de las estrategias: producir cuentos, tarjetas de felicitaciones, lista de mercado, entre otras.

Teberosky (2001), por su parte, presenta un planteamiento diferente del proceso enseñanza-aprendizaje, propone nuevas formas de organizar actividades didácticas, en las cuales se seleccionen dos funciones: lo escrito funcional y lo escrito ficcional; y dos tipos de escritos: lo escrito del mundo urbano y lo escrito documental. Estas nuevas formas de organizar las actividades didácticas requieren nuevos objetivos, para lo cual propone ampliar los conocidos objetivos de dominio de código, de control gráfico, de identificación visual de palabras o de comprensión con nuevos objetivos cada vez más precisos.

Solé (2001) considera que la mayoría de los niños ya ha empezado, de hecho, su contacto con la lectura antes de comenzar la educación inicial donde es mucho lo que puede hacerse sin necesidad de acudir al código. Entonces, acercar los niños a la lectura, en educación inicial, supone acercarlos a algo que ellos, en su mayoría, ya conocen, que les proporciona en general experiencias divertidas y gratificantes, y que forma parte de su vida.

La enseñanza inicial de la lectura -para esta autora- debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita. Para algunos, eso prolongará aprendizajes ya iniciados en su familia y para otros será la ocasión para realizarlos, ocasión que no debe retrasarse más. Propiciar esa interacción implica la presencia pertinente y no indiscriminada de lo escrito en el aula. Implica, sobre todo, que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita, cuando sea posible y necesario, delante de ellos, haciéndoles comprender así su valor comunicativo. Si en esa aproximación sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad con información pertinente y adaptada a sus necesidades.

Jolibert (2001; 1991) aporta una propuesta didáctica integrada, globalizante, que abarca tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela.

Se plantea como punto de partida que aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde la educación inicial; el segundo principio en el que se basa sostiene que interrogar un texto implica construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza y de estrategias pertinentes para articularlas; el tercero de los principios expresa que todo aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella; un cuarto sostiene que no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir; se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo; un quinto principio destaca que se

pueden demarcar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para aprender a leer como para aprender a producir textos.

En definitiva, esta autora revaloriza la enseñanza, con énfasis en que el objetivo no es enseñar a leer, sino formar niños lectores.

Con este recuento de propuestas, se ha querido ejemplificar de qué manera se puede realizar la aproximación al texto escrito, tanto desde el punto de vista de la escritura como de la lectura, de los alumnos y alumnas más pequeñas de la escuela, con el propósito de desmitificar y argumentar la pertinencia de introducir la lengua escrita en el nivel inicial.

Consideraciones finales

Aunque las razones sean cuestionables o aceptables, el hecho es que en la mayoría de las clases de preescolar se está intentado enseñar a leer y a escribir. Por consiguiente, la preocupación hoy debe centrarse en cómo hacerlo.

Los programas ajustados a materiales preparados comercialmente son los más frecuentemente seleccionados; pero... ¿Por qué ocurre esto? Durkin (1998) explica dos razones: (a) muy pocos profesores de preescolar estaban preparados para enseñar a leer cuando de pronto se encontraron con esa responsabilidad. No sabiendo qué hacer se refugiaron en los manuales o textos; y (b) un manual, texto o cuaderno de trabajo es visible, y a través de él es fácil convencer a los padres de que se está enseñando a leer.

El profesor de preescolar debe tener imaginación para crear materiales de enseñanza centrados en el niño y tiene que aprender cómo comunicar a los padres que está enseñando a leer.

Lo primero y fundamental es que el docente logre estimular al niño, favoreciendo el descubrimiento de las funciones sociales de la escritura; es decir, que el alumno conozca los usos de la lectura y de la escritura, tales como: el placer de recrearnos con una lectura entretenida; el beneficio de saber cómo y dónde encontrar una información útil para jugar, aprender o trabajar; la ventaja de escribir para organizar ideas y no recargar la memoria; entre otras.

Imagine el lector qué sucede si el niño aprende que leer es descifrar correctamente un conjunto de sonidos que no dicen nada, sin significado o aprende a escribir sin función alguna.

Por tanto, una de las recomendaciones que puede hacerse al docente es sistematizar u ordenar las actividades tendientes a descubrir las funciones sociales de la escritura.

Incorporar el aprendizaje de la lectura y escritura en el preescolar debe añadir gozo y mayor autoestima al niño. Ayudar en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar no causa daño alguno; es decir, no se trata de dejar la responsabilidad por completo a uno u otro nivel. Por el contrario, se producirían futuros beneficios si las escuelas primarias cambiaran sus programas de enseñanza de modo que se acomodasen al proceso de aprendizaje del preescolar, ya que lo que se aprende en preescolar debe ser usado y expandido en años sucesivos.

Anteriormente era común encontrar autoridades en la enseñanza de la lectura y escritura que fijaban la edad de 6 años y medio para iniciarse en estos procesos, pues se fundamentaban en el nivel de madurez necesario para comenzar a leer. Aunque el nivel de madurez es necesario, no es válido señalar la edad específica que se pueda aplicar universalmente a todos los niños.

Un aspecto muy importante es fomentar el interés de cada niño por desear aprender a leer y a escribir, sin tener en cuenta el nivel de su preparación. Son las características del niño las que determinan las decisiones acerca de la enseñanza. La singularidad de cada niño preescolar dirá cuándo está preparado para abordar ambos procesos.

Por todo lo anteriormente planteado, se puede concluir que toda escritura infantil debe estar dirigida a un lector, tener un mensaje claro y una función comunicativa específica. El niño en el nivel preescolar escribe y lee de acuerdo con las etapas en las que él se encuentre dentro de su proceso de aprendizaje. La función del docente consistirá en facilitar el desarrollo de competencias para que todo estudiante se convierta en lector y escritor efectivo.

Referencias

- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: Fedupel
- Durkin, D. (1998). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar. En Ollila, Ll. (Comp.), *¿Enseñar a leer en preescolar?* (pp.13-28) Madrid: Narcea
- Ferreiro E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro E. (1982) ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado. Preescolar, vol. 1, número 2, México

- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de El Nacional. pp. 177-185
- Jolibert, J. (2001). Formar lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 79-95). Barcelona: Graó
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette
- Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 2.635. Extraordinario del 28 de julio de 1980. Editorial La Torre. Caracas. 1980.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. (Gaceta Oficial N° 3.695) Extraordinaria del 6 de febrero de 1986
- Salgado H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Solé, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 69-78) Barcelona: Graó
- Teberosky, A. (2001). La iniciación en el mundo de lo escrito. En Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp.59-68) Barcelona: Graó
- Universidad Nacional Abierta (1994) *Aprendizaje de la Lectura y Escritura*. Tomo I. Caracas: autor.

OTRAS PUBLICACIONES DE LA UPEL

LIBROS

Manual de Lengua Española.
Autoras: Marlene Arteaga y Sonia
Bustamante (2001).
FUNDADOINEX (IPMJMSM)

*Urdimbre estética, social e
ideológica del Indigenismo en
América Latina*
Autor: Ítalo Tedesco. (2003).
Ediciones del Vicerrectorado de
Investigación y Postgrado de la
UPEL.

*La enseñanza de la lectura en
Venezuela: de la escuela nueva al
constructivismo y análisis del texto.*
Josefina Falcón de Ovalles (2003).
Ediciones del Vicerrectorado de
Investigación y Postgrado de la
UPEL.

Hubo una vez un geógrafo... Pablo
Vila, Pedagogo de la Geografía de
Venezuela
Autor: Sergio Foghin-Pillin (2005)
Ediciones del Vicerrectorado de
Investigación y Postgrado de la
UPEL.

La Escalera del Liderazgo: Hacia el
Liderazgo Transpersonal.
Autores: Antonio Nicolás Rubino y
Manuela Amat (2006) Ediciones del
Vicerrectorado de Investigación y
Postgrado de la UPEL.

REVISTAS:

*REVISTA INTEGRACIÓN
UNIVERSITARIA.*
Instituto Pedagógico de Miranda

*REVISTA INVESTIGACIÓN Y
POSTGRADO.*
Vicerrectorado de Investigación y
Postgrado de la UPEL.

REVISTA LETRAS.
Instituto Pedagógico de Caracas

REVISTA AULA Y AMBIENTE.
Vicerrectorado de Investigación y
Postgrado de la UPEL. Instituto
Pedagógico de Caracas.

REVISTA EDUCARE.
Instituto Pedagógico de Barquisimeto

REVISTA PARADIGMA.
Instituto Pedagógico de Maracay

REVISTA TEXTURA. Instituto
Pedagógico de Maturín

Una perspectiva subjetiva sobre el texto académico *

Dilcia De Rosas

UPE, Instituto Pedagógico El Mácaro

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue intentar comprender un proceso humano fundamental dentro del contexto universitario upelista, específicamente, en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro: la acción de escribir el texto académico. Se enmarcó dentro del paradigma hermenéutico. De allí que el objetivo general consistió en comprender la acción discursiva de un texto académico a través de la concepción del actor social universitario y las vías a transitar para ello fueron conocer la concepción de texto académico; develar al ser a través del texto académico e interpretar la concepción del actor social universitario de la acción discursiva de un texto académico. La fundamentación epistémica se orientó hacia el Construccionalismo Social y la metodológica asumió la fenomenología-hermenéutica, apoyada por los Estudios del Discurso. Como unidad de análisis emergió el texto académico (hacer). Para la interpretación de esta unidad irrumpió de esta investigación, el procedimiento inductivo denominado Abordaje Subjetivo del Discurso (ASD). Este procedimiento propició la construcción de las reflexiones de un aquí y un ahora que permitieron visualizar la necesidad de reflexionar que somos herederos de la modernidad pero que estamos orientándonos hacia la postmodernidad.

Palabras clave: Acción discursiva escrita, texto académico, Abordaje Subjetivo del Discurso

* Recibido: febrero 2005.

* Aceptado: septiembre 2005.

ABSTRACT

To subjective perspective about the academic text

The purpose of this investigation was to try to understand a fundamental human process inside the context university upelista, specifically, in the Rural Pedagogic Institute The Mácaro: the action of writing the academic text. It was framed inside the hermeneutic paradigm. Of there that the general objective consisted on understanding the discursive action of an academic text through the actor's social university student conception and the roads to traffic for they were it to know the conception of academic text; develar to the being through the academic text and to interpret the conception of the actor social university student of the discursive action of an academic text The foundation epistémica was guided toward the Social Construccionismo and the methodological one assumed the phenomenology-hermeneutics, supported by the Studies of the Speech. As analysis unit the academic text emerged (to make). For the interpretation of this unit it entered of this investigation, the procedure inductive denominated Subjective Boarding of the Speech (ASD). This procedure propitiated the construction of the reflections of a here and a now that they allowed to visualize the necessity to meditate that we are heirs of the modernity but that we are guiding ourselves toward the postmodernidad.

Key words: written discursive Action, academic text, Subjective Boarding of the Speech

A manera de introducción

La orientación temática de la investigación que presento estuvo en mi pensamiento desde el inicio de mis estudios doctorales, ya que la compenetración con la acción discursiva escrita es parte de mi cotidianeidad hace mucho tiempo. Desde aquellos momentos, había decidido orientar este espacio académico hacia la generación de un aporte para la comprensión de esa acción como una realidad académica, social y cultural. Es por eso que este trabajo presenta una visión de El texto académico y una propuesta de Abordaje subjetivo del Discurso.

Se enmarca en el contexto de las Ciencias Sociales, específicamente, en la investigación educativa y se basa, fundamentalmente, en el hacer del actor social como entidad única e irrepetible. El interés es lograr la comprensión de una acción relevante en la cotidianeidad de este actor. De ahí que se inserte dentro del paradigma interpretativo y asuma como perspectiva teórica los Estudios del Discurso. Desde los planos del conocimiento asume que la realidad es relativa ya que es una construcción que depende de la interacción entre intersubjetividades en un tiempo y en un

espacio. Así pues, atendiendo a la coherencia entre ellos, se toma como fundamento epistémico el Construccinismo Social y como metodológico la Fenomenología-Hermenéutica y los Estudios del Discurso desde la perspectiva de Van Dijk (2000) y (2001).

En la búsqueda de indicios cualitativos se selecciona como universo de acción el Trabajo de Grado y como unidad de acción, una tesis de la Maestría en Lingüística del Instituto Pedagógico de Maracay cuya temática está referida a la acción de escribir. De igual manera, atendiendo al criterio de pertinencia con la naturaleza de la investigación, se siguió un procedimiento inductivo que se denomina Abordaje Subjetivo del Discurso que surgió de esta investigación para llegar a la interpretación y poder alcanzar la comprensión de esta acción social. Los caminos conducen a la emergencia de indicios que sólo serán referentes relativos a un momento, un espacio, una visión de mundo de un investigador que concibe que la realidad se construye en el devenir de los actores dentro del contexto. Es por eso que esta investigación sólo pretende ser un aporte para quienes compartimos este devenir.

Acercamiento a la realidad

Mi inquietud por el hecho lingüístico responden a las vicisitudes de la vida profesional que me hicieron transitar por todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta postgrado, en los cuales la enseñanza de la acción de escribir es un factor fundamental para el proceso de formación en la comunidad académica. Esto se corresponde con que la mayoría de las actividades que se suceden en la interacción propia de dicho proceso de formación se fundamentan en la acción de escribir textos académicos (TA). Así pues, los TA los concibo como aquellos que se generan en el contexto educativo, tales como informes, composiciones, monografías, investigaciones, ensayos, pruebas, trabajos de grado, entre otros. Veo como en todos los niveles del sistema educativo que la gerencia del conocimiento se realiza, fundamentalmente, de manera escrita.

La enseñanza de esta acción es determinante para el éxito o fracaso de la formación del profesional, especialmente la del docente. Esto se debe a que una de sus responsabilidades fundamentales es la de enseñar a escribir para luego evaluar conocimientos a través de lo escrito. De ahí que las primeras acciones en mi desempeño profesional se orientaron a buscar las vías adecuadas para lograr el desarrollo de esta competencia. En la década de los ochenta en Venezuela, la concepción sobre esta realidad era diferente a la actual. Ésta respondía al paradigma conductista que signaba el hecho educativo. El proceso de enseñanza aprendizaje se orientaba ha-

cia un enfoque gramatical. No se pretendía que se conociera a esta acción como vía de expresión sino como un objeto de conocimiento en sí. Nos preocupábamos por la sílaba, la palabra, la oración y el párrafo. Asimismo el punto de honor era la ortografía ya que tener ortografía era un criterio de prestigio.

No obstante, algo en mí intuía que tenía que ir más allá y por eso, en ese tiempo, hice esfuerzos junto con otros profesores, para abordar su enseñanza desde otras disciplinas. Era una preocupación compartida con algunos colegas la escritura de textos académicos. Así pues, acordamos que trabajaríamos de manera conjunta y la adecuación de los textos académicos que ellos asignaban sería mi función. Aunado a ello, osé determinar que la prueba de lapso sería el guión y la puesta en escena de una obra de teatro, lo cual se convirtió en un evento en el que participaron estudiantes de diferentes municipios. La aceptación de los estudiantes y de la comunidad fue total. No obstante, mi directora y yo fuimos citadas por las instancias educativas para dar explicación sobre ello. Afortunadamente, pudimos salir airosas acogiéndonos a la interpretación de la norma legal existente en los reglamentos de evaluación.

La situación antes expuesta orientó la creencia que mi misión, en ese momento, era la de construir estrategias que permitieran a otros aprender a escribir textos desde una perspectiva no disciplinaria y que respondieran a necesidades tanto académicas como sociales de mis estudiantes. Me motivó la presencia de la angustia que sentían, no sólo mis estudiantes sino también mis colegas, cuando tenían que enfrentar el papel en blanco. Esta experiencia la viví y vivo con más fuerza, cada vez que me corresponde ser jurado de Trabajos de Grado de postgrado, porque mientras más elevado sea el nivel de profesionalización, mayor es la angustia. Percibí como el miedo a la censura era una situación presente en el profesional. Fue común encontrar dificultades en la producción de quienes dirigen el quehacer educativo en todos los niveles. Pero mi inquietud aumentó cuando sentí y experiencí que esa misma angustia la compartíamos los especialistas del área de lengua al enfrentarnos a esa situación.

Ese evento produjo una reflexión y me interrogué al respecto. ¿Si los profesionales de la docencia hemos hecho una práctica en la acción de elaboración de TA por casi veinte años, entonces por qué lo asumimos con tanta dificultad?. Mi preocupación radicó en que quienes estamos llamados a enseñar a escribir no nos sentimos competentes como escribientes. Divagué y especulé sobre el hecho de que en el transitar educativo las actividades se orientan hacia asumir la acción de escribir como objeto, técnica o código y no como tecnología de expresión del pensamiento sobre el conocimiento con el cual interactúa. Fue así como, respondiendo a la mi-

sión de enseñar y al compartir esta angustia sentí el compromiso de conocer e interpretar para comprender, los factores que intervienen en la producción escrita específicamente y no oral. La acción de escribir es radicalmente distinta a la de hablar. En otras palabras, la fluidez y las perspectivas del discurso escrito sumido en el tiempo de la soledad son diferentes a la inmediatez y las urgencias del discurso hablado (Domínguez, 1997:25).

En este sentido consideré pertinente expresar que asumí como sinónimas las expresiones acción de escribir, entendida como una de las dos formas tradicionales de expresión del pensamiento (la otra es la oral), y acción discursiva, escritura, lengua escrita y discurso escrito (Dubois, 1994), así como que dicha acción la entiendo como un proceso complejo en el cual convergen factores internos y externos al ser humano. Los estudiosos del discurso, por su parte, “establecen una diferencia entre texto y discurso. El texto sería el producto..., mientras el discurso sería ese texto contextualizado” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:46). Por su parte, Van Dijk, (citado en Parodi, 1999:13), al respecto expresó:

No sorprende... que los procesos mentales y las acciones de composición sean mucho más difíciles de investigar empíricamente. Aquí podemos necesitar reflexiones de la psicología educacional, de las prácticas en el aula, de la retórica y de la hermenéutica para entender qué sucede al escribir textos adecuados.

Lo antes manifestado, me obligó a no abandonar la reflexión sobre una nueva forma de existencia del conocimiento y sus repercusiones en el ámbito educativo, en general; y en la materialización escrita del conocimiento, en particular. Dicha reflexión la ubiqué dentro del espacio universitario docente por ser el responsable de la formación del estilo de pensamiento del hombre de este milenio. Actualmente, muchos países, especialmente los latinoamericanos, enfrentan el reto de formar a ese hombre, quien debe asumir el dinamismo planteado. Se orientan a romper con la rigidez racional y disciplinaria de la modernidad para, así, recuperar la condición natural, compleja y transdisciplinaria del pensamiento del hombre. Nicolescu (citado en Núñez, 2001:270), a finales del siglo XX, afirmaba que:

La transdisciplinariedad no es un lujo sino una necesidad, una condición de sobrevivencia de la universidad en el próximo siglo. La universidad podría así, evolucionar para reencontrar su verdadera misión: el estudio de lo universal en el contexto de una aceleración de los saberes parcelarios.

Sin embargo hay que comprender que este abordaje no es fácil; por el contrario:

El intento de penetrar el pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras y los programas universitarios de la Universidad del mañana que se expresa en la Declaración de Locarno encuentra como principal obstáculo la posibilidad o no, de la disposición a desaprender, a abandonar el paradigma en uso y eso no ocurre sin conflicto (op.cit.: 275).

La investigación tuvo como propósito la comprensión de la enseñanza de la acción de escribir, desde un texto académico. Ésta se define, como una concepción compleja en la que la lengua es la que le da forma al pensamiento y el conocimiento. Dicha concepción permitió visualizar el pensamiento como la manifestación de las ideas del ser humano, el conocimiento como la sistematización de los saberes y la lengua como el entramado que permite que se haga tangible. Por eso la finalidad fue comprender un proceso complejo cognitivo y metacognitivo.

Aunque la teoría lingüística ha dado respuesta a lo antes expresado, no se ha logrado un consenso general, al respecto, en los diferentes niveles del sistema educativo de manera efectiva. Esto condujo a replantear que el conocimiento es pensamiento y se formaliza, generalmente, en discurso escrito en el espacio educativo y que para comprender la acción discursiva se puede, además, abordar el estudio desde la metacognición. Por ello, me sumé a la definición que la delimita no sólo al conocimiento del conocimiento sino al pensar acerca de nuestros procesos de pensamiento que nos permiten aprender a aprender.

Lo antes manifestado produjo la reflexión sobre una metacognición lingüística que se defina como el pensar acerca de los procesos de aprendizaje de un conocimiento formalizado mediante la lengua que redunde en la formación de la ansiada identidad lingüística. De allí que se necesite comprender la concepción que integre pensamiento, conocimiento y lengua. Esto es lo que se define como la visión transdisciplinaria de la lengua, ya expresada anteriormente.

En este sentido, compartí con Duque (citado en Lanz, y Fergusson, 1994:53), cuando sostuvo que “hablar una lengua es practicar un sistema de vida; el lenguaje es cultura y va más allá de la semántica. Es también práctica, uso, vida,... no hay pensamiento sin lenguaje...Somos lenguaje”. No obstante, se hace necesario acotar que, actualmente, en el contexto educativo, la lengua escrita en particular, y el conocimiento en general, son asumidos de manera parcelada y disciplinaria y no parece sencillo romper, abruptamente, con esta forma de existencia. Aunado a lo antes expresado, escribir un TA implica conjugar pensamiento y acción de decir en el papel en blanco. Es un diálogo, en primera instancia, solitario entre el yo,

(pensamiento) que quiere y/o debe expresar significados (semántica), con una intención (pragmática) delimitada por otro, de una manera (sintaxis y morfología) y sobre todo dirigido, a un receptor particular, ya que es un especialista en el tema con la finalidad de ser evaluado.

La escritura académica, en este caso, no tiene como única función informar, narrar o argumentar, bien sea el caso, sino que la función fundamental es la de mostrar el conocimiento que tiene, ese yo, sobre lo que está expresado en ese texto. Para ello, también debe atender a los elementos propios de la escritura para garantizar la lecturabilidad del texto. Es esta implicación lo que hace diferente al TA de los textos no académicos. Por otro lado, UPEL (1999:27) manifestó como uno de sus propósitos el hecho de “propiciar la adquisición de competencias que permitan al estudiante educarse permanentemente” y la fundamental, por ser la que le da forma al pensamiento, es la competencia comunicativa discursiva, tanto oral como escrita.

Esta cita delimitó el contexto de mi preocupación e hizo surgir la interrogante que demarcó esta investigación. En consecuencia, este estudio se inició con la siguiente interrogante: cuales serán las características de la acción discursiva escrita del actor social universitario. Es así como asumo este hecho investigativo, porque lo que parece estar claro es que no se ha podido construir la identidad lingüística de quienes piensan y en consecuencia actúan mediante la lengua. Por consiguiente, creo necesario comprender la necesidad de que en el entorno educativo se incorpore no sólo los aspectos cognitivos sino metacognitivos para orientar el desarrollo de esta competencia. Esto quizás me permita aprehender esta nueva forma de concebir el pensamiento y, en consecuencia, el conocimiento como hecho lingüístico. Quizás, así, coadyuve a la transformación que se requiere como vía para “desandar el camino trazado por una educación mecanicista, reductiva y simplificante, autoritaria, inflexible...” (Mota, s/f: 3). Por último, abrir el camino para la comprensión del pensamiento complejo, lo cual repercuta en el renacimiento de la cultura de escribir, es mi mayor ambición porque pienso que el campo de las Ciencias de la Educación es el espacio apropiado para dar respuesta a toda acción humana inmersa en ese contexto social universitario.

Así pues, para abordar este proceso de investigación me planteé los siguientes objetivos como propuesta inicial, comprender las características de la acción discursiva de un texto académico producido por el actor social universitario. Las vías a transitar fueron: (a) conocer la concepción de texto académico, (b) develar al ser a través del texto académico, y (c) interpretar la concepción del actor social universitario de la acción discursiva de un texto académico. Estas fueron las orientaciones que en

principio demarcaron esta indagación. Para ello partí de los contextos: empírico, teórico y epistemológico. Dichos contextos circunscribieron las decisiones metodológicas que permitieron dar inicio al camino a seguir. En síntesis, con la conjunción de los contextos empírico, epistemológico y metodológico me inserté en la búsqueda de la comprensión de una acción discursiva y de las construcciones intersubjetivas de actores sociales cuyos significados permitieron develar los elementos teóricos.

Los textos académicos

La vida cotidiana académica transita por la escritura que no es más que la acción reflexiva de expresar el pensamiento sobre un conocimiento. Según Córdova (1995:30), con esta posición se corre el riesgo de ser tildados de “radicales por pensar que la realidad es lenguaje”. Yo diría que la realidad se percibe y se reconstruye intersubjetivamente, en lenguaje. De ahí que abogue por asumir la condición de cotidianeidad de este proceso.

Con respecto a su abordaje, se vive, actualmente, en nuestras instituciones educativas, la confluencia de los enfoques: gramatical, semantista, comunicativo y textual. En otras palabras, la emergencia de los cambios paradigmáticos ha ocasionado que en la cotidianeidad de nuestras instituciones converjan diferentes visiones que asumen la enseñanza de esta acción discursiva. Lo interesante es comprender cómo los actores sociales del ámbito universitario lo están asumiendo en el momento de producir un Texto Académico (TA). En consecuencia, para efectos de este trabajo, TA, lo entiendo como objeto hermenéutico porque es producto de una interpretación de un actor social y no, como un objeto dado (Mallary, Hurwitz, y Duffy, s/f).

La hermenéutica como una ciencia general de la interpretación puede ser rastreada en el tiempo en los estudios de literatura de la antigua Grecia y en la exégesis bíblica antigua. Al considerar los textos como todos coherentes y orgánicos y no como colecciones de partes separadas, los griegos esperaban de un texto el ser consistente en gramática, estilo e ideas. De acuerdo a esta concepción, codificaron reglas de gramática y estilo y las usaron para verificar y enmendar pasajes textuales. Extendiendo la lógica de la parte y el todo a la producción completa de un estudiante o escuela, los griegos fueron también capaces de interpretar obras de origen incierto.

Es por ello que en “el problema de la interpretación, la cuestión hermenéutica, está inextricablemente unida a la naturaleza de la literatura, por cuanto ésta, lo mismo que la escritura, nace con una vocación de permanencia en el tiempo” (Domínguez, 1997:9). En ese orden de ideas,

Vattimo (citado en Domínguez, 1997:11) expresó que “la Hermenéutica constituye, por consiguiente, el ámbito general en el que debe insertarse todo empeño por llegar al análisis de cualquier tipo de escritura”. Por su parte, Ricoeur, con su hermenéutica fenomenológica, intentó sintetizar las diversas corrientes hermenéuticas con el estructuralismo y la fenomenología (Mallary, Hurwitz, y Duffy, s/f:20). Por otra parte, Padrón (1996), desde su perspectiva racionalista, lo define como “toda producción intencional,... escrita, delimitada dentro del espacio educativo”. Además agrega:

... si presuponemos una definición ordinaria de lo académico como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán textos académicos todos aquellos productos comunicativos que se generen en ese ámbito...es un hecho transindividual o supraindividual (ibid).

En ese sentido, Locke (1997:262) sostiene que “no existe dentro de las ciencias, lo que no esté expresado en textos; aún más, la realidad que no pueda ser expresada no existe”. Dentro de este orden de ideas, sentencia que “los documentos de la ciencia delimitan el progreso de la ciencia; son la ciencia; la ciencia es lo que los documentos científicos dicen que es y las realidades son lo que el actor social dice que son” (ibid).

Hay quienes sostienen que existe una doble intencionalidad en estos textos, tales como hacer comprender y demostrar un saber y que “la actividad principal que se desarrolla en un texto es la de explicar, entendida como hacer comprender alguna cosa, modificar un estado de conocimiento” (Amadeo, 2002:10). Considero que todo texto académico (TA) producido en el ámbito educativo, en cualquier nivel es un proceso y como proceso se da como una relación orientada por una intención, a la cual denomino bífida o subordinada, que conduce a la expresión de significados que se materializan en forma escrita. La denomino bífida por responder una relación, primero intersubjetiva y luego intrasubjetiva.

Se inicia el abordaje subjetivo del discurso

“Una epistemología es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos” (Croty citado en Sandín, 2003:45). De allí que la epistemología o Teoría del Conocimiento es un conjunto de saberes que tienen como objeto de conocimiento la ciencia. Es así pues, como las Ciencias de la Educación toman de las Ciencias Sociales y Humanísticas una diversidad de teorías y métodos que permitan reflejar una coherencia epistemológica en la investigación educativa (IE). La IE, específicamente,

en el ámbito pedagógico, ha tenido en los últimos años una evolución importante y mediante perspectivas metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas se ha insertado en diferentes ámbitos de investigación, entre los que se encuentran “los problemas relacionados con el desarrollo profesional del docente” (op.cit.:22).

Uno de ellos se refiere a que “los docentes (...) se enfrentan a la dificultad que para ellos representa expresar por escrito de forma sistemática y ordenada lo que hacen, piensan y sienten” (ibid). Lo antes expuesto, aunado a que en mi transitar por la educación quise comprender la naturaleza de la acción discursiva escrita del texto académico repercutieron en una posición paradigmática. Al respecto, Crabtree y Miller (citados en Valles, 1999:55), expresaron que es aquella que “representa un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), conocimiento de esa realidad (epistemología) y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad (metodología)”. Es así como la ontología se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales; la epistemología se orienta hacia el cómo se conoce y se puede transmitir el conocimiento y, por último, la metodología “supone una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra (ibid)

Respondiendo a ello, desde el nivel ontológico concibo la realidad objeto de este estudio como una realidad construida intra e intersubjetivamente, por el actor social. Asumo así, una construcción reflexiva producto de la integración entre actor social, contexto y lengua escrita o discurso. En otras palabras, el actor social, al pensar sobre un conocimiento, dentro de un contexto académico, lo hace mediante la lengua y al materializarlo de forma escrita construye una forma de expresión, que se adecua a sus necesidades, las del contexto y las discursivas (no lingüísticas: pragmáticas, semánticas; y lingüísticas: gramaticales). Así pues, el significado es construido no sólo de acuerdo a la visión de mundo del actor o agente sino también de acuerdo a su significancia dentro de la del otro o lector y del contexto. De allí la importancia de la comprensión de esta acción en el ámbito de las Ciencias de la Educación, en general y en la IE, en particular.

En ese orden de ideas, en el ámbito de la investigación educativa se identifican dos paradigmas de investigación: el empírico-analítica, positivista, y el hermenéutico-interpretativo (Sandín, 2003). Sin embargo, Valles (1999:52) expresó que:

... a ellos se refieren las expresiones: 1) Paradigma prevaleciente clásico, racionalista, positivista, de un lado y 2) Paradigma emergente, alternativo, naturalista, constructivista, interpretativista, del otro”. No obstante, diferentes autores acuer-

dan la existencia de tres perspectivas fundamentales: empírico-analítica (paradigma positivista/postpositivista) humanístico-interpretativa (paradigma interpretativo) y crítica (paradigma socio-crítico).

Así pues esta investigación se enmarcó dentro del paradigma de investigación interpretativo porque “desarrolla interpretaciones de la vida social y del mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (op.cit:56). En este orden de ideas, los paradigmas de investigación incluyen perspectivas teóricas, epistemológicas, y metodológicas. Con respecto a la primera, Croty, (citado en Sandín, 2003:56), expresó que dentro de este paradigma se “consideran tres perspectivas teóricas que han dado lugar a su nacimiento: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico”.

Entre ellas el estudio se fundamentó en la fenomenología y la hermenéutica; aunque en la segunda se funden las otras perspectivas ya que “todas ellas comparten una serie de aspectos comunes acerca de la naturaleza de la realidad a la que aproximan” (ibid).” En ese orden de ideas, Ricoeur (s/f: 22) expresó que la “Fenomenología y el análisis lingüístico constituyen juntos el discurso descriptivo analítico del mundo de la acción”. Fue así como busqué sentido de los significados sobre una acción a través de la interacción intersubjetiva.

En lo que se refiere a la fundamentación epistémica y coherente con el hecho de que asumo que no existe realidad absoluta sino relativa ya que es una construcción que depende de las relaciones con la realidad, la investigación se orientó hacia el Construccinismo Social, perspectiva que “considera el discurso sobre el mundo no como una reflexión o mapa del mundo, sino un dispositivo de intercambio social. Intenta ir más allá del empirismo y el racionalismo al ubicar el conocimiento dentro del proceso de intercambio social” (Gergen, s/f:1). Aunado a lo anterior, Sandín (2003: 48-49) expresó:

La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una realidad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. De esta perspectiva se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno.

En consecuencia, seleccioné el método fenomenológico-hermenéutico apoyado en los Estudios del Discurso. Ricoeur, extendió su teoría de la interpretación a la acción, alegando que la acción exhibe las mismas características, que ponen al discurso aparte del diálogo científico (Mallary,

Hurwitz, Duffy, s/f). Es así como desde la hermenéutica, los textos son medios para transmitir experiencia, creencias y juicios. De aquí que los significados los construí en atención a un juicio práctico y a un razonamiento de sentido común. Estas construcciones estuvieron siempre, bajo el prisma axiológico del respeto al ser humano y su entorno como valor supremo, por considerarlo un valor transversal en el cual convergen todos los demás que signan el contexto educativo.

Los momentos metodológicos de este trabajo fueron los siguientes: (a) se hizo la selección del Universo de acción que se correspondió con un trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística como TA, cuya temática fue la acción de escribir; (b) se delimitó la unidad de interpretación que se correspondió con el planteamiento del problema y la justificación por considerar que en este TA son las partes que permiten la emergencia de la subjetividad del actor social y (c) emergió y se aplicó el procedimiento inductivo de Abordaje Subjetivo del Discurso (ASD).

Creo pertinente detenerme para explicar como surgió este procedimiento y sus alcances. Respondió a la pertinencia de construir una vía expedita para comprender la acción de escribir como acción subjetiva dentro de un contexto específico. Integró la visión del discurso como interacción social y la del texto como expresión escrita del pensamiento. Incorporó la cognición, metacognición y la relación discurso-sociedad. Finalmente, se apoyó en que para quien “desea conocer la estructura y organización dinámica de la mano humana deberá (...) estudiar de manera profunda cada caso” (op.cit) y esta fue la tecnología pertinente, en este espacio y en este momento para ello.

A continuación presento los elementos y propiedades que conforman este procedimiento:

Cuadro 1 Abordaje subjetivo del discurso

Elementos	Propiedades
Sujeto de estudio Aspectos a abordar	El actor social en su acción discursiva El Discurso escrito (hacer), La Cognición y Metacognición (ser) y El Contexto (saber)
Organización	Componentes (hacer), micro pistas y pistas (ser), informaciones (saber) como constructos del paradigma interpretativo
Elementos textuales	<i>No lingüísticos. Componentes:</i> Semánticos: Macro significados: tópicos y sub tópicos; Pragmáticos: intención demostrada mediante actos de habla que se corresponden con una organización; Micro Significados: idea principal y secundarias; Organización: deductivo e Inductivo. Adecuación: argumentativa, expositiva y narrativa y Coherencia. <i>Lingüísticos. Componentes:</i> Gramaticales, Cohesión, Estilo: forma y recursos para la organización de ese significado.
Perspectivas teóricas	→ Lingüística textual, Cognitiva vygoskyana y Hermenéutica.
Contexto	→ Académico

El procedimiento

Atendí primero al aspecto no lingüístico de los elementos textuales, expresado en el ASD. El componente pragmático se correspondió con la intención dentro de la situación socio-espacio-temporal en la cual se produjo el TA, de manera contextualizada; es decir, la comunidad académica universitaria. La finalidad fue conocer como el informante asumió su intención subordinada de escribiente de un texto académico. En segundo lugar, reconocí el componente lingüístico observé la forma como estructuró los párrafos con el objetivo de profundizar los hallazgos a través de las estructuras lingüísticas que el informante construyó. Para ello fue determinante, las oraciones por párrafos, el tipo de oración, la utilización de elementos cohesivos, entre otros. Esto se fundamentó en el hecho de que la forma como el actor social expresa su pensamiento permite conocer su estilo.

Para establecer la confiabilidad de los resultados de esta investigación, Le Compte (citado en Martínez 1991), aconsejó las siguientes estrategias para determinar la confiabilidad externa: (a) se determinó el grado de

participación y posición del investigador con respecto al grupo estudiado: en este sentido, mi participación fue interactiva; (b) se identificó al informante: en este caso, el informante experto bajo las perspectivas de docente-escribiente de manera subjetiva e intersubjetiva; (c) se describió el contexto social en el que se obtuvo las pistas: el cual correspondió a la universidad formadora de formadores y el interpersonal fue entre investigador y lo investigado; (e) se garantizó la coherencia a través de los supuestos y metateorías que subyacen en la terminología y métodos de análisis y (f) se creó la técnica ASD para que sirviera de orientación a próximas investigaciones. En lo que se refirió a la confiabilidad interna se contó con la interpretación sustentada en el sentido común del investigador y avalada por casi veinte años por ese transitar por la comunidad universitaria y lingüística

Visión intersubjetiva de la acción discursiva desde el hacer

La visión subjetiva de la acción discursiva la interpreté desde el hacer del actor social a través del TA, de tipo trabajo de grado (TG). La temática del TG versó sobre la escritura en el ámbito universitario y su modalidad fue la de proyecto factible. Del universo que significó el TG, decidí escoger el planteamiento y la justificación como unidad de interpretación porque consideré que son las partes que permiten la presencia subjetiva del autor en una investigación bajo el enfoque positivista ya que el resto de las partes que conforman este tipo de trabajo de investigación deben presentarse de manera objetiva. Para efectos de este momento del proceso inductivo emergente se extrajo párrafo por párrafo y se identificaron los elementos textuales. Primero del componente no lingüísticos: (a) semántico, (b) pragmático y del lingüístico (c) el gramatical. No se consideraron las citas por no ser construcciones del actor social. A continuación presento la aplicación del procedimiento inductivo ASD:

Primera unidad de análisis. Planteamiento del problema del TA. El éxito o fracaso escolar depende, en gran medida, de la comprensión y producción de textos coherentes, fundamentalmente expositivos, en virtud de que son estos los que se exigen permanentemente en las instituciones educativas.

ASD: (a) La escritura de TA que cumpla la condición de ser coherentes garantiza el éxito o fracaso escolar, (b) Intención exhortativa y (c) Párrafo oración

Los textos expositivos son propios del ámbito escolar, en el sentido de que es común, entre las actividades de aula, la recopilación de datos sobre algún tema o las reflexiones acerca de fenómenos y sucesos y además, tal como señalan Sánchez y Barrera (1.992) "... la posibilidad de cul-

minar una carrera y de compartir posteriormente experiencias con otros colegas no descansa sobre la capacidad de escribir crónicas, relatos o poemas, sino más bien en las habilidades para desarrollar exámenes, tesis, monografías o ponencias" (p. 52). De allí la importancia de que el alumno desarrolle la capacidad de producir este tipo de discurso.

ASD: (a) Los textos expositivos determinan el éxito o fracaso escolar. De allí la necesidad de desarrollar la capacidad de producirlo. Escribir es una capacidad que se puede desarrollar, (b) Intención referencial, (c) Párrafo. 2 oraciones

La exposición constituye una abstracción producto del análisis y síntesis de un razonamiento y así lo establece Sánchez (1993) cuando explica que "en un discurso expositivo se definen los objetos, se aíslan los elementos constitutivos, se determinan las causas y consecuencias, se explicita su funcionamiento, sus implicaciones y aplicaciones" (p. 78). En consecuencia, la coherencia de este tipo de discurso dependerá de que se explicita la función de cada enunciado con respecto al que le antecede o precede, es decir, de que se establezca una relación de coherencia funcional.

ASD: (a) La exposición es la abstracción de un razonamiento. En consecuencia la coherencia es funcional, (b) Intención referencial, (c) Párrafo: 2 oraciones

Desarrollar la capacidad para producir un texto coherente no es tarea fácil, ya que ser competente textualmente depende no sólo del conocimiento lingüístico, sino también del conocimiento sociocultural que tiene un individuo, lo que le "permite organizar un texto de la manera más adecuada, según el tipo de discurso que haya elegido para la situación comunicativa en que se encuentra" (Morín, 1992:36)

ASD: (a) Escribir es una capacidad que se puede desarrollar pero es tarea difícil ya que abarca tanto el conocimiento lingüístico como previos sobre el tema, (b) Intención exhortativa y referencial, (c) Párrafo oración

Ahora bien ¿cómo desarrollar la competencia textual? Investigaciones realizadas en el área educativa apuntan a tratar de explicar la incoherencia de los textos producidos por los estudiantes debido a una baja competencia discursiva originada por una escasa interacción con los tipos de discurso, fundamentalmente los discursos expositivos (Sánchez, 1990; Sánchez y Barrera, 1992), esto implica que el avance en cuanto a las producciones escritas de los alumnos dependerá de las oportunidades de interacción que estos tengan con los materiales escritos.

ASD: (a) Se aprende interactuando con el objeto del conocimiento, (b) Intención referencial (c) Frase interrogativa + párrafo oración

Actualmente, en el marco de la Reforma Curricular, se plantea el hecho de desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes en cuanto a la comprensión y producción de textos escritos, con especial atención al texto expositivo. Así en el programa de estudio de II Etapa de Educación Básica, Cuarto Grado (1.997b), en el aparte referido a la interacción comunicativa escrita se señala que :.... ASD: (a) Desde el currículo se busca el desarrollo de la competencia comunicativa discursiva. Escritura-escuela currículo, (b) Intención referencial, (c) Párrafo: 2 oraciones

Igualmente en la descripción del eje transversal Lenguaje, se incluye la producción de textos coherentemente organizados (Currículo Básico Nacional, 1.997a), de hecho, como bien se sabe, los ejes transversales deben desarrollarse en todos los componentes del currículo, de manera que se permita la integración de las áreas académicas. Es por ello que la producción textual se debe propiciar a lo largo de toda la escolaridad con el fin de que el estudiante desarrolle sus competencias discursivas.

ASD: (a) La competencia discursiva debe desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad. Escritura-escuela currículo, (b) Intención referencial y exhortativa, (c) Párrafo: 2 oraciones

En los estudios realizados por la Coordinación Pedagógica de la Secretaría Sectorial de Educación de Aragua durante el año escolar 99-00, ciento cuarenta (140) escuelas estatales reflejaron en los Proyectos Pedagógicos de Plantel, la necesidad de hacer énfasis en los procesos de lectura y escritura, en virtud de la baja competencia en estas áreas por parte de los estudiantes. Igualmente en los años lectivos 96-97 y 97-98, fueron cincuenta y cuatro (54) y trescientas setenta y seis (376) respectivamente, las escuelas que presentaron la misma deficiencia en su detección de necesidades. (Secretaría Sectorial de Educación de Aragua, 1.997, 1.998, 2.000).

ASD: (a) Existe una falta de competencias comunicativas escritas a pesar de todos los esfuerzos, (b) Intención referencial (c) Párrafo: 2 oraciones

Entonces, ¿dónde está realmente el problema?, ¿Es el sistema educativo el que no permite que los estudiantes interactúen con los textos escritos?, o ¿son los docentes que allí laboran los que no están suficientemente preparados para propiciar es tipo de interacción?

ASD: (a) Responsabilidad compartida entre sistema y docentes en la falta de desarrollo de competencias comunicativas escritas, (b) Intención exhortativas a partir de interrogantes, (c) Párrafo: 2 oraciones

La evaluación diagnóstica que sustenta la propuesta de la presente investigación, fue realizada con una muestra de sujetos que, si bien son estudiantes de educación superior, también se desempeñan como docen-

tes en servicio y en la misma se evidenció la baja actuación discursiva en la redacción de textos expositivos.

ASD: (a) Los docentes no tienen competencias comunicativas escritas, (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración. Observación: Enfoque positivista. Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar tal situación: Debemos estar claros dentro del proceso educativo, existen diferentes factores que permiten el desarrollo de nuestros conocimientos por eso, cuando hablamos de enseñanza nos referimos a una actividad que cumple con una serie de actividades que complementan un sin número de elementos en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje.

Según varios investigadores la enseñanza es una realidad exterior y transitoria en un período de tiempo, esto quiere decir, que todo tiene un inicio en la forma de evolución de conocimientos aportados en las ideas del ser humano.

ASD: (a) La enseñanza es un proceso externo al individuo, (b) Intención referencial, (c) Párrafo oración

El aprendizaje en este caso es la realización de una persona en un proceso progresivo que se realiza a través de situaciones que dan una respuesta. ASD: (a) El aprendizaje es parte del individuo, (b) Intención referencial, (c) Párrafo oración

Todas estas actividades aportan diferentes estrategias que permiten la maduración en los propósitos de nuestros conocimientos, es decir, que el proceso de comunicación cuenta con un proceso de formación integral donde vincula la transmisión de los procesos cognoscitivos en el desarrollo evolutivo del ser, en este sentido, la enseñanza se ha tomado en una serie de técnicas, procedimientos y acciones con el fin que el maestro pueda actuar con el aprendizaje en una forma rápida donde esa fluidez de ideas le permitan impartirla, es en ese momento, donde la enseñanza toma un auge de comunicación de manera positiva en el juego activo de los comportamientos en la participación del alumno.

ASD: (a) Existe una relación entre los procesos cognoscitivos y el desarrollo evolutivo del ser. De allí que la enseñanza se valga de técnicas y procedimientos, (b) Intención referencial y exhortativa, (c) Párrafo oración

El texto anterior es tomado de un trabajo sobre El aprendizaje y la enseñanza, elaborado por una de las estudiantes que fue parte de la muestra de la evaluación diagnóstica mencionada anteriormente. Esa actividad de escritura la realizó luego de la lectura de un material bibliográfico que se sugirió y se discutió en clase.

ASD: (a) La redacción del texto académico la promueve el docente, previa lectura por parte del escribiente, (b) Intención referencial, (c) Párrafo: 2 oraciones

Como puede observarse, no existe coherencia local ni global (Van Dijk, 1.978). A nivel local, no se evidencia vinculación semántica entre la mayoría de los enunciados, obsérvese, por ejemplo, el primer párrafo, en el cual los dos enunciados que lo conforman no tienen relación entre los hechos que denotan y el conocimiento del mundo que posee el lector; además de esto el segundo enunciado refleja una divagación de ideas ya que no explica en síntesis en qué consiste la enseñanza.

ASD: (a) Existe un nivel local que evidencia la vinculación semántica entre los enunciados, (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

Igualmente se observa que no se presenta una relación de tipo funcional entre los enunciados, lo cual es característico del orden expositivo (Sánchez, 1.992), en el sentido de que cada enunciado ejerce una función con el que le antecede o precede; obsérvese por ejemplo, en el cuarto párrafo, la utilización del conector subrayado, el cual señala una relación de especificación de lo anteriormente expresado, pero ésta no ocurre efectivamente en el texto, sino que por el contrario, la autora introduce otra idea.

ASD: (a) Existe un nivel local que evidencia una relación funcional entre los enunciados, (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

Además de todo lo anterior, en el fragmento señalado, se presentan oraciones incompletas, tal y como se observa en el tercer párrafo, en el cual no se señala a qué se refiere la respuesta que allí se menciona. También a nivel de la utilización de los mecanismos de cohesión, se reflejan ciertas deficiencias, nótese, por ejemplo, en el cuarto párrafo, el uso de la deixis discursiva cuando utiliza la frase estas actividades, sin un referente dentro del mismo discurso; igualmente se observa repetición a nivel lexical en el primer párrafo (ver subrayado), entre otros aspectos.

ASD: (a) Además oraciones completas, mecanismos de cohesión, evitar repeticiones a nivel lexical, (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

Todo esto incide en la coherencia global, en virtud de que se hace difícil establecer una macro-estructura semántica que permita procesar ese texto y, por lo tanto, el mismo resulta un discurso totalmente incoherente.

ASD: (a) La coherencia global establece la macro-estructura semántica, (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

En el caso que nos sirve de ejemplo a este planteamiento, hubo un intento de redacción a pesar del resultado, pero en la mayoría de los casos los trabajos de estos estudiantes resultan ser unas copias textuales de los libros.

ASD: (a) La redacción a veces se limita a copias textuales, (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

¿Será entonces que la Universidad no está asumiendo realmente el compromiso de formar unos docentes capaces de propiciar en sus estudiantes el desarrollo de su competencia discursiva?

ASD: (a) Responsabilidad compartida en la escritura entre docente-universidad (b) Intención exhortativa a través de interrogantes, (c) Párrafo oración

Muchas son las críticas en cuanto al papel que están jugando las instituciones formadoras de maestros.

ASD: (a) Papel de la instituciones (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

Si además de esto se analiza el Diseño Curricular del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro" (1.997), en el Programa de Educación Integral, se puede observar que la única asignatura que contempla el estudio de textos expositivos es Lengua Española, la cual pertenece a los cursos homologados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y forma parte del Componente de Formación General.

ASD: (a) Relación universidad currículum y escritura (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo oración

Si se observan estos contenidos, se puede señalar, por una parte, que se privilegia el estudio del texto narrativo y, por la otra, se analizan los recursos cohesivos que si bien son importantes por cuanto permiten establecer relaciones entre los enunciados a nivel local, no son suficientes para establecer la coherencia del discurso. Es necesario que se estudie a profundidad las características estructurales de los distintos órdenes discursivos a fin de determinar la forma cómo se establece la coherencia en cada uno de ellos. Este aspecto debería ser tratado en el aparte referido a Comprensión y producción de textos. Sin embargo, debido a la complejidad del tema, además de la extensión de los contenidos previstos en esta asignatura, se puede inferir que su estudio no puede hacerse con detenimiento.

ASD: (a) Los contenidos programáticos del currículum de la UPEL no conducen al desarrollo de competencias comunicativas escritas. De allí la causa de la falta de esta competencia en los docentes, (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo 2 oraciones

Es decir, el Diseño Curricular del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, no ofrece otra alternativa, además de la planteada anteriormente, para que el estudiante que de allí egrese, se convierta en un productor competente de textos expositivos coherentes y que pueda realmente desempeñarse en su práctica pedagógica como facilitador de situaciones de escritura de este tipo de discurso.

ASD: (a) Los contenidos programáticos del currículo de la UPEL no conducen al desarrollo de competencias comunicativas escritas. De allí la causa de la falta de esta competencia en los docentes, (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo oración

De todo lo antes planteado, se desprenden las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la Conceptualización sobre los textos expositivos que tienen los estudiantes del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”? ¿Son capaces de producir textos expositivos coherentes? y ¿será necesario crear un espacio dentro del Diseño Curricular en el cual se pueda propiciar la producción de este tipo de discurso?.

ASD: (a) Interrogantes sobre las creencias, Construcciones conceptuales y competencias para la acción de escribir, (b) Intención exhortativa a través de interrogantes, (c) Párrafo: 4 oraciones

Es por ello, que el propósito de la presente investigación es presentar una propuesta metodológica a desarrollarse en las Actividades de Extensión Acreditables, basada en Proyectos de Escritura, con la finalidad de mejorar la competencia discursiva de los estudiantes de la especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en la producción de textos expositivos escritos. Se hace necesario destacar que en este trabajo se hará énfasis en la producción escrita, lo cual no excluye la comprensión lectora de este tipo de discurso, ya que los dos procesos de lectura y escritura, durante la producción textual ocurren simultáneamente por lo tanto la autora considera que al abordar la escritura de textos expositivos también se favorece la comprensión de los mismos.

ASD: (a) Los proyectos de escritura, (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo oración. Observación: Enfoque positivista

Para alcanzar el propósito de esta investigación desde el punto de vista teórico, la lingüística del texto constituye el marco conceptual más adecuado por cuanto estudia el discurso como una unidad básica en el proceso de comunicación. Desde el punto de vista didáctico se adoptará una perspectiva constructivista, la cual concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto avanza siempre que tenga la oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento.

ASD: (a) La lingüística textual estudia el discurso como unidad básica, (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración

Segunda unidad de análisis: Importancia de la Investigación. La Educación Básica en los últimos años ha sido reformada. En este sentido el Ministerio de Educación en la formulación del Modelo Curricular (1.997) propuso un proyecto educativo que pretende transformar el nivel de Educación Básica, convirtiendo el aula de clases en un espacio para el aprendizaje significativo con el fin de que los contenidos escolares que allí se imparten se relacionen con la vida del educando y, por ende, le puedan servir para comprender la realidad y actuar sobre ella.

ASD: (a) Los contenidos programáticos del Currículo Básico Nacional desde 1997 propone un aprendizaje significativo. Pero esto no sucede, (b) Intención informativa (c) Párrafo oración

Esto, en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, se traduce en que las situaciones didácticas que proponga el maestro deben propiciar la producción de textos reales en situaciones comunicativas que así lo demanden, con la finalidad de que el aprendizaje de la escritura resulte verdaderamente significativo.

ASD: (a) El aprendizaje de la escritura debe ser significativo, (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración

Así, en los Programas de Estudio tanto de la primera como segunda etapa de Educación Básica se pretende que los alumnos produzcan textos coherentes de acuerdo con su nivel de aprendizaje, tomando en cuenta la intención comunicativa y el contexto situacional.

ASD: (a) El aprendizaje de la escritura debe ser significativo, (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración

Para lograr este propósito, se hace necesario que el estudiante, a lo largo de su escolaridad, esté permanentemente interactuando con materiales escritos, inmerso en situaciones de aprendizaje en las cuales se le permita planificar sus textos antes de escribirlos, revisarlos a medida que textualiza de manera de incorporar elementos que no haya previsto en el plan inicial. Igualmente estas situaciones didácticas deben promover actividades de escritura en las cuales se evidencie el destinatario y el contexto situacional para el cual se escribe con el fin de adecuar el discurso a la situación comunicativa en que tiene lugar.

ASD: (a) El aprendizaje de la escritura debe ser significativo y se realiza interactuando con el objeto del conocimiento, (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo oración

Esta situación demanda un docente que comprenda la escritura como un proceso cognoscitivo complejo, en el cual no es suficiente el conocimiento del código lingüístico sino que se requiere también de la apropiación de reglas que permiten la construcción de un texto coherente y esto sólo es posible si el educador es un escribiente¹. No basta con que él conozca la teoría que sustenta esta Construcción conceptual de la escritura producto de la lectura de una variada bibliografía que actualmente existe sobre el tema, es necesario que el maestro también sea capaz de producir textos escritos haciendo uso de las estrategias inherentes al proceso de composición.

ASD: (a) La formación del docente requiere que comprenda la escritura desde el proceso cognitivo y metacognitivo, (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración

Por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones de formación docente abordar este proceso para que los educadores puedan construir esas competencias de forma tal que su acción educativa vaya dirigida realmente a satisfacer las exigencias actuales del nivel de Educación Básica.

ASD: (a) Responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y los formadores de formadores, (b) Intención exhortativa, (c) Párrafo oración

A tal efecto, este trabajo se circunscribió al orden expositivo en virtud de que su estudio constituye uno de los objetivos de los programas de Educación Básica, además de que académicamente es uno de los órdenes discursivos, conjuntamente con el argumentativo, que más se exige en las instituciones educativas.

ASD: (a) El orden expositivo conjuntamente con el argumentativo son los más comunes en la Escuela Básica (b) Intención informativa y exhortativa, (c) Párrafo oración

Es por esto que la investigación que aquí se desarrolló pretende dar respuesta a las exigencias educativas antes señaladas, proponiendo los Proyectos de Escritura como una estrategia que propicie la producción de textos expositivos. La misma constituye un aporte al servir como punto de referencia para la actualización del Currículo del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro", de forma tal que éste sea cónsono con los requerimientos del sistema educativo actual.

ASD: (a) Se busca respuesta a los problemas de escritura a través de los proyectos de escritura (b) Intención informativa, (c) Párrafo oración.

Los resultados

Este abordaje me permitió ver emerger los elementos textuales del TA. En relación con el componente pragmático mantiene una presencia equilibrada de actos de habla con una intención exhortativa apoyada en la informativa. En lo que se refiere al componente semántico, presento a continuación el grupo de micro-significados, identificando los tópicos y sub-tópicos que giran alrededor de la producción escrita.

1. Relaciones: la relación escritura-docente y escritura-universidad; la existencia de una responsabilidad compartida entre el sistema educativo y los docentes en la falta de desarrollo de competencias comunicativas escritas; la existencia de una responsabilidad compartida en el desarrollo de la escritura entre docente y universidad; los contenidos programáticos del currículo de la UPEL no conducen al desarrollo de competencias comunicativas escritas; la responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y los formadores de formadores; la formación del docente requiere que comprenda la escritura desde el proceso cognitivo y metacognitivo; los contenidos programáticos del Currículo Básico Nacional, desde 1997, proponen que las estrategias de aprendizaje respondan a la teoría de aprendizaje significativo; la competencia discursiva debe desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad; la existencia de una falta de competencias comunicativas escritas a pesar de todos los esfuerzos; los docentes no tienen competencias comunicativas escritas y La existencia de una relación entre los procesos cognoscitivos y el desarrollo evolutivo del ser. De allí que la enseñanza se valga de técnicas y procedimientos.
2. Acción de escribir: Escribir es una capacidad que se puede desarrollar pero es tarea difícil ya que abarca tanto el conocimiento lingüístico como el conocimiento previo sobre el tema del texto; la competencia discursiva debe desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad.
3. Aprendizaje de la escritura: la lingüística textual estudia el discurso como unidad básica; el aprendizaje de la escritura debe ser significativo y se realiza interactuando con el objeto del conocimiento; el aprendizaje se hace interactuando con el objeto del conocimiento y la exposición es la abstracción de un razonamiento.
4. Texto Académico: la escritura del TA que cumpla la condición de ser coherentes garantiza el éxito o fracaso escolar; los textos expositivos determinan el éxito o fracaso escolar. De allí la necesidad de desarrollar la capacidad de producirlo; el orden expositivo conjuntamente con el argumentativo son los más comunes en la Escuela Básica.

En lo que se refiere al elemento textual lingüístico, siguiendo el ASD, se observó un predominio de la construcción gramatical párrafo-oración,

en una proporción de veinte a siete de un total de veintisiete párrafos que se procesaron. La otra forma de organización gramatical del discurso que encontré fue la de dos períodos oracionales o enunciados por párrafo, como los califica el informante. En consecuencia, en la mayoría de los párrafos se persigue materializar la idea principal.

Por otra parte, la organización de los macro-significados se presentó de manera deductiva. Esto se adecua a la naturaleza argumentativa del texto. De allí que se pueda calificar de coherente con la fundamentación paradigmática. Finalmente, en relación con los aspectos gramaticales existe un predominio absoluto de oraciones subordinadas. Como medio de cohesión utilizó: conectivos, pronominalización y sustitución.

A manera de cierre

La concepción de texto académico remite a producciones que se realizan en el ámbito académico con el fin de demostrar un conocimiento. De allí la dificultad de develar al ser a través de él ya que por tener criterios definidos se dificulta su personalización. No obstante, emerge como estilo particular de abordar la escritura. En otras palabras, las elecciones lingüísticas que el escribiente realiza son individuales independientemente de los criterios que definen al TA. En consecuencia, no existe una escritura absolutamente despersonalizada.

Por último, interpretar el hacer me develó que, por un lado, se mantiene la herencia de la modernidad cuando emerge la concepción disciplinaria sobre esta realidad; es decir sobre la acción de escribir. Situación que también vivenció Núñez, (2002:163) cuando concluyó que “el modelo docente de hoy se inclina hacia la reproducción de esquemas y principios del contexto sociopolítico de mediados de siglo pasado” La reflexión que surgió de lo antes expresado, por otro lado, fue la evidencia de la coexistencia de dos visiones de mundo. Una revela la propensión hacia las certezas o verdades únicas a las que nos acostumbró la modernidad y la otra irrumpe, rompiendo con esas certezas y nos muestra que hay algo más allá, porque la realidad no existe de manera única; sino que hay muchas maneras de su existencia.

Referencias

- Amadeo, M. (2002). Los textos académicos. Disponible: http://www.mendoza.edu.ar/curriculum/tac_lg.htm. [Consulta: 2003, julio 15].
- Córdova, V. (1995). *Hacia una sociología de lo vivido*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

- Domínguez, J. (1997). *Hermenéutica*. Madrid: Arco/Libros.
- Dubois, M. (1994). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial AIQUE.
- Gergen, K. (s/f). *El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna*. Disponible: www.galeom.com .Consulta: Consulta: 23 de julio 2003.
- Lanz, R, y Fergusson, a. (1994). *Discurso Técnico, Ambiente y Postmodernidad*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra Universitat de Valencia
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós
- Mallary, Hurwitz, y Duffy, (s/f) *Hermenéutica: de la explicación textual ¿a la comprensión computacional?* Disponible:<http://www.ai.mit.edu/people/jcma/papers/1986-ai-memo-871>. Consulta julio, 23 de 2003.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Editorial Texto.
- Mota, R. (s/f). Transdisciplinariedad, Educación y Estilos de Vida. *En Transdisciplinariedad en educación*: Disponible en www.google.com. Consulta: 23 de julio 2003.
- Núñez, M. (2002). *Construcciones sociales e intersubjetividades de la identidad docente. Un estudio cualitativo*. Trabajo de Grado sin publicar para optar al título de Doctor en la Universidad Bicentenario de Aragua.
- Núñez, N (2001). *Segunda Jornada dialógica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e investigación Social*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ricoeur, P. (s/f). *El discurso de la acción*. Disponible: www.ricoeur.htm. Consulta: Diciembre, 5 de diciembre de 2003.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: Mc.Graw. Hill.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: FEDEUPEL.
- Valles, M (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Dik, T. (Comp.). (2000). *El Discurso como estructura y proceso*. Vol.1. Barcelona: Gedisa.
- _____(Comp.). (2001). *El discurso como interacción social*. Vol. 2. Barcelona: Gedisa.



CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN - UPEL - 2006

BARQUISIMETO DEL 15 AL 17 DE NOVIEMBRE DE 2006

La UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

*se complace en invitar
a toda la comunidad académica
nacional e internacional
al Congreso de Investigación en Educación*

S

Educación y Participación Comunitaria

A

Paradigmas y Métodos de Investigación en Educación

Filosofía y Teorías Educativas Contemporáneas

M

Currículo, Formación y Desarrollo Docente

Educación a Distancia y TIC

Problemas de Enseñanza y Aprendizaje

E

Innovaciones Educativas

Universidad y Sector Productivo

Divulgación de la Ciencia

T

Ambiente y Calidad de Vida

Para mayor información favor dirigirse a:

www.congresoupel2006.com

Recepción de ponencias hasta el día 29 de septiembre de 2006

El Currículum en una Institución Universitaria*

Belkis M. Rincones G.

*UPEL - Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez*

RESUMEN

En este artículo se presenta el papel fundamental que debe cumplir el currículum en una institución universitaria, como estrategia central para la transformación y modernización de la academia y como uno de los medios fundamentales para procurar un cambio cualitativo en esta institución. Se hace un breve recorrido histórico sobre las diferentes maneras de considerar el Currículum, se destacan los criterios para considerar la excelencia curricular y se concluye precisando el carácter interdisciplinario de un plan de estudios, concreción del espacio académico curricular.

Palabras clave: Currículum, Criterios de Excelencia Curricular, Visión Interdisciplinaria del Currículum

ABSTRACT

Curriculum in a University Institute

In this article the fundamental paper appears that must fulfill the curriculum in a university institution, like central strategy for the transformation and modernization of the academy and like one of means fundamental to try a qualitative change in this institution. A brief historical route becomes on the different ways to consider the Curriculum, the criteria stand out to consider the excellence curricular and it concludes needing the interdisciplinary character a curriculum, concretion of the curricular academic space. **El Currículum en una Institución Universitaria**

Key words: Curriculum, Curricular Excellence Criteria, Interdisciplinary Curriculum Perspective.

* Recibido: enero 2005.

* Aceptado: octubre 2005.

El Currículum en una Institución Universitaria es factor fundamental para que ésta pueda ser creativa, innovadora, productiva y proactiva, de tal forma que pueda afrontar oportunas y adecuadas soluciones a las problemáticas locales, regionales, nacionales e internacionales. (Núcleo de Subdirectores Académicos, 1997)

Se parte de la concepción de que el currículum es la estrategia central para la transformación y modernización de la academia y como uno de los medios fundamentales para procurar un cambio cualitativo en las instituciones universitarias.

En un recorrido histórico por la literatura especializada se encuentran los siguientes grupos de acuerdo a cómo conciben el currículum:

- a) Un gran grupo relacionado con la concepción del currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias con la finalidad de alcanzar determinados fines.
- b) Un grupo que asume al currículum como definición de contenidos de la educación, como cambio de conducta, programa de la escuela que comprende contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o de todas las experiencias que el niño puede obtener.
- c) Un grupo que asume al currículum como programa de actividades planificadas debidamente secuencializadas, ordenadas, metodológicamente.
- d) Un grupo que asume el currículum como tareas y destrezas a ser dominadas por el estudiante.
- e) Un grupo más reciente que asume el currículum como praxis, como propuesta concreta de trabajo.

Criterios de Excelencia Curricular

Hoy en día se toman algunos criterios de excelencia como referencia para construir diseños curriculares atendiendo a las últimas exigencias en la materia.

Estos criterios apuntan hacia los principios de pertinencia, vigencia y calidad del currículum, este último principio se desglosa a su vez en categorías referidas a integralidad, coherencia, productividad y modernización. (Núcleo de Subdirectores Académicos, 1997)

En atención a estos criterios se considera entonces, que un currículum apunta a la excelencia cuando presenta pertinencia, vigencia y calidad en los siguientes aspectos:

- El perfil de personalidad que promueve, apunta a formar a un individuo: justo, positivo, ético, intuitivo, honesto, sensible, perseverante, maduro emocionalmente, responsable, comunicativo, creativo, autónomo entre otras.
- El perfil ocupacional que promueve, contempla un conjunto de tareas que ejecutarán los futuros profesionales en su trabajo diario, validado por los respectivos sectores empleadores.
- El perfil profesional que promueve, contempla actitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y características propias del respectivo profesional que se está formando.
- El perfil prospectivo que promueve, apunta a la formación de un individuo competitivo, proactivo, participativo, ambientalista e innovador, entre otras.
- Permite la internacionalización de contenido en los programas de estudios.
- Permite el reconocimiento de las lenguas extranjeras en los programas de estudios.
- Incentiva el uso de los problemas de actualidad como casos de estudio.
- Fomenta la programación de estudios interdisciplinarios.
- Fomenta estudios relacionados con el desarrollo en el ámbito internacional.
- Incorpora la investigación como parte del curriculum en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional.
- Incorpora personal preparado fuera del país para conferencias, cátedras, cursos y programas educativos, en general.
- Vela por la alta calificación académica de los docentes.
- Promociona convenios de cooperación para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Utiliza redes académicas nacionales e internacionales, bibliotecas electrónicas mundiales, INTERNET.
- Utiliza procesos interactivos virtuales en la enseñanza y en general de la tecnología de punta.
- Emplea la bibliografía más actualizada, equipos, infraestructura, laboratorios, centros de aplicación y materiales de apoyo a los procesos educativos.

- Vela por la relación de los contenidos de carreras, cursos y programas con las necesidades del sector empleador.
- Presenta la inserción de la lengua española, el lenguaje de la matemática y el lenguaje instrumental de la informática.
- Presenta la inserción de la educación ambiental para mantener la ecología del hombre y su ambiente.
- Presenta la inserción de conocimientos de valores y ética del ejercicio y del comportamiento humano.
- Fomenta el aprendizaje de habilidades y destrezas básicas para facilitar al individuo seguir aprendiendo, crear, aplicar, generar nuevos conocimientos e ideas.
- Atiende la formación integral del individuo.
- Emplea las pasantías como un medio para que la institución se retroalimente con la experiencia del estudiante y para que éste pueda desarrollarse en áreas de su preferencia.
- Emplea asignaciones de tipo práctico desarrolladas sobre las bases reales del mercado, lo cual permite el contacto permanente del estudiante y el sector laboral.
- Permite la suficiente flexibilidad para ir adaptando contenidos a los adelantos nacionales y mundiales y a los requerimientos de los entornos pertinentes.
- Contempla materias que relacionan conocimientos modernos y que intentan satisfacer necesidades de información específica por parte de los estudiantes y que le ofrecen oportunidades de destacarse en áreas de su agrado.
- Contempla asignaturas o programaciones destinadas al autodesarrollo y orientación a los estudiantes.
- Es un currículum progresivo.
- Considera semestres niveladores.
- Efectúa revisión permanente de los contenidos curriculares.
- Existe correspondencia entre los propósitos de la institución y el diseño curricular de la carrera.
- Existe correspondencia entre las demandas culturales de la región y el diseño curricular de la carrera.

- Los contenidos permiten el desarrollo del espíritu crítico del estudiante.
- Aprovecha los resultados de las evaluaciones para planificar actividades remediales.
- Existe adecuada asignación de carga horaria a cada asignatura así como también de créditos por asignatura.
- Existe la evaluación periódica de los estudiantes.
- Existe correspondencia entre las actividades de evaluación y los objetivos del curso.
- Los contenidos de las asignaturas se corresponden con los objetivos.
- Existe un orden lógico de las asignaturas y de las prelación.
- Permite incluir temáticas en los contenidos o cátedras itinerantes o fijas, relacionadas con los principios de paz, libertad y democracia.
- Existe una política, inserta en la institución en sus diversos planes de estudios, donde se promueva la preparación del individuo no sólo orientado a ser empleado sino también a ser generador de empleo.
- Los perfiles académicos profesionales se han utilizado considerando los requerimientos del sector empleador, egresados, estudiantes, sector ciencia y tecnología, problemas sociales, entre otros aspectos.
- Incorpora la acreditación por experiencia en el currículum.
- Incluye temas transversales que promueven y propician mayor grado de articulación vertical-horizontal en el currículum.
- Existe articulación entre pregrado y el postgrado en el ámbito curricular
- Presenta una visión holística.
- Permite que los estudiantes realicen investigaciones relacionadas con las efectuadas por los docentes.
- Orienta la formación de profesionales capaces de enfrentar las demandas de la globalización y la competitividad.
- Orienta la formación de profesionales que saben vincular la teoría y la práctica (aprender haciendo y aprender a emprender)

En el contexto del mundo globalizado, la palabra clave es competitividad y ésta no se alcanza liquidando las riquezas naturales o

deteriorando al infinitum el salario real: se alcanza desarrollando plenamente las capacidades y talentos de la población para expandir y optimizar el sector moderno de la economía. Esto es, se alcanza desarrollando el conocimiento, se alcanza con más y mejor educación (Consejo Nacional de Educación, 1998)

El Espacio Académico Curricular

La Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU), reconoce el espacio curricular y en la II Jornada sobre Reforma Universitaria, efectuada en la Universidad del Táchira, proclama lo siguiente:

El espacio académico curricular es, por excelencia, la estrategia y el medio operativo para renovar la Universidad, al incorporar los cambios que permitan ofrecer una educación superior de calidad y pertinente, capaz de responder a los desafíos de las nuevas realidades.

El currículum se concreta en los planes y programas de estudios los cuales se convierten en los instrumentos dinámicos sólo y en cuanto los docentes asumen su accionar pedagógico como una actividad de vida.

Guédez (1998) plantea que todo plan de estudios debe contemplar un componente de Estudios Generales concebido conceptualmente como un proceso global, continuo e interdisciplinario.

Este componente debe estar integrado por áreas que propendan esencialmente a un desarrollo articulado del conocimiento según la intención de crear situaciones para la realización y promoción integral del hombre.

Estas áreas son:

Simbólica: Se configura a través de un conjunto de objetivos de aprendizaje que permiten el dominio de contenidos formales y de estructuras cognoscitivas apropiadas al desarrollo de principios generales, razonamientos abstractos y relaciones simbólicas de datos y nociones conceptuales. En este sentido, comprende el desarrollo de esquemas de comunicación que permiten identificar, comparar y aplicar las categorías del lenguaje científico.

Heurística: Permite el dominio de estructuras operacionales, metodológicas e instrumentales favorables para el desarrollo de capacidades para indagar, inventar y ejecutar iniciativas. En este sentido, comprende el desarrollo de recursos intelectuales aplicables a los procesos de la investigación científica y a las exigencias del estudio sistemático.

Crítica: Se expresa mediante sectores de reflexión que conforman un estímulo para el dominio de esquemas cognoscitivos y valores que permiten la consolidación de un espíritu crítico para evaluar, interpretar y juzgar las distintas realidades del hombre y la sociedad postmoderna. En este sentido, comprende el fomento de disposiciones existenciales que permiten un comportamiento positivo dentro de la realidad.

Idiomas: Representa la posibilidad de ampliar los recursos de comunicación y ampliar los horizontes de instrumentación requeridos por el vertiginoso y acelerado proceso de producción de conocimiento en el ámbito internacional. En este sentido, se favorece una formación global del estudiante al enriquecer sus alcances de comunicación con otras experiencias culturales.

Actividades Complementarias y de Extensión: Representan programas y contenidos que responden a la ampliación de posibilidades educativas de autodesarrollo, tanto sistemáticas como espontáneas, que se identifiquen con intereses de carácter inmediato al nivel de cada estudiante. En este sentido, se fomentan actitudes y se proporcionan recursos que capacitan para el auto-aprendizaje y el auto-desarrollo permanentes.

La estructura curricular organizada en estas áreas, deberá activarse de acuerdo con un enfoque integrador, a fin de evitar un parcelamiento rígido y estanco. La interrelación de las áreas es de carácter circular acumulativo, en virtud de que el desarrollo de cada una aportará elementos de enriquecimiento y clarificación de las restantes.

Buena parte del peso curricular debe destinarse a promover en el estudiante una formación integral que le permita, por una parte, no aislarse en el especialismo de una carrera y, por otra parte, disponer de un soporte conceptual que facilite la plasticidad intelectual necesaria para afrontar con éxito los requerimientos tanto académicos como vivenciales de su realidad.

Visión Interdisciplinaria del Saber

El carácter interdisciplinario de un plan de estudios deberá responder, en lo esencial, a los siguientes propósitos:

- Establecer objetivos de aprendizaje que reclamen la definición de procesos de integración cognoscitiva a través del tratamiento de contenidos y problemas pedagógicos desde perspectivas de análisis diversas.
- Motivar al estudiante y orientar al docente acerca del carácter integral y dinámico del desarrollo científico, el cual se expresa en función de la comprensión de los mecanismos de interacción y de causación

interdependiente que se producen al nivel de las distintas ciencias que conforman el saber postmoderno

- Consolidar y desarrollar un espíritu de iniciativas y de educación permanente, mediante el análisis de las consecuencias producidas por los enfoques interdisciplinarios, los cuales hacen comprensible el carácter secuencial-histórico, probabilístico-hipotético y perfectible-ascendente de las ciencias.

La Interdisciplinariedad significa el grado de relaciones recíprocas, acumulativas y progresivas entre los enfoques diversos de un mismo problema; lo cual conduce, por una parte, a interacciones que expresan enriquecimiento conjunto de esos enfoques y, comprensiones globales e integrales del problema tratado (Guedez, 1998)

Sólo la convergencia integrada y dialéctica de todos estos aspectos permite la promoción auténtica e integral del hombre.

Es importante, sin embargo, destacar que la concreción en el aula como eslabón final de la cadena curricular no puede expresarse sino se interpreta que la actuación del docente no puede darse de una forma aislada, sino que al contrario, hay que analizarla en un contexto amplio, complejo, de interdependencia con otros elementos del sistema, e integrado a una serie de condicionantes.

Ubicado en este contexto y en concordancia con el hecho de ser el docente el eslabón que permite hacer realidad los cambios curriculares, esta situación ofrece una inigualable oportunidad de actualización, mejoramiento personal y crecimiento profesional de los docentes.

El currículum representa el contenido y concreta la misión de una institución educativa, por lo tanto todos aquellos que lo ponen en práctica deben verlo y apreciarlo como un mecanismo legitimador de su accionar pedagógico. En este sentido deben construirlo participando en él.

Al respecto, Críales (1995) afirma que cuando los docentes y todos aquellos agentes educativos logran entender el desarrollo del currículum como un proyecto y un proceso amplio y complejo, elaborado desde la reflexión, valoración y mantenimiento institucional, grupal y personal, vigilante y crítica, acceden a nuevas ideas y prácticas a través de intercambio de ideas y experiencias entre ellos.

Y cuando el desarrollo curricular es entendido de esta manera, adquiere significado la organización de los encuentros pedagógicos en propuestas de trabajos concretos, con estudiantes concretos y en contextos concretos y esa organización se sintetiza en el programa de estudios.

Referencias

- Consejo Nacional de Educación. (1998, Agosto 9) Bases del Compromiso Educativo Nacional. *El Universal*, 1-15.
- Criales, M (1995) *Formación del personal docente* UNC. Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Editorial Morata.
- Guédez, V. (1998) *Educación para el autodesarrollo*. Caracas, Ediciones Colegio Universitario Francisco de Miranda
- Núcleo de Subdirectores Académicos. (1997) *Planteamientos: el curriculum de una institución universitaria*. Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela.



República Bolivariana
de Venezuela



Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"



Investigación y Postgrado



Mujeres UPEL en la Web

Mujer y Educación

La mujer impulsora de la investigación en la UPEL

QUIENES SOMOS

COORDINADORA:

- * Marlene Arteaga Quintero, Profesora de Lengua Española y Literatura, Departamento de Expresión y Desarrollo Humano.

INVESTIGADORAS ADSCRITAS AL PROYECTO:

- * Sonia Bustamante, Profesora de Investigación Educativa, Departamento de Pedagogía.
- * Yaritza Cova, Profesora de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje y Leer para comprender, Departamento de Expresión y Desarrollo Humano.

ASESORA DE INVESTIGACIÓN:

- * Renié Dubs de Moya, Profesora de Tutoría I y Tutoría II en la Maestría en Educación.

Todas las responsables son docentes del
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

PROPÓSITO

Este proyecto pretende registrar las investigaciones publicadas por las mujeres docentes de la UPEL, así como aquellas que hayan sido realizadas por docentes hombres de esta misma Universidad sobre el tema de género.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Agrupar y clasificar todas las investigaciones publicadas por las mujeres docentes de la UPEL.
2. Agrupar y clasificar todas las investigaciones que tienen el tema de la mujer o los problemas de género como objeto de estudio. (Realizadas por hombres y mujeres)
3. Difundir, internacionalmente, en la comunidad académica el trabajo que realizan docentes de la UPEL en función de los avances de investigación.

INVESTIGACIONES REGISTRADAS

- * En esta página se ubican las investigaciones (realizadas por mujeres docentes de la UPEL, y por los hombres que trabajen el tema de género), culminadas o que se encuentran en proceso y que han sido publicadas en revistas científicas de cualquier institución o centro educativo, social, cultural, o artístico; los libros publicados; los trabajos de ascenso; los trabajos de grado de especialización y maestría y las tesis doctorales, entre otros.
- * Los registros se elaboran a partir de una investigación documental y de arqueo de los Centros de Documentación del País. Sin embargo, la mayor cantidad de información provendrá de la suministrada por los propios interesados, en la aplicación de un instrumento de registro de las investigaciones de los docentes de la UPEL y que se encuentra en esta página.
- * La condición para ser registrada y colocada en esta página es que se encuentre en un Centro de Documentación o haya sido publicada.
- * Los resúmenes deben ser enviados, de acuerdo con el modelo del formato de las fichas que se encuentran en la Biblioteca de Investigaciones de esta Página, a la dirección marteagaq@cantv.net.

Debe recordarse, nuevamente, que también se clasificarán y registrarán los trabajos que contengan el tema de género y que sean escritas por hombres docentes de la UPEL.

LA CONSULTA

El usuario tendrá la oportunidad consultar los resúmenes de las investigaciones en un índice especializado; los trabajos se encuentran reseñados por nombre del autor o autora, por título, por nombre de la revista o por descriptores. Además, obtendrá la información completa sobre la localización de los trabajos.

Los sistemas de representación social en “El tamunangue”, del estado Lara, Venezuela **

Yván Pineda

UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente trabajo, es producto de una investigación antropológica de campo, situada en la comunidad rural de Sanare, Estado Lara, en Venezuela, durante veinte años. Se ha concentrado en una manifestación cultural de carácter religiosa y festiva, en honor a San Antonio de Padua, llamada “Tamunangue” o “Son de Negros”, con una estructura de suite musical y danzaria, sobre la cual, se desarrolla el culto. El estudio de los registros sincrónicos de campo y su revisión diacrónica, ha permitido relevar la teoría subyacente en la acción de los participantes del sistema de representación cultural, como resultados parciales se derivan: un modelo de diagrama polar para representar la comprensión comunitaria de la personalidad cultural San Antonio imagen central del culto y una perspectiva de comprensión de las relaciones de interacción entre los distintos ámbitos tales como Salud / enfermedad; Mítal / Ritual; Sexo / Edad; entre otros. La metodología es etnográfica y las técnicas son, la observación participante, los registros de fonogramas y videogramas, y la entrevista a profundidad.

Palabras clave: Antropología cultural, Cultura popular, Sistemas de representación.

ABSTRACT

The social Representation System in “El tamunangue”, of the Lara State, Venezuela

This paper is the result of an anthropological field research that covered a 20 years period and was carried out in the rural community of Sanare,

* Recibido: abril 2005.

* Aceptado: diciembre 2005.

Lara State, Venezuela. It focused on a religious and festive cultural expression to honour Saint Anthony of Padua. The festivity is called "Tamunangue" o "Son de Negros", the cult developed on a music and dancing suite structure. The study of the sincronic entries and their diachronic analysis enabled the underlying theory of the actions of the participants involved in the cultural expressions system to surface. The following were derived as partial results: a polar diagram model representing the comprehension of the community of the cultural personality of Saint Anthony, central image of the cult; and a perspective of the comprehension of the interactive relationships among the different aspects, such as health / sickness; Mithic/Ritual; Sex/Age among others. The methodology used was ethnographic and the techniques were: participative observation, phonogram and videogram registries and in-depth interviews.

Key words: Cultural Anthropology, Popular Culture; Representation Systems

Presentación

La investigación en desarrollo sobre las manifestaciones culturales venezolanas asume una perspectiva etnográfica sustentada en la observación participante, en técnicas de apoyo en investigaciones de campo tales como el diario de registros, las grabaciones, fotografías y videos. Es una metodología cualitativa en la cual resalta la entrevista no estructurada y en particular la entrevista a profundidad. En el transcurso de la investigación se ha aprendido muchos de los códigos de participación en la manifestación y de hecho se ha acompañado a los cultores desde 1982.

Muchos han sido los "informantes claves", con los cuales el autor se ha iniciado en los misterios "antonianos del tamunangue", pero es meritorio reconocer la disposición del "maestro", *Nerio Sangronis*, fallecido en el 2005, quien dedicó horas de vigilia, fines de semana y su don de hospitalidad para que el autor se empapara de la esencia de la cultura sanareña y en particular del tamunangue base del culto tradicional a San Antonio de Lara.

El tamunangue es una de las manifestaciones tradicionales venezolanas más complejas, tanto desde la trama étnica que revela desde una perspectiva diacrónica, perceptible como la integración de culturas amerindias, africanas y europeas, como de la complejidad relacional que expresa desde un visión de complementaridad sincrónica de los actores, hombres y mujeres involucrados.

En el caso que se presenta, el "Tamunangue de Sanare", el investigador ha participado desde la tradición por mas de veinte años, tanto como investigador como promesero y pagador de promesas, bajo el comando

del capitán del tamunangue de Sanare, Don Estanislao Cortés hoy fallecido, y en el bando de los "Golperos de Sanare", bajo el mando de Nerio Sangronis.

Este artículo es parte una investigación más amplia, sobre las tradiciones culturales venezolanas desarrollada por el autor con la intencionalidad de revelar los sistemas de representación, producidos por los venezolanos en sus relaciones sociales e históricas y por medio de las cuales éstos, han desarrollado sus patrones de identidad, como señala Montero (1984).

Aspectos Pedagógicos

En los últimos años la concepción del currículo en Venezuela ha sido objeto de grandes transformaciones producto de la adaptación a cambios ocurridos tanto a nivel exógeno como endógeno. Entre ellos, se tienen las propuestas educativas de la UNESCO para el siglo XXI presentadas en el llamado Informe Delors (1996); El Currículo Básico Nacional, base de la Reforma Curricular de (1997); El Proyecto educativo de Lanz (1999) y mas recientemente, la propuesta de educación integral, base del continuo humano expresado como ideal de la Educación Bolivariana (2005) en los artículos 102 y 103, de la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999).

Cabe resaltar que las mencionadas transformaciones apuntan a la contextualización del currículo Gimeno (1998), esto es, una adaptación del mismo a las características de los actores involucrados, ya que hasta el momento se habían encontrado con una perspectiva curricular universalista, que desconocía o consideraba muy poco las realidades particulares que definen los contextos en los cuales la relación educativa se emplaza y administra. Tal situación ha sido definida por Fuguet (1995) como currículum invertido un desarrollo en el cual la praxis pedagógica aparece como una Pedagogía de la Alteridad tal y como la describe Valera (2002).

De allí que este desarrollo intente servir de apoyo para el docente venezolano que trabaja en aula con las manifestaciones culturales tradicionales, el patrimonio cultural y la identidad nacional desde una visión que promueve la Pedagogía de la Msimidad. Es el desarrollo de un currículo basado en la mismidad resulta de carácter estratégico, de acuerdo con Monereo y Pozo (2000) ya que aspira a fortalecer al que aprende desde el desarrollo metacognitivo de nuevas explicaciones de las manifestaciones culturales ya no desde la alteridad, reforzando su autoestima. Es la mediación derivada de la experiencia Vigotsky (1979) y el conocimiento propios de la reactuación de los complejos simbólicos asociados con las

fiestas, en sus contextos de aparición, en la dirección de lo que hoy se conoce como un aprendizaje situado.

Este artículo es parte una investigación sobre las tradiciones culturales venezolanas desarrollada por el autor sobre los sistemas de representación, producidos en las relaciones sociales e históricas y por medio de los cuales los venezolanos han desarrollado sus patrones de identidad.

La intencionalidad final resulta en la producción de una serie de textos educativos que permitan la comprensión del contexto cultural de los venezolanos, como apoyo al trabajo de los docentes de aula y a la comunidad en general, pertenecientes en muchos casos a grupos culturalmente diferenciados de las realidades más occidentales, OEA (1989).

Objetivo General

Presentar una aproximación conceptual al Sistema de Representación Cultural de los venezolanos con base en el análisis del culto a San Antonio de Lara, realizado en la comunidad de Sanare.

Objetivos específicos

1. Establecer la vinculación del culto a San Antonio con el arquetipo del Gran Padre.
2. Comprender el contexto sociocultural, histórico, político y religioso en el cual se desarrolla la manifestación.
3. Conocer la dispersión geográfica de la manifestación.
4. Analizar los principales elementos y los distintos momentos que caracterizan el desarrollo ritual del culto a San Antonio, a partir del Tamunangue de Sanare.

Algunas consideraciones teóricas

El interés del investigador apunta a la reflexión del “ser venezolano” a partir de las investigaciones de la cultura tradicional, realizadas en campo en comunidades rurales venezolanas, se trata de comunidades que no pueden definirse como totalmente occidentales y en las cuales los elementos de la cultura popular, están muy vinculadas con el mestizaje, y en particular con sistemas de representación en los cuales se ha generado un diálogo de matrices de racionalidad, como el descrito por Portogonçalves (2000).

En tal sentido, la cultura está representada por el conjunto de todos los valores, normas de comportamiento, ideas, creencias, costumbres, expresiones artísticas presentes en la conciencia del pueblo y expresadas por él. Tal clasificación lleva implícita una noción artística vinculada con la identidad nacional y cultural, y está considerada como una expresión de resistencia y ofensiva frente a la cultura como expresión de dominación de una clase social sobre otras.

El arte así concebido, puede comprenderse como una aplicación del entendimiento al hecho creativo, constituye un sub-sistema del sistema cultura. Tal inclusión permite aproximarse al problema de la identidad y de la alteridad cultural, en tanto cuanto al aproximarse al uno, estudiado, y al otro, el que estudia, con una postura "intersubjetiva", por la cual, se reflejan en "el uno" elementos constitutivos del "otro". Desde esta perspectiva podemos considerar al hecho artístico como la cara visible, sintomática de otra más profunda o simbólica: la cultura.

Si bien la complejidad de una aproximación antropológica a estas realidades, revela un mundo de interacciones y relaciones en el cual, pueden definirse distintos ejes estructurales de interés, en el presente se estudiarán las cadenas sintagmáticas relativas a los ámbitos culturalmente estructurados y vinculados al ámbito de lo social inserto en un contexto latinoamericano a partir de los substratos culturales que lo conforman.

Epifanías memoriales, que dado su carácter numinoso, deben ser tratadas mediante rituales religiosos, como señala Rodríguez (1996)

Fuera de los espacios (en plural) que giran alrededor de estas cosas o acontecimientos (que en realidad son la memoria que los retiene), el espacio que existe sin nosotros solo puede ser sagrado: lo absolutamente otro; manifestación de poderes infinitamente superiores y con los cuales únicamente cabría tratar por medio de rituales religiosos; de otro modo contamina y destruye. pp.32

La relación de los sujetos con sus memorias ancestrales, sólo puede mejorar a través de una psicoterapia del tiempo y del espacio, que les devuelva todo su potencial de permitir el acontecimiento de todo lo necesario, tanto de lo real como de "lo maravilloso". Esto es, de la vida. La dicotomía clasificatoria profano/ sagrado aleja al sujeto del sentido real de la existencia, anulando los vínculos entre estas categorías, que, por opuestas, convergen y se complementan.

Si bien es cierto que la mayoría de las danzas tradicionales ocurren en un tiempo/ espacio, ritualizados, y definidos como tiempo circular y espacio sagrado, un tiempo especial y distinto del cotidiano, no podría afirmar-

se, que los tiempos de vivir, amar, meditar, solidarizar, alegrar, cocinar, crear, sembrar, trabajar, entre otros, sean de por sí, tiempos y espacios profanos. Son sólo espacio/ tiempos diferenciados de lo sagrado, pero conservan la maravilla de acontecer en un tiempo y un espacio vitales, sin el cual no sería posible, según Mauss (1970) la emergencia de “lo sagrado”.

La presencia en El Tamunangue de elementos chamánicos, típicos de las representaciones indígenas, revela su carácter holista, en virtud que lo social, lo religioso y lo terapéutico están íntimamente vinculados y convergen en una especie de “axis mundi” al igual que en todas las manifestaciones de las culturas chamánicas amerindias o derivadas de éstas.

En ese eje de convergencia y complementariedad, se crea un circuito que integra lo físico y lo psicológico para permitir la reaparición de realidades imaginales atribuidas al comienzo de los tiempos, a “illo tempore” y repetidas año tras año en ciclos ritualizados que permiten la reactualización constante de las comunidades. El milagro sucede como señala Rodríguez (1996) “cuando los ámbitos conocidos de la vida se saturan y “lo nuevo” puede presentarse de nuevo”. Las comillas son del autor.

Tal es el caso que se describe, una manifestación de la cultura popular venezolana de carácter festivo, realizada en distintas poblaciones del estado Lara, cada 13 de Junio de cada año en honor a San Antonio de Padua, patrono afectivo de la región, conocida como el Tamunangue.

El Tamunangue, se presenta como una manifestación cultural integrada como una suite musical y danzaria, compuesta por siete sones conocidos como el ayiyivamos, la bella, la juruminga, la perrendenga, el poco a poco, el galerón y el seis corrido. Aunque cuando El Tamunangue se ejecuta como pago de promesas suele cantarse otras tres piezas musicales que entonces forman parte de la estructura, estas son: una salve a la virgen, una salve a San Antonio y La Batalla que es un género musical de transición entre dos Tamunangues.

Aunque para muchos investigadores, el Tamunangue es sólo uno, y es cierto, al menos en apariencia, o en lo concerniente a su estructura interna, que conserva un patrón que se repite en todas las localidades históricamente tamunangueras, a saber: El Tocuyo, Curarigua y Sanare.

Sin embargo, aunque en su esencia El Tamunangue permanece como una forma compacta, en los detalles y en la especificidad es diferente, es por ello, que como una necesidad metodológica y por una vinculación afectiva se ha seleccionado una de las tres comunidades históricamente predominantes en esta tradición para focalizar el centro de este desarrollo.

Tal es la forma histórica correspondiente al Tamunangue de la localidad de Sanare, Distrito Andrés Bello Blanco del Estado Lara, la cual se ha seleccionado, con base en sus características, ya que permite evidenciar de manera más notoria la conjunción de elementos indígenas, africanos y europeos.

De acuerdo con Pineda (2003) este desarrollo se suscribe en la Antropología de la religión y es también una práctica de la llamada Antropología de lo Imaginario. Una manera de conocer y validar lo que se ha denominado una Arqueología del pensamiento, ya que "el trabajo pretende desarrollarse no acerca de lo que se hace, sino sobre ¿Cómo se entiende lo que se hace?, y en general, no sobre las cosas, sino acerca de la representación que estas poseen en el sistema simbólico de comprensión o Visión del Mundo". Boza y Pineda (1989)

De tal manera que al conjugarse, los elementos necesarios para la manifestación: los músicos, el altar, San Antonio, la promesa, los promeseros, los pagadores de promesa y el pan de San Antonio, se conjugan como una voz única que el pueblo larense conoce y sintetiza como Tamunangue a San Antonio.

El culto a San Antonio, es un culto expansivo que no sólo se ha concentrado en el Estado Lara del cual es originario, sino que también se ha esparcido y arraigado en los estados colindantes, estos son, Yaracuy, Portuguesa y Falcón.

El culto a San Antonio en el estado Lara

Cuando la espiral del tiempo, recorre un nuevo círculo cerrando un año más sobre los techos y cimientos de las casas de Lara, sobre los sombreros y hombros de los habitantes de Sanare, se escuchan los compases de "La Batalla" género musical de la cultura popular venezolana conocida como El Tamunangue que anuncia con el recorrido por los campos, la llegada a la tierra de San Antonio: "El Batallero de Lara".

Porque, cuando en el presente se menciona a San Antonio, no se habla de aquel sacerdote franciscano de nombre Fernando de Bulhoes nacido en Lisboa, Portugal el 15 de Agosto de 1195, y que luego de llevar vida de santo, murió en Arcela cerca de Padua, Italia un 13 de Junio.

Más bien se habla de otro. Aquel que según documentación etnográfica, llegó a Venezuela, en unos de esos años que sucedieron a la conquista y que permaneció en uno de esos campos de Lara junto a los negros esclavos de las plantaciones de caña de azúcar, y que vino en uno

de esos barcos de esclavos, con “su tamborcito” para tratar de hacer mas llevadera la vida de esos hombres destinados a la esclavitud.

El fraile capuchino que según señala la tradición oral sanareña, iba con su tamborcito y recorriendo montañas y valles de Lara, el cual para evangelizar a los indígenas agayones y jirajaras, refirió en las voces de su tambor, aquellas otras voces que antes fueron del viento y del trueno, y quien, hablando entonces con los aires del presagio que antes cantaron las ocarinas figurinas y otros dioses prehispánicos de barro, se quedo habitando para siempre el alma de la gente de estas tierras como una voz y un lamento, una alegría y un sueño; llamado Tamunangue, llamado Son de Negros.

El San Antonio del cual se narra asume a su vez muchas formas, las de la lluvia, el viento, el tambor, el pueblo. Es blanco a veces y otras es negro, hombre y niño al mismo tiempo. “Padre mío” y gran guerrero, escritor y tamunanguero, franciscano y es noviero, es en fin la representación relacional de un pueblo. Un Arquetipo en todas sus dimensiones. Un árbol fuerte, que se eleva hacia los cielos, con el niño en brazos, como el árbol de la cruz lleva al crucificado, unido a él como una de sus ramas entrañables.

En la mente de los habitantes de Sanare, San Antonio es un santo sustancial, encrucijada de muchos caminos, un referente de muchos contenidos. Es una imagen bipolar y múltiple por excelencia, dados los distintos pares de oposición que integran este símbolo, y en especial de aquellos que conforman el sustrato de su personalidad, la cual presenta al menos dos pares de variantes fundamentales, que constituyen a su vez una cuaterna, desde la cual es comprensible el meollo de su identidad, y las valencias de las representaciones que en el imaginario tienen de él, los habitantes de estas tierras de Lara.

Es importante reconocer en las fiestas todas las características que la definen a saber: a) antropológicas (grupos vinculados, elementos identitarios, valores, costumbres); b) sociales (espacios para el contacto, matrimonio, reencuentro generacional, interacción intergeneracional); c) económicas (vinculación a los procesos productivos, cosechas, formas económicas no occidentales como cayapa o mano e’ vuelta, reciprocidad, intercambio y redistribución); d) políticas (clases o grupos involucrados, jerarquías, cofradías internas, sociedades secretas, reconocimientos a sectores especiales); e) religiosas (nociones de lo sagrado, ruptura temporal o tiempo circular, espacio sagrado, demarcaciones). Tal reconocimiento, aproxima al investigador a un “hombre concreto” y cercano mas parecido a él que a otro ser anteriormente visto como mágico o extraño bajo la visión de la alteridad investigativa.

Procedimiento Metodológico

En cuanto al procedimiento metodológico, se llevan a efecto un conjunto de pasos que desde el punto de vista metodológico, la sustentan con base a diseños cualitativos, a saber:

1. Método Etnográfico
2. Método Comparativo Continuo
3. Método Hermenéutico

En relación con el estudio etnográfico, la técnica de la observación participante ha permitido interactuar y detectar mediante conversaciones, escritos e ilustraciones, los elementos discursivos privilegiados, y recurrentes, manifestadas por los cultores en los trabajos de campo y en las entrevistas.

La Categorización continua y la sistematización de esa experiencia, así como la experiencia previa como investigador en el campo de la Antropología y ha permitido el desarrollo de nuevos constructos, categorías y subcategorías, que a su vez permiten identificar y detectar relaciones de inclusión, espacialidad, secuencias, atribución en las comunidades.

El método Comparativo Continuo de Glasser y Strauss (1970) actúa como un mediador entre los conjuntos de datos etnográficos, (descripción de los factores, que derivados de los registros, caracterizarán los perfiles de los grupos para comparar incidentes, integrar categorías, delimitar y elaborar teoría.

En tal sentido se han identificado un conjunto de estructuras superficiales y profundas (mediante el habla y las ilustraciones, como contextos culturales de aparición e inserción de anécdotas y situaciones que involucran personas, vivienda, relaciones sociales, frustraciones, endorracismo, entre otras.

El tratamiento de los registros ha involucrado los siguientes pasos:

1. La captación de los registros, su organización y clasificación
2. Presentar los datos a expertos en el área de generación de teorías y de los estudios culturales.
3. Contrastar el diseño con bibliografía en uso sobre estudios culturales.

A continuación se delimitan los contenidos de este artículo y que sirve para comprender a San Antonio, el de Lara, como representación de la masculinidad bajo la imagen del arquetipo del padre, una relación de sybling o parentesco simbólico con el Niño Jesús, porque San Antonio es

un “religador”, de allí la presencia del Niño Jesús con quien conecta. Los larenses tienen la conciencia de que San Antonio intercede ante Dios, primero como figura del Hijo en la Trinidad, y luego como imagen del Padre en la integración San Antonio /Niño Jesús.

Ubicación Geográfica de la Investigación

Nadie sabe con exactitud, cuánto tiempo ha transcurrido desde que San Antonio dejó de ser el santo de Padua o de Lisboa, para convertirse en San Antonio el de Lara, esa región de Venezuela, en la que el culto al “paduano” ha alcanzado su máxima expresión y donde el arraigo tradicional lo ha convertido en el santo de todos: hombres, mujeres y niños.

Como se ha mencionado en la parte introductoria, el culto que tuvo su fuente natural en tres poblaciones históricas descritas: Tocuyo, Sanare y Curarigua, ha alcanzado una gran proyección encontrándose presente en los Distritos Torres, Iribarren, Jiménez, Morán y Andrés Eloy Blanco. La proyección de esta manifestación es cada vez mayor y a pesar de su asimilación a un patrón urbano con las modificaciones que implica este proceso, se podría decir que la estructura fundamental no ha sufrido cambios considerables.

Sin embargo cabe destacar que la forma histórica de El Tocuyo, ha sido la que se ha tomado como modelo de proyección, lo cual ha tendido a crear un estereotipo alrededor del Tamunangue, lejos de considerar las variantes locales que resultan de un interés especial, dado que reflejen la forma de sentir y la idiosincrasia de las otras comunidades, que se representan a si mismos con esta manifestación.

San Antonio el Arquetipo del Gran Padre

Por los elementos que encontraremos en la personalidad de San Antonio, éste, se presenta como la imagen mas acabada del varón en el sistema de representación cultural del imaginario religioso de la tradición oral, ya que representa y asume los valores más relevantes de lo que pudiera llamarse el arquetipo de la masculinidad, con un sentido polisémico (Guiraud: 1974).

Por ello, en el presente, se entiende por arquetipo, el constructo desarrollado por Jung (1977) quien lo refiere como la huella más antigua de la representación heredada en la estructura cerebral de los pueblos y que funciona como substrato básico de las maneras de pensar. Es por medio de los arquetipos que se permite que afloren al consciente, imágenes de gran

valor afectivo y ampliamente movilizadoras, producidas en un proceso psicológico e histórico que influye sobre la psique individual y colectiva (Jung: 1976).

Desde esta perspectiva, Antonio el de Lara, se presenta como el mayor signo de la masculinidad en el sistema de representación de los venezolanos, aparece como la imagen más acabada e importante del plano psicológico vital y simbólico de las representaciones integrantes del inconsciente colectivo de los pueblos larenses, en el sentido aportado por Lezama (1981).

El Arquetipo de la masculinidad pueden comprenderse a través de dos grande ejes que vinculan a la vida y a la muerte, representadas generalmente por la oposición de la luz y de la sombra y comprendidos por los efectos de la dupla caliente / frío. Caliente para la vida y Frío para la muerte.

Los ejes complementarios se mueven entre estos dos polos e intentan resumir las maneras de vivir la existencia y de relacionarse con las cosas, con los elementos que componen la respuesta ante el caos o la nada y que generalmente conocemos como el orden o la idea del cosmos. Se entiende que estos arquetipos y personalidades se encuentran en movimiento y en una relación de complejidad que ubica los límites del problema en el vórtice de la ciencia y la religión como formas explicativas como las descritas por Jordan (1972) y que hoy se comprende mejor gracias a teorías como: la Cuántica, del Caos, de los Fractales y de la Complejidad, entre otras.

Estos "hologramas" arquetípicos tienen una gran potencia psicológica como movilizadores de los grupos e individuos, su intencionalidad y su poder curativo radican en la comprensión de la totalidad y el dinamismo de la psique, propio de la multicausalidad.

En la representación simbólica, el eje de la vida, está representado por el Padre (biológico) quien da la vida en el nacimiento, en oposición al pater (social) y al father (cultural), quienes dan el sentido del poder durante la crianza. No siempre estas dos figuras están representadas en la cultura por el padre biológico.

Los "complejos" o efectos de la constelización de este eje, producen dos formas de personalidad vinculadas a la vida, la vida en contacto con los otros, la del poeta, el que canta, y canta para sí y para los otros, la belleza de la vida, la forma social de la extrospección. La otra personalidad, resume las riquezas de la vida interior: la introspección, la vida del monje o del ermitaño en la cueva interna, en la montaña sagrada, representada por los montes míticos de todas la tradiciones, védicas, budistas, sufíes y cristianas.

Por su parte, el eje de la muerte, se representa por el guerrero, quien da la muerte. La dinámica que debía producir una relación sana entre la expectativa y la frustración representada por este arquetipo, resulta en muchos casos en el complejo paterno, cuyas características más resaltantes se perciben como los efectos del sacerdote y el loco.

El primero, el sacerdote, esta vinculado con lo religioso como producto de la relación negada con le padre, lo que motiva su carácter de religador cultural, como vínculo compensatorio de la no relación con el padre. Se parte de la base de que es él, quien religa con Dios, representa así al lado femenino del arquetipo, el sacerdote, “el hombre con faldas”, su sombra se asocia igualmente con el soldado, la forma negativa del guerrero.

El segundo, el loco, conecta con otra forma de resolver la no aceptación del padre, la evasión, la ausencia, la disociación son formas de “la locura” asociadas con la negación del hijo y de sus potencialidades. El hijo frustrado por no ser “la imagen y semejanza de El Padre” muere, es sacrificado en su masculinidad, se feminiza, o se evade.

Aunque en lo general, las personalidades masculinas de santos y humanas se encuentran concentradas (constelizadas) en uno de estos aspectos, en el imaginario popular larense, San Antonio asume de manera simultánea estas cuatro características, como puede observarse en el diagrama polar de su personalidad representada por dos ejes complementarios de continuidad, ver diagrama N° 1.

San Antonio, el Padre

Aunque San Antonio, no tuvo hijos en el sentido literal, es significativo que en su representación iconográfica aparezca con un niño en los brazos, hecho que se ve reforzado cuando en el ejercicio ritual del Tamunangue se le llame “padre” de la siguiente manera:

Padre mío San Antonio

dónde está que no lo veo

me vine a cantar con él

y me voy con los deseos

El sentido paternal, se confirma con el de : La Batalla, en el cual se encuentra la siguiente referencia a la paternidad del santo sobre el colectivo:

Adorar, adorar, adorar

a mi “Padre” San Antonio

adorar con devoción , ay! Tomé

a mi Padre san Antonio

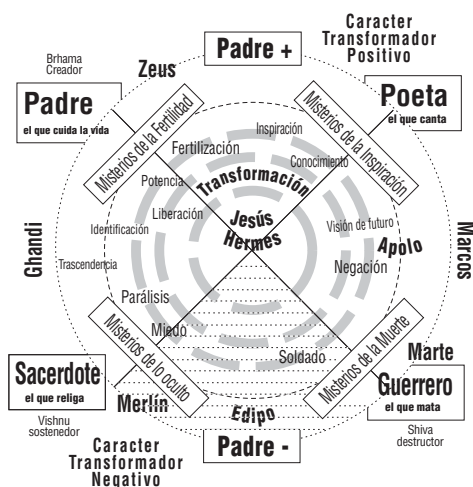


Diagrama 1: Diagrama Polar de la personalidad de San Antonio

De hecho con base en los registros recogidos en campo, San Antonio se considera protector de la comunidad y Padre simbólico del niño Jesús. Tal relación adquiere un carácter de parentesco simbólico (Sybling) parecida a la que presenta San José, (p.p.) como padre putativo del niño Jesús o la San Antonio con el común de sus devotos.

Podrá apreciarse las similitudes entre las dimensiones reales e imaginarias cuando José se presenta como el papá, sin ser el padre biológico, el quien asume la paternidad en el entorno comunitario (pater social) una representación asumida casi siempre en Venezuela por el tío paterno, de acuerdo con el sistema de parentesco avuncular heredado del mundo indígena.

En la cadena de representación semántica a San Antonio le corresponde actuar como el "padrino" un parentesco simbólico muy arraigado en el país, y definido como el "Padrinazgo". Una relación ritualizada con connotación sagrada, establecida como vínculo formal y social luego del bautizo de los "ahijados"; mediante el cual, el padrino es asumido como (father cultural), esto es, el que reemplaza al "padre biológico" después de su muerte y que asume los mismos derechos que el pater social.

San Antonio el Guerrero

Existen distintas dinámicas para la manifestación de lo sagrado y diferentes niveles de percepción de estas realidades comunitarias, así como diversas son las maneras de seleccionar los componentes que conforman y consolidan los cultos en su devenir temporal.

Entre tales niveles de percepción, una de las dimensiones a contemplar es aquella que le confiere al culto su carácter histórico, esto es, su sentido de realidad. Se entiende que el nivel explicativo (mutual) del culto, ha incorporado elementos diacrónicos, (acaecidos o no) que sirven para caracterizar las practicas del mismo, los rituales.

Tal desarrollo es muy frecuente en los cultos de tradición oral y que cumple la función de dotar a la representación de sentido, mediante la apropiación de acciones concretas que vinculen a los dioses o santos con los hacedores o practicantes (cultores), devolviéndole a la representación, sus valencias humanas para asegurar que en el momento del tránsito (la fiesta) se logre la repetición de las acciones asumidas por el santo cuando estaba vivo, en su dimensión humana, en el caso que nos ocupa, la acción de “batallar”.

Estas dinámicas permiten la participación de los cultores en un tiempo que se retrotrae, que se devuelve para girar sobre si mismo, para repetir el misterio cuando se envuelve como un espiral, sobre si misma, como una serpiente que se muerde la cola, es el viaje de vuelta al tiempo de las hazañas, al “illo tempore” de la historia, Elíade (1968).

Así entre los relatos recogidos en Sanare y El Tocuyo, poblaciones del Estado Lara, se refiere y justifica la integración de la Batalla al Tamunangue, por el hecho histórico-psicológico asumido por la comunidad según el cual San Antonio fue uno de los guerreros, quien peleó con “fe y garrote” en España durante la reconquista del sur, del último bastión en manos de los moros. Aunque la biografía del santo indique que tal hecho, desde el punto de vista histórico, no es posible.

“A San Antonio le gusta
que le jueguen “la batalla
así fue que conquistó
los moros de la montaña”

Un dato interesante es aportado por el investigador brasileño Cámara (1978) ubica a San Antonio, como heredero católico del arquetipo grecorromano del Dios de la Guerra: Marte-Ares ya que:

“La identificación de los santos, por la imagen material nos viene de los griegos y romanos, pretendiendo, amenazando y suplicando a sus dioses a través de representaciones físicas. La imagen de Marte, en su templo de Esparta, era amarrada, para que no abandonara a sus guerreros, igualmente era metido de cabeza en pozos de agua y azotado para lograr la victoria en las Guerras” p.p. 89

Es significativo el hecho de que en los rituales tradicionales a San Antonio, éste sea el receptor de los mismos castigos a los cuales era sometido ese dios agresivo y violento, ya que algunas veces las mujeres promesas que solicitan la gracia del santo, ante cualquier tardanza y como un método para apresurar las acciones solicitadas, voltean al santo de cabeza, y lo sumergen en vasos con agua, lo latigan, le pegan, lo bañan con orines, lo atan con una cuerda y en casos extremos, le quitan al niño.

Un último contenido, refiere a San Antonio como generador de una actitud de resistencia cultural y como receptor de las valencias del guerrero cuya permanencia a la sombra de la cultura oficial ha permitido la continuidad en el tiempo del llamado Son de Negros, uno de los nombres más frecuentes para el Tamunangue en las comunidades visitadas.

Así se pasa de una actitud ofensiva a una táctica de guerra defensiva, desarrollada bajo el culto a San Antonio, quien asumiría ahora contenidos de la cultura africana. Recordemos que en la organización interna de los cultores de San Antonio, los "negros" o tamunangueros se reconoce un carácter jerárquico militar, propios de las cofradías y de algunas sociedades secretas, y tal vez con elementos asimilados de los distintos procesos bélicos acaecidos en el país tales como diversas guerras civiles, la de Independencia, o la Guerra Federal, entre otras.

Así lo reflejan las taxonomías utilizadas para nombrar las figuras más resaltantes de la cofradía de San Antonio, las cuales reciben los títulos de capitanes y capitanas del Tamunangue según sea el caso. ¿Proviene esta Jerarquización de las sociedades secretas africanas vinculadas a los orígenes de la manifestación? ¿Se han adquirido estas figuras militares de las distintas guerras civiles acontecidas en los últimos dos siglos?

Es igualmente importante destacar que la presencia de elementos jerarquizantes, remite a la caracterización de sociedades no igualitarias o estratificadas, rasgo que ha caracterizado las sociedades latinoamericanas coloniales y postcoloniales. De esta manera bajo la máscara de la fiesta, se esconden ritualizadas, los principios de desigualdad, tal vez como una manera de resimbolizar bajo el carácter festivo y conseguir como señala García Canclini (1989) "un trato menos agobiante con su pasado". p.p. 206

En forma complementaria las aproximaciones lingüísticas han arrojado información con relación a lexemas presentes en el Tamunangue y por los cuales se detectan elementos del lenguaje ajenos a la fonética y morfología del español, en afijos considerados de origen africano, tales como: Tamunangue, Juruminga, Perrendenga, oe Bangüe, todos vocablos caracterizados como elementos culturales pertenecientes a la vertiente africana de la cultura venezolana.

De hecho la herencia africana se evidencia en la composición estructural del tamunangue, como lo refleja el nombre mismo del tamunango, tambor utilizado que brinda el nombre a la manifestación. Porque como señala Ortiz (1987) en el Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar:

Cuando los blancos trajeron a las Américas varios millones de esclavos, como maquinas musculares y autodinámicas para explotarle su fuerza de trabajo, no pudieron arrancarle sus almas y dejarlas en sus tierras de África. En la trata de esclavos, los desalmados no fueron los negros, aun cuando ente estos hubo también negreros y socios de la trata. p.p.419.

El Tamunangue y su eje vital San Antonio, se convierten así en mediadores de los procesos comunicativos entre grupos socialmente diferenciados. Y como señala Paiva (1979) es “a través de la mediación de la cultura que puede ocurrir una forma de comunicación entre seres conscientes de su realidad histórica. Así la propia esencia de la realidad histórica sería dialógica o comunicativa” p.p.81

San Antonio el Poeta, el que canta

San Antonio, es también un poeta, de ello, no hay duda. Así lo refieren numerosos escritos de su puño y letra y otro número igual de referencias orales en las que Antonio aparece, en la actitud del que canta. Antonio es un hombre que tiene porque cantar. Canta a las maravillas de la naturaleza, a la belleza de la creación y su canto se entona a dúo, con el del “hermano sol”, fundador de la orden franciscana: San Francisco el de Asís.

Así lo encontramos referido en el llamado “episodio de los peces”, en el que se narra, lo profundo de la relación de San Antonio con el cosmos como una representación del arquetipo del “antrophos”, de aquel que por amor a la humanidad, ha integrado las partes del si mismo.

Según el mencionado relato descrito por Díaz (1993) San Antonio, divinamente inspirado, se fue a la orilla del río, junto al mar, y allí comenzó a predicar a los peces:

Oíd la palabra de Dios, vosotros, peces del mar y del río, ya que no la quieren oír los infieles herejes...Apenas dijo esto, acudió repentinamente a la orilla tal multitud de peces grandes, pequeños y medianos que nunca en aquel mar ni en aquel río se habían visto tantos. Y todos sacaron las cabezas fuera del agua, y atendían con grandísima quietud, mansedumbre y orden, pues estaban delante, cerca de la orilla, y atrás donde el agua era más profunda los mayores pag, 71.

Y cuanto más predicaba San Antonio, más crecía la multitud de peces, y ninguno se marchaba del lugar que había ocupado. A este milagro comenzó a correr la gente de la ciudad, y entre ella vinieron también los incrédulos, quienes al ver el portento tan maravilloso y patente, se arrojaron a los pies de Antonio para oír sus palabras. Entonces el santo comenzó a predicar sobre la Fe Católica; y lo hizo de tal forma que conmovió a muchos de los presentes, volviéndolos a la fe de Cristo, quedando también los fieles más confirmados y fortalecidos en ella y con grandísima alegría.

El poder de su verbo era tan intenso, que su lengua, descansa a su lado en un arca distinta; como un reconocimiento final y absoluto a San Antonio el que canta, doctor de la iglesia católica.

San Antonio el Oficiante

Entre las principales características que definen la personalidad de San Antonio, está su hábito de "Sacerdote", una manera de incorporar los valores femeninos de su personalidad, esto es la representación del "ánima" de su inconsciente.

Como se ha descrito resalta su relación afectiva con el niño Jesús; y es ahora allí en que radica la importancia de uno de los polos que definen la cuaterna simbólica y es la del hombre que religa, que vincula, el "**homus religiosus**". Porque San Antonio representa el impulso humano entendido como la necesidad de vincularse a lo desconocido con un sentido sagrado (dios, energía, naturaleza, conciencia, etc.).

Se ha encontrado también referida por los informantes una relación del santo con el lado femenino del sistema, por su vinculación con la Virgen de Chiquinquirá; aunque en la comunidad se reseña la presencia de rasgos que lo asocian profundamente con la Virgen del Carmen, patrona de la gruta, la montaña, de la tierra, con la cual conforma un interesante binomio. ¿De complementariedad? ¿De oposición?

Tal relación se percibe según los pobladores por la iconografía, en la cual se representan a ambos vestidos de colorado (marrón), esto es del color de la tierra, siendo además las únicas imágenes que cargan al niño Jesús, vestido de rosado (refuerzo de lo femenino). Aunque paradójicamente el "niño de Sanare", viste de azul. Pareciera, que tal representación de complementariedad se resuelve por las oposiciones que se desprenden de la vinculación de las representaciones con el mundo indígena pre-hispánico y en particular la que se corresponde con la serpiente mítica, como lo señala Clarac (1985).

En tal sentido, como lo refieren Boza y Pineda (1989) se presenta una antigua imagen americana, tal vez de contenidos Masculino/ no Masculino (andrógina) como la del dios “Tei”, representada actualmente en la cultura indígena añuu, por la Virgen del Carmen en la Laguna de Sinamaica, integradora de los opuestos, la cual puede ser desdoblada en sus partes y representada por este binomio Carmen/ Antonio.

Es importante señalar, que según recopilación etnográfica de la mitología de este grupo indígena, los antiguos chamanes se identificaban por el uso de una capa Colorada (marrón, roja, púrpura) como la que utilizan San Antonio y la Virgen del Carmen.

Otro elemento esta dado por la identidad/ oposición con la serpiente mítica. La Virgen del Carmen como elemento de tierra, esta asociada en el imaginario con la madre Tierra (Purowi o Pulowi, Pachamama) y con sus emisarios (serpientes, babas, caracolas). San Antonio por su parte está vinculado con la acción sobre la tierra, la fecundación, con la potencia masculina expresada como el Padre Cielo (Juyá, Arco) y con sus emisarios (lluvia, trueno, arco iris).

De hecho una de las formas celestes, más vinculadas a San Antonio en Sanare, es la del arco iris o la de la lluvia. Punto y aparte son considerados los tamunangues donde llueve o hace su presencia San Antonio en forma de arco iris.

En la región larense, se encuentran distintos elementos reconocidos como parte del imaginario indígena, tanto de la zona andina (Arco y Arca) como de la Zona Occidental (Juyá y Pulowi). Ya que cabe resaltar que en las zonas aledañas a Sanare, existe una Laguna denominada Moreco, (antiguo nombre de Sanare) y a cuya representación se le adjudican los mismos valores descritos para la Laguna de Urao en el estado Mérida por Clarac (1981) (lagunas móviles, sin fondo, habitadas por serpientes gigantes) e igualmente referidas en la zona Zulia-Lara por Boza y Pineda (1989) en la Laguna de Sinamaica, estructuras que conforman una matriz de pensamiento indígena inserta en las maneras de pensar, de sentir y de religarse con la divinidad, interiorizada por la población criolla de Venezuela en la actualidad.

Así pues, la simetría entre las representaciones que asumen tanto San Antonio como la Virgen del Carmen parecen conformar una integración en el inconsciente colectivo regional, perceptible como la integración de una pareja mítica en el imaginario caracterizada por:

- Uso de manto marrón (colorado) con capa
- Representación del niño trajeado con atuendo rosado

- Relaciones de oposición Cielo / tierra
- Mediación entre las oposiciones Arriba / abajo; cielo / infierno (purgatorio)
- Relaciones con las formas míticas americanas Serpiente/ Caballo/ Arco Iris

Asimismo se han reconocido a nivel etnográfico, diversos elementos que denotan a San Antonio en oposición con la serpiente mítica prehispánica y paralelamente presentes en algunos ejercicios rituales de origen africano como los usados para "matar a las serpientes", entre ellos señalaremos un canto recogido en la región de Barlovento, utilizado para invocar fuerzas para eliminar a la "serpiente", el Sambarambulé, en el cual confluyen distintos contenidos étnicos:

"Sambarambulé
San Antonio Bendito
Yo te pido un favor
pa'matá ese animal,
animal tan feroz
si me pica, la mato,
si me pica le doy,
Sambarambulé
no me deja gallina.
no me deja pollito
Sambarambule
San Antonio Bendito
préstame tu valor...
Sambarambulé..."

De esta manera, puede comprenderse que San Antonio ocupe el lado opuesto a la Serpiente mítica americana, como un moderador de las relaciones contra el temido animal. Un nuevo elemento que enriquece la investigación, fue encontrado en la comunidad San Antonio de Capayacuar en la zona oriental del país en donde se realiza una festividad de origen indígena, denominada la "Culebra de Ipure" dedicada a la serpiente mítica americana y cuya fecha de ejecución, coincide en el calendario ritual con la fecha dedicada a San Antonio el 1 por oposición 3 de Junio de cada año.

Dinámicas sinérgicas y contexto sociocultural de la manifestación

La noción de ciclo permite comprender la continua repetición del tiempo circular instaurado durante las fiestas, un conjunto de actos rituales cargados de contenidos religiosos, que se efectúan cada cierto tiempo, más o menos de la misma manera.

La Fiesta representa el climax de las actividades lúdicas, relacionadas con las principales imágenes y símbolos que caracterizan al sistema: San Isidro, San Antonio, La Virgen del Carmen, Santa Ana, (Mayo, Junio, Julio).

Es fundamental la comprensión de que el ciclo de fiestas coincide con los picos de producción de las principales actividades económicas de la comunidad, las agrícolas y para las cuales San Isidro “prepara la tierra para la fertilización” (representación de lo humano). San Antonio, representación de lo sagrado masculino, es la lluvia que fertiliza, es el representante de la parte atmosférica del Sistema, la Tierra da sus frutos como la Virgen del Carmen sostiene al niño, representación telúrica del Sistema (de lo femenino), y la tierra se vuelve barbecho, tierra antigua que necesita ser renovada para repetir el milagro, Santa Ana con la Virgen niña, aprendiendo recuperando el valor de la tierra ancestral, de “lo antiguo”.

En el caso que se estudia, el ciclo de fiestas a San Antonio, se instaura sobre el referente histórico de su muerte y repite en las coordenadas del tiempo un orden establecido el 13 de Junio de cada año, con actividades previas, preparación; centro, ejecución y desenlace o final.

Como se comprende, para que San Antonio se haga presente, en tanto que experiencia comunitaria, como realidad mística, tanto en la clase de los tamunangueros como para el resto de los devotos, es necesario que se conjuguen los siguientes elementos:

- El espacio (de estadia)
- El tiempo (de transición rompimiento-fiesta)
- Los modificadores del espacio / tiempo
(Capitanes, instrumentos musicales, y accesorios rituales)
- Los promeseros
(Músicos, bailadores, devotos)
- El altar (el eje)

En relación con el ciclo de celebración de las festividades en honor a San Antonio el de Lara, se puede comprender la relación de “los tiempos” si se comparan con las nociones temporales y cíclicas de día y año; donde

cada día por su parte, representa un ciclo completo (corto), simbolizado por cada Tamunangue y cada año, representa un ciclo completo, largo o ampliado simbolizado por la fiesta, es decir, que durante la Fiesta de San Antonio se suceden varias tamunangues con su preludio "rompimiento"; desarrollo "enlace"; y cierre "desenlace", representados por "la Batalla", "la Bella" y "el Seis Corrido".

De igual manera el tiempo de las fiestas o ciclo de la celebración presenta en la población de Sanare un desarrollo o transición que pudiera dividirse en tres grandes partes:

Ciclo de celebración:

- **Las Vísperas:**
 - El Velorio
 - El Rompimiento
- **La Fiesta:**
 - La Misa
 - La Procesión
 - El Tamunangue
- **El Encierro:**
 - La Clausura
 - El Toro e' candela
 - Los Globos

El espacio-tiempo

La comunidad gana especificidad en los sentidos abiertos/ cerrados, cuando la caminata del santo al compás de la batalla, designa los espacios abiertos de traslación o de "transformación dinámica" de acuerdo con Jung (1977) mientras el resto de sonos del tamunangue delimita los espacios fijos (cerrados) o de reposo. Tal duplicidad marca la continuidad-discontinuidad de espacios en la comunidad.

La sección representada por el valor fijo, es representado por un espacio circular, estructuralmente definido cuya delimitación arriba / abajo, un lado/ otro lado está representada de la siguiente manera:

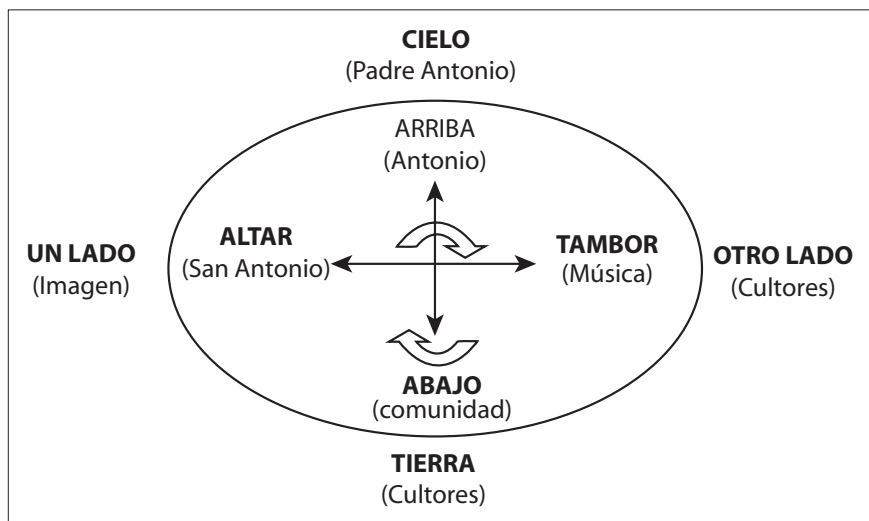


Diagrama N° 2 representación estructural del espacio

Las Vísperas

Las Vísperas señalan la apertura del Ciclo de Celebración, la irrupción en un tiempo que por oposición al cotidiano, se ha denominado en el lenguaje antropológico como “sagrado”, esto es, como lo señala Mauss (1970) un tiempo en el que se tiene la vivencia de la cercanía a la divinidad; en el cual se participa del goce de lo sacro. Así el “Velorio” denota la irrupción en el tiempo sagrado, donde se participa por primera vez de lo sagrado, durante el ciclo.

De esta manera, el velorio, tiene como finalidad principal, guardar en adoración a la deidad que se desea agradar mediante un conjunto de actividades que suponen la presencia de algunos elementos, tales como el altar, las velas, la imagen del santo y en particular el rezo, en las formas de cantable (gozos) y recitativos (oraciones). En el Velorio de San Antonio se cantan los “Gozos de San Antonio” o “Misterios” y se efectúan rezos y cantos de oraciones como el rosario cantado, el padre nuestro y otros.

Aunque el don más importante para otorgar al santo en un velorio, es la vigilia, esto es el sueño, que como se sabe, en muchas culturas, es considerado un doble de la realidad, en tal sentido, se guarda en adoración se “vela” se “vigila”, pareciera además que la presencia de las velas, dan el sentido complementario a este ejercicio ritual.

Por su parte, el rompimiento, es otra actividad ritualizada que se efectúa ya no la noche de la víspera, sino la madrugada víspera de la fiesta grande de San Antonio, ya que puede considerarse a cada Tamunangue como una fiesta "pequeña".

Así se da inicio, al tiempo ritual de cada año, con la demarcación espacial donde los sectores del Centro y los Campos comienzan sus recorridos por las calles de Sanare, desde Arriba y desde Abajo El Pueblo/ Palo Verde para conseguirse cada año en un "centro imaginario", que divide a la población en dos partes como mitades complementarias.

El rompimiento comienza a las 4:00 horas a.m.; y en su desarrollo comienzan a pagarse las promesas correspondientes al año en curso, dando inicio al nuevo ciclo; a las 4:00 horas p.m. de ese día los tamunangueros se dirigen a la puerta de la Iglesia (punto de partida) y después de tocar algunos sones del Tamunangue, dejan al tiempo suspendido, hasta la mañana siguiente. Como si se marcara una coma, para prolongar el tiempo en este espacio sagrado, de un día para otro y vincular así las Vísperas con la celebración de la fiesta.

El toque y la ejecución de "La Batalla", una de las partes del Tamunangue, demarcan el comienzo de la celebración anual. Éste es el canto y el medio utilizado para efectuar los desplazamientos y recorridos a través del poblado. Como veremos en este desarrollo, la Batalla designa el comienzo de cada ciclo pequeño de fiesta (Tamunangue).

Durante el rompimiento, suele escucharse un verso que hace alusión a esta particular forma de comienzo:

"Ya comienzan los garrotes
a "romper" la luz del día
ya comienzan los tambores
a sonar con alegría"

El Tamunangue

Como todo ejercicio ritual, el Tamunangue se caracteriza por un proceso de iniciación, que en el presente caso se corresponde con la iniciación de la clase masculino. No obstante, en la dinámica se aseguran las relaciones entre las clase masculino / femenino en sones como el Ayiyivamos, la Juruminga y el Poco a Poco.

La paulatina incorporación y participación de los "neófitos" en el ritual del Tamunangue, implica un complejo proceso de iniciación, mediante el cual se va desarrollando la "competencia" (adultez) del iniciado, has-

ta completar su capacidad de “actuación”; en el sentido referido por Chomsky (1977) de tal forma que según declaraciones de la clase de los tamunangueros, “se les hacía agua la boca al ver jugar a los batalleros de antes” y que por haber sido niños o jóvenes -léase inmaduros-, (jojotos) no se les permitió participar de este ejercicio “ritualizado” y que ha desarrollado sus propias estrategias internas de selección (leyes) para la inclusión de nuevos aspirantes.

Es por ello que encontramos en la comunidad que a pesar de que en general, todos los habitantes conocen los elementos de la “competencia” (pasos de los bailes, elementos rituales, noción de espacio sagrado, giros melódicos de los cantos, toques de tambor, y otros...) sólo unos cuantos de esos habitantes, pertenecen a la clase de los “tamunangueros”.

Y son ellos, los tamunangueros junto a los capitanes quienes conocen y establecen las reglas del juego, los que han adquirido compromiso con San Antonio primero, y luego al interior de la comunidad como clase marcada para modificar el espacio-tiempo de la comunidad al tiempo que se conjugan los elementos que permiten que el verbo de San Antonio se haga presente a través de los cantos y los bailes en el lugar de la convocatoria y en el momento de “El Tamunangue”.

El Tamunangue de Sanare asume un carácter agrario, por las características que le sus habitantes como resultado de su primordial actividad económica, la siembra y se resalta que la celebración coincide con los meses de estación lluviosa y de gran proximidad al tiempo de las cosechas. El resultado revela una efectiva vinculación de San Antonio con el lado vegetal del sistema.

Tiempo de la fiesta

El 13 de Junio, es el gran día de la fiesta, porque en él se retoma el tiempo sagrado, que había quedado “suspendido” la tarde anterior que cierra el rompimiento. Es el día del año, en que se conjugan los oficios de los tamunangueros y los de la comunidad para hacer propicia “la bajada” de San Antonio, quien viene para caminar junto a sus devotos.

Durante este día se pone de manifiesto la noción del “don”, como base de la reciprocidad, afectiva, social, religiosa, terapéutica y económica; ya que cuando en alguna casa hay un pago de promesa: un Tamunangue, los vecinos colaboran con la realización bien sea prestando unas sillas, otorgando alguna donación económica, preparando una comida, arreglando los altares o simplemente participando, tocando o cantando.

La euforia colectiva, se hace presente desde el rompimiento, con la detonación de los cohetes, marcadores de sonido que señalan las relaciones entre arriba y abajo y demarcan bajo la poliritmia de los córdofonos (cinco, cuatro, medio cinco y requinto) y membranófonos larenses (tambor tamunago y pandero) el inicio de la fiesta desde la tierra hacia las alturas; que "el círculo" se encuentra propicio para el adelgazamiento y que se convoca a toda la comunidad a participar de esta experiencia.

Sin embargo esta euforia, alcanza su vértice más alto en el acontecer del mismo día trece, cuando después de la misa oficial en honor a San Antonio, se efectúa la procesión con la imagen del santo por los alrededores de la plaza Bolívar (centro del pueblo), y después de visitar y reconocer a los poderes locales (civiles, militares y policiales) se regresa a la puerta de la iglesia y en el atrio (lugar donde se realizó el rompimiento y se dará final al ciclo con el encierro), se baila un Tamunangue muy importante, porque en su desarrollo pueden pagarse las promesas y cumplir con el santo. Este Tamunangue se considera **muy sagrado**.

"A San Antonio bendito
yo le debo una promesa
y se la voy a pagar
en la puerta de la iglesia"

En general cuando se paga un Tamunangue por promesa, esto es por alguna necesidad, física o espiritual, por alguna enfermedad o con fines amorosos pidiendo a San Antonio su intervención y si éste, intercede o cumple, el devoto se siente regocijado y agradece al santo otorgándole lo que más le complace: un Tamunangue.

Así, El Tamunangue, más que un baile o un divertimento, función que de hecho cumple, dado que la alegría es una de las principales maneras a través de las cuales se expresa durante el desarrollo de la fiesta; constituye un hecho de la cultura popular que define en sus contornos los modelos de relación y comportamiento en la sociedad larense, de la sanareña en este caso; válidos para las clases Masculino / femenino, en su conexión con la divinidad a partir de la mediación sustentada en el Tamunangue para San Antonio.

El acontecer de "la fiesta" es un recorrido por los puntos afectivos del pueblo, ahora espacios de "visita y estadía del santo", asociados a los cultores (tamunangueros) y generalmente "promeseros", esto es personas vinculados al santo a partir de alguna promesa y que están en disposición de pagarla. Se visitan igualmente, las casas de los tamunangueros muertos y se efectúa un Tamunangue en la puerta del cementerio y se le confiere a éste un alto grado de sacralidad.

Destaca Rodríguez, (1996) que el simple hecho de recorrer un espacio despierta la noción de tiempo; nos habla de pasos, de ritmo. El espacio sustenta la posibilidad de establecer un orden concreto y en presente, del que se desprende el tiempo. Pp.30

Malembe, es un vocablo de origen africano muy presente en Venezuela que significa andar lentamente, poco a poco y cuya repetición, nos remite a uno de los sones del tamunangue, al cual se han atribuido elementos teatrales y de humor, que han ocultado su sentido simbólico profundo. De hecho el poco a poco parece revelar relaciones con mitos profundos vividos como experiencia pero que la comunidad repite sin comprender el nivel explicativo (mutual) del culto.

Éstos, son perceptibles en el "Poco Poco", a propósito de las dinámicas de relación entre elementos animales o vegetales del medio ambiente perceptibles como Pájaros (palomos) / Peces-Serpiente (guabinas) y Caballo, principalmente. Cabe destacar la importancia de estos elementos modificadores de conducta en el baile y presentes en los versos de sones tales como "la bella", "el ayiyivamos", "la perrendenga" y "el poco a poco" y su relación con las cadenas sintagmáticas de los cultos míticos americanos expresados como relaciones entre:

Arriba/ Abajo, Pájaro / pez-Serpiente, (Serpiente emplumada); Aire/ agua y la incorporación del personaje antimítico caballo, como mediación Arriba / abajo Aire / tierra.

Sistema de Salud/ Enfermedad

En el Tamunangue pueden reconocerse elementos culturales propios de la persistencia mundo indígena, previos al contacto, que afloran en las manifestaciones culturales como una matriz alternativa de pensamiento. En el presente se destaca la herencia cultural resalta la relación de lo chamánico con el lado femenino de la cultura, como sucede todavía, en varias de las culturas indígenas en el occidente venezolano tales como los Añuu y los Wayuu, en las cuales el predominio de chamanes está conformado por el lado "no masculino" de la cultura.

Resaltan así en el culto aspectos pertenecientes al lado terapéutico de la cultura popular, un sistema de elementos vigentes, a pesar de la aculturación y el desarraigo, y comprendidas como actividades no estructuradas en las culturas modernas y por ello rechazadas oficialmente y asumidas como superstición, brujería, superchería, entre otras, aunque en realidad funcionen como sistemas médicos alternativos. En forma curiosa, en la actualidad, la presentación estandarizada de hierbas y produc-

tos curativos tradicionales, conocida como adaptógenos, parece diluir las características de atraso y tercer mundo que habían acompañado a la farmacopea tradicional.

En complementariedad, corresponde al aspecto chamanístico, la tradición y el dominio de la al-química y la farmacéutica domésticas, expresadas en el conocimiento y manipulación, mediante el uso de las propiedades curativas de plantas o hierbas aromáticas en bebedizos, pomadas, ungüentos, cataplasmas, parches, amarraduras, pócimas y jarabes.

Asimismo, el dominio de técnicas de curación propias del mundo indígena tales como el sobado, soplado, succionado, cantado, bailado, sana sanado, entre otras, que configuran el arsenal terapéutico de uso inconsciente y que pertenece por excelencia al uso de las madres, hermanas, tías, cuñadas y primas, de acuerdo con Clarac (1992).

Dentro de la manifestación cultural estudiada, se destacan estas cualidades en el son conocido como "el poco a poco", durante cuyo desarrollo la mujer-chamana debe curar al hombre enfermo utilizando técnicas de curación tales como el soplado, el succionado, el sobado, el cantado, el rezado, la preparación de un brebaje simbólico, entre otros. En Sanare el resultado es la salvación del hombre que nunca debe morir. Mientras en otras comunidades como Tucuyo y Curarigua, de menor influencia indígena, el paciente "muere".

En el mismo poco a poco, se atribuye a la mujer, la domesticación del "niño" o del "hombre" salvaje a través de un proceso que puede comprenderse como de el de socialización y/o etnoculturación. Se puede entender que en la cultura sanareña, es la mujer la responsable de la socialización primaria. El ritual del "caballito" en el poco a poco, permite también la incorporación al imaginario del lado español de la cultura representado por el antimito del "hombre caballo".

San Antonio vuelve al cielo

Después de cabalgar el día entero sobre el potro del Tamunangue, del rompimiento al encierre, del alba al ocaso, los tamunangueros vuelven al atrio de la iglesia que les corresponde, arriba (Santa Ana) o abajo (San Isidro) para cerrar el ciclo de las festividades con un sentido definitivo.

Es por ello que en el mencionado atrio, los promeseros ejecutan y bailan algunos sones (partes del Tamunangue), en general se hace un ciclo corto: se "juega una Batalla", se baila "una bella", y se toca y se baila un "Seis corrió" y luego de regreso a las casas con el sentimiento de haberle cumplido al santo.

Sin embargo el verdadero “encierre” se efectúa durante la noche, en el momento en que las sombras marcan la transición celeste entre el día y la noche. Es allí cuando se envían señales al cielo, señales de fuego, señas de colores, cuando en medio de la algarabía de los niños y de los adultos, se encienden los arco iris de fuego, unos globos de papel alado, hechos con papel de seda y que por medio del aire caliente ascienden para demarcar el territorio de más arriba, el del San Antonio atmosférico (del arco iris), mientras abajo se prepara la quema del toro e´ candela, que servirá como yunta para arar la madre tierra y cuya ejecución demarca el final del año ritual y el comienzo de los preparativos del nuevo año.

El toro e´ candela es incinerado al rededor de las 8:00 p.m. frente al atrio de la iglesia, y es un evento que permite el desarrollo de una “catarsis colectiva” que se expresa a través de la risa y de cierta “histeria colectiva” producto de un estado “pánico” vinculado al fuego y al ruido de las detonaciones de los cohetes y fuegos artificiales.

En Sanare, el torito, esta conformado por una estructura metálica, con una barra o prolongación que sirve para halarla y conducirla; es tirada por un hombre quien hace que el toro se desplace de manera circular por la calle que antecede al atrio.

Durante el recorrido, el toro lanza detonadores y fuegos artificiales a diferentes alturas (pies, rodillas, cintura, hombros, ojos, cabeza, pelo) los cuales pueden rebotar y de hecho generalmente rebotan en las paredes de la iglesia para caer luego sobre algunos de los participantes.

La dinámica catártica consiste en que el grupo intentará la mayor cercanía al toro, los que ocupan la parte trasera del grupo, presionan hacia adelante, hasta que el toro dispara y entonces atemorizados por los posibles daños, la turba huye entre gritos y risas, para volver nuevamente sobre el toro y así ocurre sucesivamente hasta el final de los fuegos, explosivos y cohetes.

El toro fue introducido por el capitán del Tamunangue Sr. Estanislao Cortés, recientemente fallecido, mencionados detonadores y luces son comprados aún en la actualidad por sus descendientes comandados por Hilda Cortés, actual capitana del tamunangue, a la muerte del Sr. Estanislao, quien de acuerdo con la tradición popular, manda a preparar el toro para la fiesta con dinero recogido en el seno de la comunidad a lo largo de todo el año para la celebración de las actividades en honor a San Antonio el de Lara.

Y así con estos “arcos iris de fuego” y sobre el lomo del toro... Cuando la espiral del tiempo, recorre un nuevo círculo cerrando una tarde más sobre los techos y cimientos de las casas de Lara; sobre los sombreros y hombros de los habitantes de Sanare, se escuchan los compases del

Tamunangue, que anuncian con emblemas de luces y colores: el retorno al cielo de Antonio: "El Batallero de Lara".

Referencias

- Aretz, I. (1970) *El Tamunangue*. Caracas. Ediciones de la Universidad Centro Occidental.
- Boza M, Pineda Y, (1989) *De Luz y de Sombra, Canto a dos voces*, Trabajo de Grado para optar al Título de Antropólogo. Caracas, U.C.V. Mimeografiado.
- Cámara L, (1978) *Diccionario del folklore brasileño*. San Paulo.
- Clarac, J. (1981) *Dioses en Exilio*. (Representaciones y prácticas simbólicas en la Cordillera de Mérida). Caracas, Fundarte.
- Clarac, J. (1985) *La persistencia de los Dioses. (Etnografía cronológica de la cordillera de los Andes)*. Mérida. Talleres Gráficos Universitarios.
- Clarac, J. (1992) *La enfermedad como Lenguaje en Venezuela*. Mérida. Talleres Gráficos Universitarios.
- Chomsky, N. (1977) Problemas Actuales en Teoría Lingüística Temas Teóricos en gramática generativa. Siglo XXI. México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999).
- Delors, J. (1996) *Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- Díaz M, (1993) *Antonio de Padua, Colección Vida de Santos*. Caracas Editorial San Pablo.
- Elíade M, (1968) *Tratado de Historia de las Religiones*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Fuguet, A, (1998) Racionalidad Moderna y Post-moderna de la teoría y la Praxis Curricular. En *Revista Investigación y Postgrado*.
- García Canclini N. (1989) *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo.
- Gimeno Sacristán, J (1998) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata.
- Glaser B y Strauss A (1970). *El descubrimiento de la teoría sustentada*. Chicago: Aldine Pub.Co.
- Guiraud, P. (1974) *La Semántica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jordan, P. (1972) *El Hombre de Ciencia ante el Problema Religioso*. Madrid. Guadarrama.
- Jung , C. (1976) *Lo Inconsciente*. Buenos Aires, Editorial Losada.

- Jung, C. (1977) *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*, Paidós. Buenos Aires.
- Lanz y otros (1999) *Proyecto Educativo Nacional*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lezama J. (1981) *El Reino de la Imagen*. Biblioteca Ayacucho, N° 42. Caracas, Italgráfica..
- Mauss, M. (1970) *Lo Sagrado y lo Profano*, Barcelona, Barral editores.
- Monereo, C y Pozo, I. (2000), *Aprendizaje Estratégico*, Aula XXI, Santillana. Madrid
- Montero, M. (1984) *Ideología, Alienación e Identidad Nacional, una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas, U.C.V. Ediciones de la Biblioteca.
- Ministerio de Educación. (1997) *Currículo Básico Nacional*. Programa de Estudio de Educación Básica. Caracas. Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005) *Educación Bolivariana, educación comunitaria*. Disponible: http://www.Portaleducativo.edu.ve/políticas_educativas/prog_proy/dir_curricular/escuela.html [Consulta: 2005, mayo 8]
- Ortiz, F. (1987) *Contrapunteo Cubano del Azúcar y el Tabaco*, Biblioteca Ayacucho, N° 42. Caracas, Ex Libris.
- Paiva V, (1979) *Existencialismo cristão e culturalismo, sua presença na obra de Freire*. Em Revista Síntese, São Paulo edições Loyola.
- Pineda Y, (2003) *Antropología Cultural, la Educación conocedora de lo Humano*, colección Retos y Logros, Caracas. U.P.E.L.
- Portogonçalves, C. (2000) *Dialogo de diferentes Matrices da racionalidade, ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Caracas.
- Rodríguez M, (1996) *Veramérica, Una aproximación a las fuentes de la Imaginación Latinoamericana*. Caracas. FEDUPEL.
- Valera, G. (2002) *Pedagogía de la alteridad*. Caracas, U.C.V. Ediciones de la Biblioteca.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Crítica.
- Organización de Estados Americanos O.E.A. (1989) *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados*. México. Autor.

Propuesta para la determinación de los tipos de textos *

José Rafael Simón Pérez

UIPEL, Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

En el ámbito de la Lingüística del Texto se han presentado, a partir de los años setenta, diferentes tipologías que han intentado dar cuenta de los tipos de textos. Algunas de ellas solamente tomaron criterios de clasificación estrictamente lingüísticos, pero posteriormente surgieron en los años ochenta otros modelos tipológicos basados en criterios múltiples. El objetivo de la presente investigación consiste en presentar y caracterizar algunas de las propuestas más representativas que acerca de los tipos de textos surgieron en la lingüística textual, sobre todo como ya se dijo a partir de la década de los años setenta. Para lograr el objetivo señalado, se recurrió a una metodología de carácter documental, sustentada en la lectura y revisión crítica de trabajos previos desarrollados sobre el tema en cuestión. En lo referente a los resultados obtenidos, puede afirmarse que algunos de los modelos tipológicos estudiados fallan en la medida en que sólo contemplan uno de los elementos implicados en el proceso de textualidad (el texto, por ejemplo), descuidando los otros (el intertextor y el contexto). Por tal razón, cobra fuerza la afirmación según la cual una tipología textual, cualquiera que ésta sea, tiene que apuntar necesariamente a la noción de integralidad. En consecuencia, consideramos relevante continuar trabajando acerca de estos tópicos, debido a que en el seno de la lingüística textual persisten asuntos sin resolver o aclarar, como la misma conceptualización de texto y las tipologías textuales. En este sentido, sería conveniente que en un próximo trabajo se analizaran otras propuestas como la del holandés van Dijk (décadas de los '70 y '80) y la de los alemanes Heinemann y Viehweger (1991).

Palabras clave: Lingüística del Texto, tipologías, tipos de textos, textualidad.

ABSTRACT

Proposal to Specify Types of Texts

Since the 70' in the Text Linguistics' field different typologies have attempted to give an account of the different types of texts. Some of

* Recibido: enero 2005.

* Aceptado: septiembre 2005.

them rely only on strictly linguistic classification criteria, but later, in the 80', other typological models based on multiple criteria appeared. The purpose of this paper is to present and characterize some of the most representative proposals that in the field of text linguistics arose during the 70'. To achieve this objective a documentary methodology was used. It was based on the critical reading and analysis of previous works on the mentioned topic. As regards to the results of the analysis it could be asserted that some of the typologies subject to our analysis had flaws in as much they only included one of the elements of the textuality process (the text for example) leaving aside others (the intertext and the context). Therefore reinforcing the assertion stating that a textual typology, no matter what kind, necessarily has to point towards integrality. Consequently we think it is important to continue studying these topics as in the textual linguistic field there are still issues to solve and to clarify, such as text conceptualization and textual typologies. In this regard it would be convenient to dedicate another work to the analysis of the proposals of the Dutch van Dijk (of the 70' and 80') and of the German Heinemann and Viehweger (1991).

Key words: Text Linguistics, Typologies, Types of Text, Textuality.

Introducción

En artículos anteriores hemos abordado las dimensiones inherentes a los tipos de textos, así como el examen de desarrollo escrito como un tipo de texto particular. Asimismo, hemos tratado los rasgos de textualidad denominados "informatividad" y "aceptabilidad" en el marco de la unidad textual anteriormente mencionada (el examen de desarrollo escrito).

Continuando con este tópico de investigación, ahora nos proponemos caracterizar, de un modo muy sucinto, algunas de las propuestas que sobre tipos de texto surgieron en la lingüística textual a partir de la década de los años setenta. También se ofrecerá, al final, una reflexión acerca de esta materia en la actualidad, sobre todo si consideramos que siguen abiertos puntos de discusión en el área de esta disciplina. En este sentido, se abordarán diversos criterios e indicadores propuestos por diferentes investigaciones para la determinación de que una unidad textual (un texto concreto como puede ser un cuento, una novela, un artículo de opinión presente en un periódico o una receta de cocina) pertenece a una tipología textual determinada.

Para lograr tales objetivos, se realizó una investigación de naturaleza documental, sustentada en la lectura y revisión crítica de trabajos previos desarrollados sobre el tema de estudio, lo que incluyó también el análisis de la consistencia interna de las propuestas tipológicas presentadas.

Antecedentes

A juzgar por los señalamientos de Calsamiglia y Tusón (1999), uno de los propósitos prioritarios de los estudiosos del texto (y de la Lingüística del Texto como tal) ha sido el de clasificar los textos según sus tipos respectivos, preocupación que han compartido muchos lingüistas de la corriente europea de la lingüística textual.

No obstante, las autoras mencionadas se apoyan en el investigador Isenberg para plantear que el establecimiento de tipologías textuales es una tarea riesgosa; muestra de ello podrían ser los distintos parámetros sobre los que se han apoyado los lingüistas para confeccionar listas de tipos de texto, parámetros que se explayan desde lo lingüístico, pasando por lo funcional y estrictamente cognitivo, hasta llegar a los esquemas que organizan los textos.

Una perspectiva similar a la de Calsamiglia y Tusón la hallamos en Bernárdez (1982, 1995). Para este autor, la lingüística textual ha tenido que plantearse el asunto del establecimiento de las tipologías textuales desde las dimensiones práctica y teórica. Desde el punto de vista práctico, la cuestión no ha sido tan difícil porque la construcción de un texto depende en buena medida de qué clase de texto es (pensemos por un instante en lo distinto que es para quien escribe, desde los puntos de vista de la intención y de las estrategias que emplea, redactar una biografía de un héroe de la independencia y escribir una carta a un amigo), lo cual obviamente se refleja en el campo de la didáctica de la lengua.

Continuando con los planteamientos de Bernárdez (1995), la situación de las tipologías textuales en la dimensión teórica ha sido muy distinta. De manera tal que este autor reconoce que todavía no se han podido establecer tipologías textuales definitivas, quizás porque los textos están en función de los contextos y si éstos son infinitos, entonces también los tipos textuales, podría pensarse, serían infinitos.

Incluso, con anterioridad, Bernárdez (1982) destaca en uno de sus primeros trabajos en el área que el asunto de los tipos textuales es quizás

-
- 1 Este trabajo forma parte de la Trabajo de Grado de Maestría "El Examen de Desarrollo Escrito como Tipo de Texto. Un Estudio Teórico Preliminar", cuya tutora es la Prof. Lucía Fraca de Barrera.
 - 2 La tagmémica, a juzgar por los señalamientos de Ducrot y Todorov (1998), es una escuela norteamericana (opuesta al distribucionalismo de Zelig Harris), impulsada por Pike. El postulado fundamental de dicha escuela radicaba en que los sucesos o eventos (incluyendo al lenguaje) tienen que interpretarse de acuerdo con su función particular en el mundo cultural del que forman parte.

el campo menos desarrollado dentro de la lingüística textual, a pesar de que cita distintas clasificaciones importantes: la de Werlich, la de Grosse, la de Sandig y la de la tagmémica². Sin embargo, reconoce que ninguna de esas tipologías cumple en su totalidad con los cuatro principios planteados por Isenberg en el año 1978: homogeneidad, monotipia, falta de ambigüedad y exhaustividad, los cuales se caracterizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Principios de una Tipología Textual

Principios	Características
Homogeneidad	Una tipología textual resulta de naturaleza homogénea cuando se establece un criterio unitario de tipologización. Así, la clasificación presentada por Sánchez de Ramírez (1992) sobre los órdenes del discurso, puede considerarse homogénea en la medida en que se establece un único criterio: las relaciones de coherencia.
Monotipia	El carácter monotípico de una tipología textual viene dado porque ningún texto pueda ser clasificado simultáneamente en diferentes tipologías, es decir, que este carácter conduce a que los tipos o clases textuales no pueden presentar ambigüedad (de lo que se desprende entonces que un mismo tipo de texto no puede ser al mismo tiempo narrativo y descriptivo. Todo esto se desploma al saber que no existen textos puros). Sánchez (1992) critica tal condición y deja muy claramente establecido que la misma no resulta pertinente en los tipos de textos en la medida en que éstos no son puros, pues desde su opinión dicha condición se presenta en realidad en los órdenes discursivos, ya que una narración no es a la vez descripción, ni ésta a su vez puede ser una exposición o una argumentación.
Falta de Ambigüedad	En este sentido, una tipología tiene que ser estricta, no puede haber textos ambiguos en relación a esa tipología textual que pudiesen, eventualmente, pertenecer a otra tipología textual. En consecuencia, esta condición se relaciona con la anterior.
Exhaustividad	Una tipología textual se considera exhaustiva cuando cada texto posible en ella puede asignarse a uno de los tipos de textos existentes en dicha tipología.

Sánchez (1992) también reconoce que la cuestión de las tipologías textuales representa uno de los tópicos menos trabajados en el marco de la Lingüística del Texto. Asunto de mucha importancia, pues así como a ve-

ces se endilgan a los órdenes discursivos propiedades o características que pertenecen a un tipo de texto específico (por ejemplo, hablar de la estructura de la narración), así también se atribuyen al proceso de la textualidad (el texto entendido no como un objeto estático, sino muy por el contrario como un proceso dinámico y participativo) características que más bien son propias de uno de sus tipos, tal como señala Sánchez (1992). O, en otras ocasiones, se tiende a confundir discurso con texto.

Fuentes Rodríguez (2000) es otra de las autoras consultadas. También expresa señalamientos similares a los ya esbozados. Para esta autora la clasificación tipológica de los textos ha tenido poco desarrollo teórico por parte de los lingüistas, a pesar de su importancia y aplicabilidad en el ámbito de la educación.

Además, dicha autora reconoce la necesidad de la existencia de clasificaciones tipológicas de los textos, llegando a reconocer que este asunto constituye una materia pendiente para el campo de la lingüística textual, por lo que se considera relevante la realización de investigaciones que aborden y estudien tales tópicos.

A pesar de que se haya dicho que todavía el asunto de los tipos de texto no se ha resuelto, esto no quiere decir, como ya se ha visto, que no se encuentren investigaciones en las que se propongan criterios para tratar justamente de aclarar dicho asunto. Por otro lado, tratar de forma pormenorizada todas las propuestas existentes, escapa del radio de acción de este artículo. Sería imposible abarcarlas todas de forma exhaustiva. Por tanto, se revisarán sólo algunas de ellas, las más representativas. De eso tratará la siguiente parte del artículo.

Propuesta de Sandig

De acuerdo con Ciapuscio (1994, p. 42), la tipología textual basada en combinaciones de distintos rasgos, tiene su mejor exponente en el modelo ofrecido por Bárbara Sandig en 1972 a la comunidad lingüística internacional, en los albores de la lingüística textual.

En este sentido, para Sandig una tipología textual debe incluir a los denominados grupos de usuarios de los textos ubicables dentro de la misma (vale decir, los intertextores) y a las situaciones de utilización típicas (para el caso de un examen de desarrollo escrito por ejemplo, la situación típica sería el contexto pedagógico). Así, la autora de este modelo propone la consideración de un conjunto de rasgos de diversa índole (comunicativos, lingüísticos), rasgos que se apoyarían en algunos casos y se opondrían en otros.

Entre los rasgos planteados por Sandig en 1972 se encuentran: +-hablado, +-espontáneo, +-monológico, +-forma textual dialógica, +-contacto espacial, +-contacto temporal, +-contacto acústico, +-forma de iniciación textual, +-forma de finalización textual, +-construcción textual preestablecida, +-tema preestablecido, +-primera persona, +-segunda persona, +-tercera persona, +-formas imperativas, +-formas temporales restringidas, +-formas económicas, +-redundancias, +-signos no verbales, +-participantes de la comunicación con iguales derechos.

En atención a lo anterior, podemos convenir en que algunos rasgos guardan entre sí una estrecha relación. Profundicemos un poco en este asunto. Resulta casi obvio que rasgos como +-forma de iniciación textual, +-forma de finalización textual y +-construcción textual preestablecida (recordemos que los usuarios de una lengua tienen información acerca de cuáles son las partes de un texto), se vinculan con la superestructura. Igualmente, el rasgo +-tema preestablecido se refiere al contenido (macroestructura) presente en cada una de las partes del mismo.

Una situación similar se presenta con los rasgos +-hablado y +-espontáneo, aunque estos rasgos también contribuyen a diferenciar unidades textuales. Una conversación informal sostenida con un amigo en la parada de un servicio de transporte y el discurso leído ante un auditorio, pueden agruparse en el rasgo +-hablado. Sin embargo, la conversación será +-espontánea, mientras que el discurso que se oraliza (pero que en efecto se lee), será -espontáneo.

Asimismo, llama la atención la diversidad de rasgos presentes en este modelo. Piénsese en este caso en qué relación tienen los rasgos +-contacto temporal y +-primera persona o +-hablado y +-segunda persona. Precisamente este hecho ha sido motivo para que el modelo de Sandig haya sido duramente criticado, en la medida en que no responde a un principio de homogeneidad (una base de tipologización única podría afirmarse). Ya hemos visto con antelación, que la homogeneidad constituye una de las condiciones con la que debe cumplir toda tipología textual. En este sentido, +-primera persona es de carácter lingüístico. ¿Podemos aseverar lo mismo del rasgo +-contacto temporal? La respuesta luce obvia. No obstante, más adelante abordaremos tipologías basadas en criterios múltiples, surgidas en momentos más recientes del devenir de la Lingüística del Texto que no son estrictamente homogéneas.

Otra crítica planteada al modelo de Sandig, según Ciapusio (1994, p. 46), la constituye el hecho de que su autora no explica cómo tales rasgos han sido establecidos, el estatus que poseen y sus vinculaciones entre sí y las implicaciones lingüísticas que de ellos se desprenden.

Del mismo modo, a nuestro juicio, notamos que en los rasgos propuestos por Sandig en 1972 al parecer no se encuentra representado el contexto formal e informal en que el texto se produce y se comprende. Consideramos que toda tipología debe tomar en cuenta este aspecto.

Revisemos seguidamente la tipología de Werlich.

Propuesta de Werlich

Desde la perspectiva de Bernárdez (1982), esta propuesta constituye uno de los primeros intentos de tipologización presentados ante la comunidad de lingüistas del mundo. En efecto, a mediados de los años '70 Werlich elabora un modelo tipológico textual (aunque no desarrollado hasta sus últimas instancias) sobre la base de dos criterios fundamentales: las informaciones y/o datos del contexto extra-lingüístico y las estructuras de las oraciones que forman la denominada base textual.

Esta base textual propuesta por Werlich resulta difícil de explicar, aunque el autor señala que se debe entender como la unidad que forma el comienzo de un texto, pero no de manera lineal, sino como el tema del texto.

Werlich establece seis tipos de bases textuales, las cuales se corresponden expresamente con seis tipos de texto y se organizan en secuencias (este aspecto será tomado más adelante por el francés Adam como centro de su propuesta). Estos seis tipos de bases textuales planteados son los siguientes:

1. Base textual descriptiva (textos descriptivos).
2. Base textual narrativa (textos narrativos).
3. Base textual sintética (textos sintéticos).
4. Base textual analítica (textos analíticos).
5. Base textual argumentativa (textos argumentativos).
6. Base textual instructiva -o directiva- (textos instruccionales o directivos).

Hay que aclarar que para Werlich las bases sintética y analítica pertenecen a su vez a una base mayor y más compleja: la base expositiva. Observamos aquí plena coincidencia, por ejemplo, en la clasificación de los órdenes discursivos re trabajados por Sánchez (1993) a partir de las propuestas del investigador francés Patrick Charaudeau.

Continuando con este modelo tipológico textual, Werlich introduce otros conceptos interesantes. Habla, por ejemplo, de formas textuales construidas para cada uno de los seis tipos de textos posibles. Tales formas textuales se construyen tomando en cuenta los factores extra-lingüísticos, tales como: la situación y el papel del hablante y del oyente en el marco del texto, siendo predominante la perspectiva del hablante.

Por otro lado, así como Sánchez (1993) destaca que en un mismo tipo de texto pueden estar presentes dos o más órdenes discursivos (piénsese por un instante en el examen de desarrollo escrito: allí se evidencian claramente un discurso instruccional y un discurso expositivo-argumentativo), Werlich también plantea que en un mismo texto pueden estar presentes oraciones de diversas bases. Estos textos Werlich los denomina mixtos tipológicamente hablando. (Una información similar la encontraremos más adelante en otra propuesta estudiada, la de Adam).

Asimismo, Werlich introduce otro término: el de variantes textuales. Con esta denominación, el investigador alude a aquellos textos que poseen la misma caracterización tipológica, pero que representan diversas posibilidades institucionalizadas de realización.

Incluso ejemplifica al señalar que el cuento, la biografía y la novela representan variantes textuales de la base tipológica narrativa (o de la narración). Igualmente, asumiendo que los tipos de textos académicos escritos constituyan una tipología textual, podemos entonces decir que el examen, el informe, el resumen y la monografía, así como otro texto producido en el contexto pedagógico, son variantes textuales de dicha tipología.

Investigaciones realizadas por Jáimez (1996) y Cabello y Sosa (2000, 2001) apuntan a este respecto. Estas últimas autoras destacan que tales variantes textuales, asumiendo la terminología propuesta por Werlich, pertenecen a la tipología textual del texto académico escrito, porque cumplen con tres razones fundamentales: la situación comunicativa a la que responden y en la que se producen (el contexto), el contenido que abordan (la macroestructura) y la estructura textual asumida, es decir, la superestructura.

A continuación detallaremos otra tipología, la de Grosse, propuesta en 1976.

Propuesta de Grosse

Mientras la propuesta de Sandig se sustentaba en la presencia de un conjunto de rasgos, la de Grosse –realizada en alemán y válida sólo para textos escritos en las lenguas alemana y francesa según el mismo postulante– se centra en la función textual que predomina en cada texto.

A este respecto, Sánchez (1992, p. 39) explica que para Grosse la función textual representa la intención del emisor, manifestada lingüísticamente en el texto y dirigida al receptor. Dicha función predominante informaría al receptor acerca del modelo de comprensión deseado por el emisor. En este sentido, todos los textos en que sobresale una función conforman una clase textual, referida aquí como tipos de texto.

Así las cosas, Grosse propone un total de ocho tipos de funciones textuales, de las que se desprenden tipos o clases de texto. Estas funciones son las siguientes:

1. Función normativa (da lugar a textos normativos como leyes y contratos);
2. Función de contacto (origina los llamados textos de contacto, tales como: tarjetas de felicitación, de condolencia);
3. Función gregaria o indicativa de grupos (se manifiesta a través de textos que indican grupos y que tienen un evidente sentido colectivo, como los himnos);
4. Función poética (da lugar a los textos literarios como novelas, poemas, cuentos);
5. Función de automanifestación (se realiza mediante textos en los que predomina la automanifestación, el pronunciamiento personal, tales como: diario, autobiografía);
6. Función de exhortación (origina los textos exhortativos: propaganda, avisos publicitarios, solicitudes de diversa índole);
7. Función informativa (textos en los que se comunica una información: noticia, pronóstico del tiempo, texto científico, carta);
8. Una clase textual mixta en la que se combinan dos o más funciones (en un editorial, por ejemplo, se puede instar al otro para que modifique su opinión, pero también se le está proporcionando información, de tal forma que allí se estarían combinando las funciones exhortativas e informativa).

La propuesta de Grosse también recibió críticas, pues no explicaría de un modo satisfactorio cómo una función textual llega a predominar sobre otra. No obstante, a juzgar por los planteamientos de Ciapuscio (1994, pág. 50), esta propuesta abrió nuevas perspectivas en el ámbito de la lingüística textual al seleccionar criterios estrictamente funcionales para la tipologización de los textos. Constituye, por tanto, la tipología más representativa de las clasificaciones que descansan sobre la función textual.

Propuesta de Adam

Otra de las propuestas para una clasificación de los tipos de textos existentes, que vamos a presentar y a detallar en el desarrollo de este artículo, es el denominado *Modelo de Secuencia Textual Prototípica*, desarrollado a partir de la década de los años '80 por Jean Michelle Adam, uno de los máximos representantes de la lingüística textual francesa.

Dicho modelo ha sido desarrollado por Adam entre los años 80 y 90 y ha devenido en una propuesta significativa desde la óptica de Calsamiglia y Tusón (1999) y Fuentes (2000), entre otras razones porque incorpora elementos de propuestas anteriores como los géneros de Bajtín (quien posee una visión dialógica del lenguaje, en el que están implicados tanto el enunciador como el enunciatario), las bases textuales de Werlich (modelo ya detallado) y la de los esquemas o superestructuras del holandés van Dijk.

En esta propuesta, según palabras de Adam y Lorda (1999, p. 57) y Calsamiglia y Tusón (1999), el elemento esencial de un texto es la secuencia, un aspecto ya asomado de un modo o de otro en el trabajo de Werlich. De modo muy simple, puede decirse que ésta es la unidad constituyente del texto, la cual a su vez contiene paquetes de proposiciones denominadas macroproposiciones. Estas macroproposiciones, a su vez, están formadas también por otras proposiciones denominadas microproposiciones.

Pero intentemos definir la llamada secuencia. A este respecto, Adam y Lorda (1999, p. 62) y Fuentes (2000) estiman que la unidad textual secuencia de un texto cualquiera puede (y debe) ser definida como una estructura particular, es decir, como:

1. Un conjunto o grupo relacional jerárquico, pues se descompone o fragmenta en unidades vinculadas entre ellas y con el todo que constituyen.
2. Una entidad prácticamente autónoma, con una organización interna específica y en relación de dependencia-independencia con el conjunto más vasto del que forma parte: el texto.

Ahora bien, en este modelo se recogen ideas fundamentadas en que no todas las secuencias presentes en un texto resultan absolutamente idénticas. En relación con este tópico, se reconoce la existencia de secuencias dominantes y secundarias. Profundicemos al respecto.

Las secuencias dominantes presentes en un texto, son aquellas que se manifiestan con una presencia mayor en el conjunto del texto. Mientras que las secundarias se refieren a las secuencias que se encuentran en el texto, pero que no son las dominantes.

Así, en un relato las secuencias dominantes son las narrativas, mientras que las secuencias descriptivas (o de otro tipo) podrían ser catalogadas como secundarias. En un artículo de opinión, la secuencia dominante será de naturaleza argumentativa. Adam y Lorda (1999, p. 58) ejemplifican en este punto con el relato "El cautivo", del escritor argentino Jorge Luis Borges, estableciendo las proposiciones narrativas vinculadas con la situación inicial, el nudo y el desenlace.

Sin embargo, la clasificación propuesta por Adam sobre las secuencias no se queda allí. También destaca la existencia de secuencias incrustadas y envolventes. En efecto, si la secuencia dominante acepta secuencias incrustadas, entonces se le denominaría secuencia envolvente.

Por otra parte, para Adam las secuencias se reducen a cinco grandes tipos:

- 1.- La secuencia narrativa.
- 2.- La secuencia descriptiva.
- 3.- La secuencia argumentativa.
- 4.- La secuencia expositiva.
- 5.- La secuencia dialogal.

Este autor francés hace otras aseveraciones importantes, también manejadas con anterioridad por Werlich. Reconoce, según los señalamientos de Calsamiglia y Tusón (1999), que los textos pueden ser homogéneos y heterogéneos. Los homogéneos son aquellos textos contruidos sobre la base de una sola secuencia.

Veamos el siguiente ejemplo tomado de Fuentes (2000):

Michael Jordan

El rey del salto se queda definitivamente en tierra para tristeza de los aficionados y desesperación de los directivos de la NBA y de las casas comerciales que han hecho de él su bandera. Sólo el dinero que ha generado a lo largo de su carrera marea más que su expediente deportivo. La revista *Fortune* ha calculado que la NBA ha ingresado unos 10.000 millones de dólares por ventas de productos o servicios relacionados con Jordan, y *Nike* ha comercializado productos con su nombre por más de 2.600 millones.

Campeón de la NBA en seis ocasiones y con todos los galardones individuales imaginables en su sala de trofeos, *Air* ha decidido tomar tierra y pasar a encabezar la lista de mitos del deporte mundial (Gu, 18-1-1999, 2).

En el texto anterior, tal como se puede apreciar, se cuentan datos y hechos acerca de un personaje en particular, en este caso una figura deportiva muy conocida en el mundo entero, el basquetbolista estadounidense Michael Jordan. Por consiguiente, puede señalarse que constituye un ejemplo de texto homogéneo (o puro), en la medida en que está construido sobre una sola secuencia esencialmente narrativa.

Los heterogéneos, por su parte, presentan variedad de secuencias, las cuales pueden aparecer coordinadas linealmente o por algún mecanismo de alternancia. Un señalamiento similar lo encontramos en Sánchez (1993), para quien los textos puros no existen, porque en un mismo texto pueden manifestarse, como de hecho ocurre, distintos órdenes del discurso. Veamos ahora, a modo de ejemplificación, el mismo texto anterior, pero manipulado.

Michael Jordan

El rey del salto se queda definitivamente en tierra para tristeza de los aficionados y desesperación de los directivos de la NBA y de las casas comerciales que han hecho de él su bandera. Sólo el dinero que ha generado a lo largo de su carrera marea más que su expediente deportivo. La revista *Fortune* ha calculado que la NBA ha ingresado unos 10.000 millones de dólares por ventas de productos o servicios relacionados con Jordan, y *Nike* ha comercializado productos con su nombre por más de 2.600 millones.

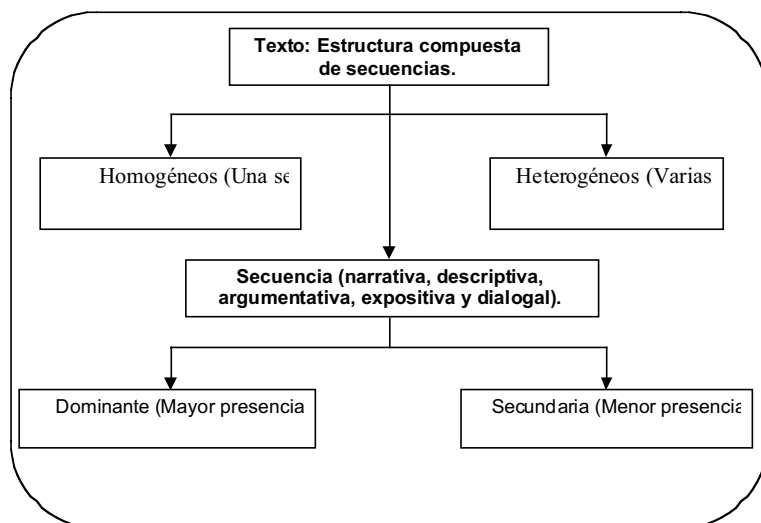
Esta firma deportiva produce variados y renombrados implementos de una gran calidad y aceptación en el mercado estadounidense y mundial. Productos como zapatos, morrales, portarraquetas, etc., que además de la probada calidad, sustentada, entre otras razones, en la resistencia de sus materiales, y comodidad, eran anunciados por un adalid del deporte internacional: Michael Jordan.

Campeón de la NBA en seis ocasiones y con todos los galardones individuales imaginables en su sala de trofeos, *Air* ha decidido tomar tierra y pasar a encabezar la lista de mitos del deporte mundial (Gu, 18-1-1999, 2).

En esencia, se trata del mismo texto presentado como ejemplo de homogeneidad. Sin embargo, a pesar de que en él se siguen relatando informaciones y datos sobre un personaje (secuencia narrativa), se introduce una secuencia de naturaleza descriptiva en la que se destacan la calidad y demanda, fundamentada en la primera, de algunos productos de una firma deportiva. No obstante, la secuencia dominante sigue siendo la narrativa, la descriptiva es definitivamente una secuencia secundaria.

En este sentido, el siguiente gráfico acerca de esta propuesta puede resultar bastante ilustrativo.

Gráfico 1. Modelo de Secuencia Textual (Jean Michelle Adam, 1999)



Tal como puede apreciarse, cambian las palabras en ciertos y determinados casos, pero en el fondo el asunto es el mismo. En definitiva, el modelo propuesto por Adam cuenta con aportes significativos. Entre estos destacan los siguientes:

- 1.- La misma presentación de una propuesta que intenta establecer criterios propios para el asunto de los tipos de textos, un asunto vital para el ámbito de la Lingüística del Texto como ya se ha visto. Además, en una muestra de humildad y madurez investigativa, Adam acepta que su propuesta tipológica no resuelve todos los asuntos al respecto. Muy contrariamente, reconoce que hay que seguir trabajando en esta materia.
- 2.- No obstante lo anterior, Adam destaca –de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999)- que para determinar a qué tipo pertenece una unidad textual cualquiera, se debe: a) identificar las secuencias y sus combinaciones; b) reconocer la dominancia de unas secuencias sobre otras y, al mismo tiempo, establecer los mecanismos que permiten la relación entre diversas secuencias: de concatenación, de alternancia o de dependencia.

La Reflexión Tipológica en la Actualidad

Hasta el momento, hemos detallado algunas de las propuestas más representativas que han caracterizado la lingüística textual y la reflexión tipológica sobre los textos y sus tipos desde la década de los años '70, de acuerdo con Bernárdez (1982) y Ciapuscio (1994), entre otros autores.

Igualmente, en el desarrollo del presente artículo, ya se ha señalado que la mayoría de tales propuestas toma en consideración un solo elemento o criterio (el texto mismo, por ejemplo, o el nivel de información que se tiene sobre el texto que se construye y se comprende), dejando de lado otros indicadores significativos.

De hecho, las propiedades que debe poseer toda tipología textual a juzgar por Bernárdez (1982), siguiendo a Isenberg, (homogeneidad, monotipia, rigurosidad y exhaustividad) se basan en el texto mismo, lo cual obedeció a un estado en particular de la lingüística textual en los inicios de la misma.

Esta situación ha desembocado en la proposición de modelos de tipos textuales sobre la base de criterios de clasificación múltiples, en los que se combinan criterios de distintos niveles de análisis, toda vez que podemos aseverar que los parámetros lingüísticos representan un aspecto imprescindible en el asunto de la clasificación textual, pero su consideración exclusiva no resulta suficiente para distinguir tipos de textos. La casi totalidad de modelos surgidos a partir de la década de los años '80 se apunta en esta nueva tendencia, por así denominarla, de la lingüística textual.

En este orden de ideas, Ciapuscio (1994, p. 54), citando los planteamientos de Brinker, destaca que las clases textuales constituyen esquemas de acciones lingüísticas complejas y pueden describirse como conexiones propias de rasgos contextuales (situacionales), funcional-comunicativos y estructurales. De estas observaciones se desprende que en el asunto de los tipos de textos están presentes tres elementos que no se pueden obviar: el intertextor (quien tiene una intención particular, la misma puede –y tiene que– manifestarse en el texto a través de diferentes formas), el texto (su estructura y contenido esencialmente) y el contexto situacional. Una tipología que agrupe tales criterios se acercará a los tipos textuales existentes en la cotidianidad y no responderá a intereses ideales de la comunidad lingüística. Por consiguiente, insistimos: una tipología textual tiene que apuntar necesariamente a la noción de integralidad.

En un próximo trabajo, destacaremos otras dos propuestas: la de van Dijk, década de los '70 y '80 (basada en los denominados esquemas superestructurales de los textos) y la de Heinemann y Viehweger, 1991 (

quienes postulan un total de 7 razones que determinan la existencia real de tipos de textos, la mayoría de tales razones se centra en el conocimiento implícito que el hablante posee acerca de los textos, lo que le permite y facilita comprenderlos y producirlos).

Conclusiones

En definitiva, en cuanto a las consideraciones finales del presente artículo, podemos señalar lo siguiente:

- En el ámbito de la Lingüística del Texto se han presentado, a partir de la década de los años setenta, diferentes tipologías que han intentado dar cuenta de los tipos de textos. Algunas de ellas solamente tomaron criterios de clasificación estrictamente lingüísticos, pero posteriormente surgieron a partir de los ochenta otros modelos tipológicos basados en lo que se ha denominado criterios múltiples, sobre todo porque los textos no pueden ser considerados homogéneos. Por consiguiente, los nuevos aires apuntan hacia propuestas tipológicas integrales. En las mismas están presentes el intertextor, el texto y el contexto.
- Entre las propuestas abordadas se encuentran las siguientes: Sandig, 1972 (se establece un total de 20 rasgos, disímiles entre sí, para la determinación de las clases textuales); Werlich, 1975 (propugna el establecimiento de las denominadas bases textuales, desarrolladas en los textos a través de las secuencias); Grosse, 1976 (establece un conjunto de funciones: normativa, de contacto, poética, automanifestación, exhortación y comunicación de información, las cuales determinan la existencia de textos distintos) y Adam, décadas de 1980 y 1990 (se propone la existencia de 5 tipos de secuencia: narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal, las cuales originan a su vez distintos textos).
- Igualmente, creemos que algunos de los modelos de tipos de texto presentados a lo largo del artículo, fallan en la medida en que sólo contemplan uno de los elementos implicados en la textualidad. Por ejemplo, la propuesta de Adam prácticamente se fundamenta en aspectos vinculados con el texto, ya que su centro de estudio es la secuencia, dejando de lado al intertextor y al contexto.
- Asimismo, consideramos que se debe seguir trabajando en el ámbito de la Lingüística del Texto, debido a que en el seno de la misma persisten asuntos sin resolver del todo, como la conceptualización de texto y las tipologías textuales.

Referencias

- Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Cabello, M. y Sosa, M. A. (2000). *Los textos que se producen en el ámbito académico: un tipo de texto*. Ponencia presentada en la Jornada Anual de Investigación. Caracas: UPEL-IPC.
- Cabello, M. y Sosa, M. A. (2001). *El texto académico escrito como tipo de texto: su tipologización y uso*. Trabajo de ascenso presentado para la categoría de asistente, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.
- Calsamiglia, H. Y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- De Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1998). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de sus conocimientos en la escritura estudiantil*. Tesis de maestría no publicada. Caracas: UPEL-IPC.
- Sánchez de Ramírez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo presentado para la categoría de profesor titular, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.
- Sánchez de Ramírez, I. (1993). *Coherencia y órdenes discursivos*. En: Letras 50. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. España: Ediciones Piados.

Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del IPM José Manuel Siso Martínez ^{**}

María J. Domínguez de Rivero
UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Miranda "J.M. Siso Martínez", Extensión Nueva Cúa. La fundamentación teórica se apoyó en la concepción sobre lengua escrita desarrollada por Aranguren (1992), Bruzual (1996), Arnáez (1998), Ríos (1999), Carlino y otros (2000), Enríquez y otros (2000) Cabrera y Pelayo (2001) y Vargas (2001). De igual manera, se considero la lingüística del texto sustentada por Van Dijk (1978), Sánchez (1992), Halliday (1994) y Barrera y Fraca (1999). La investigación fue de carácter descriptivo y cualitativo. Los informantes clave estuvieron conformados por los 24 alumnos participantes del curso "Aprendiendo a Redactar". La técnica de recolección de datos fue el análisis de documentos, la cual se aplicó a los diversos registros elaborados por los alumnos. La validación del instrumento se realizó a través del juicio de expertos. La técnica de análisis e interpretación de la información fue de tipo cualitativa por lo cual los datos fueron descritos y categorizados. Luego se procedió a la teorización. Los resultados obtenidos indican que los alumnos sólo demostraron poseer habilidades en relación al uso de los Aspectos Formales de la Escritura. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de profundizar en este tema para aportar, a posteriori, elementos que permitan mejorar el proceso estudiado.

Palabras clave: Redacción- Textos Expositivos – Lengua Escrita – Habilidades Escriturales

* Recibido: mayo 2005.

* Aceptado: octubre 2005.

ABSTRACT

Cleverness document diligent in the writing text explanatory for the students of integral education of I.P.M. J José Manuel Siso Martínez

The present investigation had how purpose to determine the cleverness to write applied in the writing of explanatory texts for the integral education students of Educational Institute of Miranda "José Manuel Siso Martínez" extent Nueva Cúa. The theoretical founded on support in the caption about language writing developed for Aranguren (1992), Bruzual (1996), Arnánez (1998), Ríos (1999) Carlino y otros, (2000), Enríquez y otros (2000), Cabrera y Pelayo (2001) y Vargas (2001) summary in the some way it consider the linguistics of the texts suppoorting by Van Dijk (1978), Sánchez (1992), Halliday (1994) and Barrera y Fraca (1999). The investigation was of descriptive, qualitative character the information key were integrated for 24 students participating of the course "Learning to write" in the mention period. The technique of the summary piece of information was the observation so applied several register working out the students the validation of instruments made throught experts judgment. The techniques of analysis and interpretation of the information was qualitative form the datum were describe and categorial. Then proceed to theorizing the results gets indicated that the students demonstration only o possess cleverness in relation to use the formals aspects. Of the write all skill puts the evident the essential of to stud in depth, this subject for to provide afterwards elements that permit to improve the studied process.

Key words: Write - Text Explanatory – Written language - abilities notarize them

Introducción

La educación venezolana está asumiendo, en la actualidad, el reto de su propia construcción, la cual debe estar en concordancia con las necesidades culturales y sociales de las comunidades.

La capacitación y formación del docente, juegan un papel preponderante dentro de esta transformación ya que el maestro debe cumplir con el rol que le ha asignado la sociedad: contribuir al desarrollo integral del educando. Para que este desarrollo se produzca en forma permanente el alumno deberá adquirir habilidades en muchos aspectos. Dentro de éstos, los más relevantes son el uso de la lengua oral y la lengua escrita.

En este sentido, es importante reconocer que la escritura, como manifestación del lenguaje, requiere por parte del usuario de una enorme can-

tividad de competencias que le permitan realizar esta actividad en forma eficaz. Es por ello, necesaria la capacitación del docente, tanto del activo como del que se está preparando para desempeñar la carrera docente.

Considerando las ideas planteadas, se determinan a través de la presente investigación las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" Extensión Nueva Cúa.

Planteamiento del Problema

La educación venezolana requiere de un educador que posea definidos rasgos psicológicos, éticos, pedagógicos, morales, sociales y culturales a través de los cuales pueda desarrollar su pensamiento reflexivo y, por ende, el de sus alumnos.

Dentro de los rasgos que debe poseer el docente, debe estar presente la capacidad para utilizar, en forma eficiente, su expresión oral y su expresión escrita. Debe, además, ser un lector independiente capaz de promover en sus alumnos, el interés por la lectura y por el desarrollo del lenguaje.

En este orden de ideas, se hace necesario reconocer que, dentro de los aspectos señalados anteriormente, juega un papel importante la escritura. Ésta es un proceso complejo que requiere de un amplio conocimiento, práctica constante y el manejo de otras herramientas, como por ejemplo la lectura, para hacer del usuario un individuo capaz de comunicar sus ideas en forma coherente.

Es por ello imprescindible, que las instituciones de Educación Superior, sobre todo las encargadas de la formación docente, incorporen en su currículo suficientes estrategias que le brinden al estudiante la posibilidad de subsanar las deficiencias generadas a lo largo de su proceso educativo en cuanto al desarrollo del lenguaje, en general, y al de la lengua escrita, en particular.

Dentro de este contexto, Serrano (1997) advierte que

Si los docentes se comprometen en actividades de escritura, en el transcurso de la acción se generarán procesos reflexivos, los cuales los conducirán a una toma de conciencia acerca de cómo es su proceso como escritor y de qué cambios se deben operar en ellos para convertirse en usuarios competentes de la lengua escrita (p.21)

En efecto, se hace necesario que el futuro docente concientice la prioridad que tiene su formación lingüística para el desarrollo de su vida pro-

fesional, pero, de igual manera, las instituciones encargadas de su formación, deben sentar las bases requeridas para que la misma sea óptima.

Desde esta perspectiva

el docente debe ... conocer el código, el sistema verbal (oral y escrito) que, en nuestro caso, es el español de Venezuela. También debe tener claros los distintos registros y contextos de uso y grados de interrelación entre los miembros de una comunidad. Asimismo, debe conocer las estrategias de producción y de comprensión, tanto para la lengua oral como la escrita. (Frac, 2001, p. 99).

Sin embargo, la realidad en las aulas universitarias no difiere de las de otros niveles educativos. En éstas se encuentran alumnos con profundas deficiencias a nivel lingüístico, con un enorme desconocimiento de los aspectos básicos de la escritura y con fallas en la redacción de textos de cualquier tipología.

Tal es el caso del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Extensión Nueva Cúa, donde se evidencian, en forma constante, a nivel de la escritura, graves deficiencias en el uso de la acentuación, en la utilización de los aspectos formales de la escritura y de los elementos básicos para la redacción de textos académicos.

Es importante señalar al respecto, que "quienes se forman como profesores sienten que están demasiado ocupados en ...el aprendizaje de contenidos, el cumplir con las asignaciones para aprobar los cursos y completar los requerimientos curriculares" (Frac, 2001, p.21).

Por otro lado, su paso por las aulas no ha sido suficientemente significativo para desarrollar su capacidad para reflexionar sobre cuál es la función del docente y cuál es su grado de responsabilidad ante el hecho educativo.

Visto desde esta perspectiva, se requiere de una profunda revisión del proceso educativo que a corto tiempo permita generar soluciones para mejorar las habilidades comunicacionales del estudiante universitario.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del I.P.M "J. M. Siso Martínez", Extensión Nueva Cúa, Período Académico 2002-I.

Objetivos Específicos

Conocer, a través de la revisión de diversos registros, las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del I.P.M. "J.M. Siso Martínez".

Analizar, desde el punto de vista lingüístico, las habilidades y/o deficiencias detectadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del I.P.M. "J.M. Siso Martínez".

Antecedentes de la Investigación

En relación con las habilidades escriturales de los alumnos de Educación Básica, Media Diversificada y Universitaria se han realizado diversas investigaciones. Entre éstas, es importante destacar a Bruzual (1996) quien analizó la producción escrita de estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia.

El aspecto inicial está relacionado con la adquisición de la lengua oral y el código escrito. El segundo está referido a la influencia que tiene para el niño su primer contacto con la escritura. El tercer aspecto señala la continuidad de actividades y estrategias empleadas en el transcurso de la Primera, Segunda y Tercera Etapa de Educación Básica y en el nivel Medio y Diversificado, en los cuales muchas veces se afianzan inadecuadas actividades. Por último, se indica y explica cómo es la producción escrita del estudiante cuando ingresa al primer semestre de Educación Superior.

Los resultados obtenidos indican que:

- El uso del código escrito por los estudiantes universitarios es similar al de los alumnos de los niveles anteriores.
- El estudiante universitario está imposibilitado para expresarse en forma escrita.
- Existe confusión en el uso del código escrito con respecto al código oral, es decir, los alumnos "escriben como hablan".
- Se comprobó el desconocimiento teórico-práctico en el uso del registro escrito.
- Presentan dificultades de escritura en diversas formas y en distintos niveles: caligráficos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, semánticos y lexicales.

En este sentido, se recomienda el uso de la lengua como instrumento de comunicación y pensamiento, sin ataduras prescriptitas y memorísticas.

Por el contrario, se debe orientar al alumno hacia la búsqueda de una mejor eficacia comunicativa y expresiva.

En el mismo orden de ideas, Arrieta y Meza (1997) realizaron un estudio relacionado con la lectura y su influencia en la adquisición de una adecuada ortografía. Éste se basó en la investigación realizada acerca del conocimiento del idioma castellano en los estudiantes que ingresan a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. La investigación se fundamentó en tres aspectos esenciales de la ortografía castellana: acentuación, puntuación y uso de palabras.

Los resultados permitieron concluir que:

- Un alto porcentaje de estudiantes universitarios no posee hábitos de lectura definidos.
- La mayoría de los estudiantes encuestados utiliza con muy poca frecuencia los términos relacionados con su carrera en la redacción de asignaciones formales (informes, resúmenes).
- Luego de la aplicación de las estrategias planificadas para subsanar los problemas detectados, se observó una mejoría notable en cuanto al manejo del idioma en forma oral y en forma escrita.

Finalmente, Serrano (1997) investigó con relación al docente y su experiencia como escritor. El objetivo de este estudio consistió en analizar, de manera descriptiva, los factores escolares y familiares que determinan la experiencia del maestro como escritor.

La experiencia se realizó con un grupo de dieciséis docentes en servicio seleccionados al azar. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas para indagar información sobre la vida personal y experiencias vividas como usuarios de la escritura y con relación al acto de escribir. Luego se formularon interrogantes relacionadas con las actividades de escritura realizadas en su etapa escolar, bachillerato y universidad.

Se determinó como conclusión que:

- Muchos de los docentes aprendieron mediante una práctica orientada por la descomposición del lenguaje escrito. De igual forma, otros refieren haber hecho planas interminables por algún error cometido.
- La muestra seleccionada indica haber realizado múltiples dictados, copias y caligrafías, con lo cual no se pueden promover situaciones de escritura creativa.

Estos resultados permiten demostrar la incapacidad de muchos docentes de expresarse por escrito con cierta claridad, coherencia y precisión.

Lleva además a plantear, por un lado, la revisión de la didáctica de la escritura en la escuela y por el otro, a reorientar la formación de los docentes.

Criterios teóricos que apoyan la investigación

La mayoría de los fundamentos teóricos que apoyan a esta investigación giran en torno a la escritura, la escritura como proceso, escritura y sociedad, la lingüística del texto y la coherencia del texto escrito e ideas sustanciales en relación al texto expositivo.

En este sentido, es importante destacar que la lengua escrita es un fenómeno de carácter sociocultural creado por el hombre con la intención de recoger los diferentes acontecimientos históricos, sociales y culturales de la humanidad. A diferencia de la concepción manejada muchas veces en relación con este proceso, la lengua escrita no es un código que transcribe a la lengua oral. Es en efecto, un sistema a través del cual se representa en forma gráfica el lenguaje.

La lengua escrita, a diferencia de la oral, debe apoyarse en elementos idiográficos a través de los cuales especifica “propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas...” (Carlino y otros, 2000, p.22). En consecuencia, para desarrollar habilidades escriturales es necesario cierto conocimiento relacionado con la lengua escrita, no con la lengua oral.

La escritura como proceso

La escritura debe considerarse un complejo proceso en el cual el individuo debe conocer y desarrollar ciertos procedimientos que le permitan construir un texto en forma adecuada. En este sentido Carlino y otros (2000) y Cabrera y Pelayo (2001) coinciden en que el proceso de escritura debe desarrollarse en tres etapas bien definidas: la planificación, la redacción y la revisión. No obstante, es necesario que se cumpla con un paso inicial: la documentación. Ésta permitirá seleccionar material de diversas fuentes relacionadas con el tema a tratar.

Para cumplir con la fase de planificación el escritor debería conocer ¿con qué finalidad realizará el escrito? ¿a quién va dirigido el mensaje? ¿cómo deberá presentar la información? Definirá con precisión cuál es el tema que desarrollará.

Seguidamente, el escritor procederá a darle forma al escrito. Producirá las primeras ideas, lo cual resultará una tarea

... compleja, lenta, difícil y merita tiempo, dedicación y paciencia ya que hay que tener en cuenta, de forma simultánea, muchos conocimientos de distintos órdenes: habrá que prestar atención a la coherencia temática del escrito, a la armonía estilística, a la ortografía perfecta, a la sintaxis impecable... a la concordancia entre párrafos (Cabrera y Pelayo, 2001, p137).

Finalmente se procederá a la revisión del escrito. La visualización del texto permitirá eliminar los errores ortográficos o gramaticales que se hayan cometido durante la redacción. Es probable que el escritor desee o necesite agregar algunas ideas que pudiese haber omitido al escribir.

Escritura y sociedad

La lengua en su forma oral y escrita es un instrumento cuya función social es la comunicación. En efecto, el hombre tiene su primer acercamiento con su entorno humano a través de la oralidad. Posteriormente, deberá adquirir habilidades que le permitan contactarse en forma directa y/o indirecta con su ambiente por medio de la escritura.

El proceso de escribir se debe traducir en producción de ideas, en la generación de conceptos y puntos de vista que promoverán un verdadero acto comunicativo. El individuo que escribe debe tomar muy en cuenta las ideas que desea transmitir, le corresponde conocer el tipo de texto que va a producir y debe concientizar con qué intención escribe.

Cabe destacar, que a la escuela se le ha designado la tarea de desarrollar en el alumno la posibilidad de “comunicarse” por escrito en forma efectiva. No obstante, ésta no ha tenido la capacidad para cumplir con la función social del lenguaje ya no promueve el uso de las estrategias necesarias para que el niño lea y escriba en forma comprensiva y reflexiva.

La escuela ha tomado mayor interés porque el alumno “aprenda” diversos contenidos de las diferentes áreas del currículo, pero ha olvidado que no sólo ésto es importante. Lógicamente, si el alumno no sabe “leer” ni “escribir”, sino apenas alcanza a decodificar, memorizar y copiar, no podrá acceder a otros procesos de mayor complejidad tales como el análisis, la reflexión, la síntesis.

Al respecto, Vargas (2001) señala que “si bien la escuela cumple una función bien importante.... al parecer no potencia suficientemente la facultad que poseemos para adquirir el código que luego ha de reflejarse en la actuación como productores de textos escritos” ((p.A-8).

En efecto, la identidad cultural que se logra con la creación escrita del individuo permite la conformación de modos de comportamiento, visión del mundo, en una palabra, la consolidación de su cultura. Por ello, es necesario que el maestro inicie su propio proceso de crecimiento en relación al desarrollo de sus habilidades escriturales para que, posteriormente pueda contribuir al crecimiento de sus alumnos.

La Lingüística del Texto y la Coherencia del Texto Escrito

Desde el punto de vista lingüístico, la gramática estructural plantea el estudio de la lengua desde el código y su sistema de reglas y la gramática generativa desde el conocimiento que de ella tienen los usuarios. Sin embargo, no se tomaban en consideración los elementos de carácter cultural, que se ponen de manifiesto en cualquier otro acto comunicativo.

Por lo tanto, se pasa a considerar no sólo el conocimiento gramatical que el hablante tiene de su lengua (competencia lingüística) sino que se le adjudica un gran valor al conocimiento de las reglas “vinculadas al funcionamiento social del lenguaje” (Barrera y Fraca, 1999, p.15) que el hablante maneja (competencia pragmática).

Surge, de esta manera, una nueva disciplina denominada Pragmática, la cual no desconoce los grandes aportes brindados por las corrientes anteriores sino que los amplía proponiendo el estudio de “los usos que se dan a la lengua en situaciones concretas de comunicación” (Ob.cit. p.17). Se genera así, con esta nueva tendencia, la necesidad de estudiar los actos de habla pertinentes a alguna cultura y cuándo éstos pueden considerarse adecuados y/o apropiados.

Con relación al texto, Halliday (1994) sostiene que “un texto es una unidad operacional lingüística, del mismo modo que una frase es una unidad sintáctica” (p.108). Se concebirán como un texto las exposiciones orales y escritas.

En cuanto al contexto, éste estará representado por la relación que establece el hablante con su entorno social y psicológico. El contexto social estará representado “por la relación que pueda existir entre los participantes del acto de habla o escrito comunicativo” (Barrera y Fraca, 1999, p. 20). El contexto psicológico se fundamenta en el conocimiento previo que posee el hablante sobre el tema tratado.

La concepción que fundamenta la lingüística del texto se apoya en las ideas de Van Dijk (1978). Este autor manifiesta la influencia del entorno en el desarrollo del sistema lingüístico. Plantea que la comprensión del texto o discurso depende de múltiples factores cognoscitivos. Entre éstos

se pueden mencionar: los conocimientos, las creencias, los deseos, los intereses, los objetivos, las actitudes, las normas y los valores que poseen los sujetos usuarios de una lengua.

Dos conceptos que cobran vital relevancia para la lingüística del texto son la coherencia y la cohesión. Se considera que la coherencia discursiva o textual es la que permite que un enunciado tenga sentido en su totalidad.

La coherencia puede tener carácter local y global. La local se relaciona con la integración que debe existir entre los sub-elementos de un texto, por ejemplo, la relación que debe existir entre los elementos que conforman un párrafo. Sin embargo, existe la posibilidad de que haya coherencia entre los elementos de un párrafo (coherencia local) pero que ésta no esté presente entre uno y otro párrafo. En este caso se establecerá falta de coherencia local.

Por otro lado, Van Dijk (1978) plantea que la coherencia global de un texto depende de la ordenación de las macroproposiciones. Éstas están representadas por la síntesis mental que pueda hacer el sujeto de determinado enunciado.

Para llegar a las macroproposiciones se debe hacer uso de las macrorreglas, las cuales están representadas por la supresión, la generalización y la construcción. En la supresión están presentes las proposiciones que se consideran textualmente pertinentes y que, además, desempeñan un papel importante en la interpretación de otras oraciones.

Se habla de generalización cuando se incorpora el uso de las oraciones temáticas o tópicas. Su funciones contribuir a la comprensión del texto. La supresión y la generalización no pueden aplicarse a la inversa para obtener nuevamente las proposiciones iniciales.

Por otro lado, la construcción se relaciona con una proposición que contiene la información de la cual se han eliminado “conocimientos” que forman parte del “conocimiento” que el sujeto tiene del mundo.

Se hace necesario recalcar que el desarrollo de las habilidades escriturales del individuo no debe circunscribirse al uso del léxico adecuado, la ortografía y la sintaxis. Por el contrario, se requiere, además, del dominio de los elementos propuestos por la gramática del texto. De esta manera, podrá redactar textos con un alto grado de comprensión.

Texto expositivo

Los textos expositivos están estrechamente relacionados con el quehacer académico pues contribuyen a la difusión del conocimiento. Den-

tro de este tipo de textos pueden mencionarse los informes, las tesis, las monografías, los artículos y trabajos de investigación. "Mediante ellos se explican hechos, se difunden los resultados de estudios, se presentan hipótesis y conjeturas, se cuestionan otros escritos" (Cabrera y Pelayo, 2001, p. 134).

Al redactar este tipo de texto el usuario debe evitar el uso de expresiones subjetivas, es decir, debe utilizar un tono objetivo y formal. Se utilizan oraciones enunciativas y términos técnicos relacionados con el tema en estudio.

En este sentido Werlich (citado por Sánchez, 1992) señala que un discurso expositivo se relaciona con ciertos procesos cognoscitivos (tales como el análisis y la síntesis de elementos físicos o conceptuales). Ésta es una característica que diferencia al texto expositivo del descriptivo ya que en la descripción no existe el razonamiento analítico que debe estar presente en la exposición.

En relación con la coherencia de los textos expositivos es necesario señalar que éstos

... en el nivel global están estructurados a partir de categorías o elementos tales como definición, clasificación, causas, consecuencias, inferencias, comparación... pero en su desarrollo, en el nivel local, se componen de enunciados que mantienen entre sí relaciones como adición, ejemplificación, concesión, causalidad, especificación, aclaratoria y otros de estilo (Sánchez, 1992, p. 98).

Es necesario que el sujeto, cuando realice la tarea de escribir, conozca anticipadamente el tipo de texto que desea producir ya que ésto le permitirá desarrollar, en forma adecuada, su escrito. Esta concepción previa, que se debe evidenciar al momento de plasmar las ideas, permitirá a quien escribe adecuar la metodología y estilo de acuerdo al texto redactará.

Metodología

La investigación realizada fue de carácter descriptivo cualitativo. Al respecto, Martínez (2002) indica que los estudios descriptivos permiten obtener información acerca de un suceso, grupo, comunidad o sujeto. De igual manera, el autor considera que "la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de comportamientos y manifestaciones. (p.8).

La intención del investigador es recabar información amplia y variada de los sujetos y contextos donde se desarrolla la investigación. En este

sentido, se procedió a detallar en forma minuciosa los elementos que estructuran los registros elaborados con la finalidad de conocer las habilidades de los sujetos en cuanto a la redacción de textos expositivos.

El diseño seleccionado fue de campo. La Universidad Experimental Libertador (UPEL, 2003) señala que los trabajo de esta categoría permiten al investigador realizar el análisis exhaustivo de situaciones reales con la intención de conocerlas, interpretarlas y explicarlas. La información, además, es recabada por el investigador directamente del entorno donde se produce el fenómeno estudiado.

Informantes clave

Los sujetos de la investigación son la fuente a través de la cual se recabaron los datos en los cuales se apoyó la categorización y la teorización. En el presente caso, los informantes clave están representados por diecisiete de los alumnos participantes del curso “Aprendiendo a Redactar” del I.P.M “J.M. Siso Martínez”. Período 2002-I.

Esta es una asignatura electiva para los alumnos de la institución, los cuales pueden estar ubicados en las menciones: educación integral, educación preescolar o educación industrial. La mayor cantidad de alumnos cursantes correspondió a la mención educación integral.

El criterio para la selección de estos sujetos se apoyó en la marcada deficiencia que éstos evidenciaron en el desarrollo de sus textos expositivos. Estas se manifestaron con mayor profundidad en la omisión de los signos de puntuación, omisión de los acentos ortográficos, utilización de períodos discursivos muy extensos, inadecuación en el uso de las estructuras verbales, deficiencia en la utilización de singulares y plurales.

No se consideró relevante seleccionar a los sujetos de acuerdo a la mención en la cual se encontraban ubicados por considerarse que la utilización adecuada del texto escrito es una necesidad para todo estudiante, sobre todo a nivel universitario.

Procedimientos

El procedimiento desarrollado abarcó un conjunto de actividades organizadas como se indica a continuación:

- 1.- Se instruyó a los alumnos en relación a las características de los textos expositivos y la metodología para redactarlos.

- 2.- Se diseñó un instrumento para la recolección de la información. En éste los sujetos debían construir textos expositivos atendiendo a los criterios aplicados y a los conocimientos adquiridos durante su desarrollo académico.
- 3.- Una vez recabada la información, se elaboraron las categorías de análisis. Esto contribuyó a la organización y categorización de los datos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.
- 4.- Se analizaron los datos obtenidos con apoyo de los criterios teóricos seleccionados.
- 5.- Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

Resultados

La información obtenida en los registros elaborados por los alumnos permitió determinar las habilidades puestas de manifiesto por los sujetos al redactar los textos expositivos. Para el logro de este objetivo se realizó inicialmente la descripción de la información obtenida mediante la elaboración de los textos expositivos. Seguidamente, la información se categorizó para luego realizar la teorización de acuerdo a las categorías obtenidas.

Es importante destacar que el análisis se fundamentó en los aspectos sintácticos, morfológicos, lexicales y semánticos. Es necesario reconocer que el uso de la lengua escrita requiere de la aplicación de ciertas reglas sintácticas y semánticas (Bruzual, 1996). Sin el uso de estos elementos es difícil para el usuario crear textos coherentes.

De acuerdo a los datos obtenidos se pudo comprobar que una de las mayores deficiencias detectadas se ubica en la ausencia de conectores. En efecto, dentro de las reglas mencionadas se encuentran los conectores, los cuales permiten que las partes del enunciado se unan en forma lógica para darle la secuencia necesaria para su comprensión. En el uso de este aspecto se observó mucha deficiencia.

Otro aspecto en el cual los estudiantes presentaron ciertas fallas es la estructuración de las oraciones, las cuales, en muchos casos, presentan una extensión tan amplia que compromete el sentido del enunciado y la existencia de cohesión y coherencia en las ideas planteadas.

Por otro lado se observó la ausencia de acentos ortográficos por una parte, y por otra, su uso inadecuado en algunos términos. Este particular es de suma importancia ya que el cambio u omisión de los acentos ortográficos también incide en la comprensión del escrito.

En tal sentido, Enríquez y otros (2000) señalan que la lengua escrita posibilita el acceso al pensamiento de otras personas con lo cual el receptor del mensaje puede ampliar su propio pensamiento. Sin embargo, para que se cumpla este proceso de comunicación entre el emisor y el receptor debe tomarse en cuenta el uso de ciertas normas que permitirán que este acto sea verdaderamente comunicativo.

Otro punto relevante, detectado a través de la recolección de datos, fue el cambio u omisión de grafema. Éste es un aspecto de interés capital, sobre todo para el docente y para quien se está preparando para serlo.

Es necesario reconocer que la escuela no da mucha relevancia a ciertos elementos de carácter lingüístico fundamentales para hacer uso del código oral en forma eficiente. De hecho en muchos casos esta problemática tiene su origen en las deficiencias y desconocimiento que tiene el docente al respecto, producto también de un proceso educativo en el cual no se reforzaron estos importantes aspectos.

De esta forma el maestro se convierte en un elemento más de un círculo en el cual el gran afectado es el alumno por no recibir la formación necesaria para transformarse en un productor competente de textos escritos.

Otro punto considerado en el análisis fue el relacionado con los aspectos formales de la escritura. Al respecto, se apreció que la mayoría de los sujetos los conocen y utilizan en forma adecuada.

En el único tópico de esta categoría donde se encontró cierta deficiencia fue en el referente al uso de los signos de puntuación. En este caso es necesario prestar mucha atención debido a que los signos de puntuación son necesarios para darle a la escritura ciertos rasgos de los cuales carece frente al código oral. Aun cuando la escritura y la oralidad son procesos diferentes y uno no es la representación del otro, los signos de puntuación le dan énfasis al mensaje (Enríquez y otros, 2000).

Por otro lado, con respecto a los elementos característicos del texto expositivo, se reflejó que muchos de los estudiantes desconocen la estructura y los componentes que los conforman. Se omiten elementos importantes como por ejemplo el planteamiento y posible solución del problema. Algunos alumnos alteran el uso de la primera y tercera persona y omiten el uso de términos técnicos, lo cual demuestra que no tienen una concepción definida en cuanto a las normas de redacción de un texto expositivo. En cuanto a la coherencia se advirtió que la mayoría de los sujetos logró construir textos con suficiente coherencia local y global.

En síntesis, puede decirse que las deficiencias más evidentes están estrechamente relacionadas con los elementos estrictamente lingüísticos.

Los aspectos formales de la escritura fueron usados, en la mayoría de los casos, en forma eficiente.

Conclusiones

Los resultados alcanzados una vez realizada la investigación indican:

- 1.- Con relación a los aspectos sintácticos, morfológicos, lexicales y semánticos:
 - a) Desconocimiento, por parte de los alumnos, de los conectores y su uso para el logro de la coherencia textual.
 - b) Un elevado índice de alumnos desconoce las normas de estructuración de las oraciones, por lo cual elaboran enunciados excesivamente extensos en los cuales se distorsiona el sentido de lo que el autor desea expresar.
 - c) Se precisó la ausencia y el desconocimiento en el uso de los acentos ortográficos. El cambio u omisión de acentos ortográficos en las palabras puede incidir en la posterior comprensión del texto escrito.
 - d) Existe, en muchos casos, el cambio u omisión de grafemas.
- 2.- En cuanto a los aspectos formales de la escritura, se determinó que:
 - a) La mayoría de los sujetos conoce y utiliza, en forma adecuada, los márgenes, sangría, espacio interlineal, estructura interna y externa del párrafo.
 - b) Se evidenció deficiencia en el uso de los signos de puntuación.
- 3.- Con respecto a los elementos característicos del texto expositivo:
 - a) Muchos de los estudiantes demostraron desconocimiento de la estructura y uso de estos componentes.
 - b) Se omite, en la redacción, el planteamiento de la problemática y la posible solución.
 - c) Se alterna el uso de la primera y tercera persona.
 - d) Los términos técnicos no son utilizados, por lo cual el texto carece de una importante característica: la formalidad del texto expositivo.

En relación con el objetivo de la investigación el cual se centró en determinar las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos

expositivos por los alumnos de Educación Integral del I.P.M. "J.M. Siso Martínez", Extensión Nueva Cúa, se observó deficiencias escriturales a nivel sintáctico, morfológico y semántico, lo cual impide que el alumno avance a otros aspectos como por ejemplo un orden discursivo en particular. Por otro lado se verificó un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura.

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad repromover la aplicación de estrategias dirigidas al desarrollo de las habilidades requeridas para el uso eficiente de la lengua oral, por parte del futuro educador.

Recomendaciones

A la Institución

- Es importante que se realice la revisión exhaustiva de los programas del área de Lengua para incorporar aspectos que tengan relación con todas las destrezas y deficiencias detectadas en el diagnóstico.
- Dentro de los aspectos a evaluar en las asignaturas del área de Lengua debe dársele especial importancia a la escritura. Debe entenderse que ésta representa, junto al lenguaje oral, la principal herramienta de trabajo del maestro.
- Se considera necesario tomar muy en cuenta para la evaluación de las otras áreas de estudio de las debilidades manifestadas por el alumno, a fin de convertirlas en fortalezas.

Al Profesor del Área de Lengua

- Debe orientarse a los alumnos sobre la importancia que posee para el docente la utilización adecuada del código oral y el código escrito.
- Se sugiere promover el uso de diversas estrategias y recursos que coadyuven a solventar las deficiencias que se observan en la escritura de los alumnos del I.P.M. "J.M. Siso Martínez", Extensión Nueva Cúa.

Al Alumno

- Debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje de manera consciente, para ello necesitará actualizarse y practicar la lectura y la escritura en forma permanente.
- Debe solicitar a los docentes la orientación necesaria para superar sus deficiencias.

Referencias

- Arrieta, B y Meza, R (1997). *La lectura y su influencia en la adquisición de una buena ortografía*. Encuentro Educativo Nacional 4(2), 165.
- Barrera, L y Fraca, L (1999) *Psicolingüística y desarrollo del Español II*. Caracas. Monte Ávila.
- Bruzual, R (1996) *Análisis de la producción escrita de estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia*. Facultad de Ciencias, LUZ, Maracaibo.
- Bruzual, R (1997) *El análisis del discurso y producción de textos*. **Opción**, 13 (24), 63-84.
- Cabrera a y Pelayo N (2001) *Lenguaje y Comunicación* (Los libros de El Nacional). Caracas.
- Carlino P y otros (2000) *Leer y escribir con sentido*. Madrid . Visor:
- Enríquez, Z y otros (2000) *Algunas consideraciones sobre lengua escrita, planificación y evaluación* (Serie documentos, Educación y Lectura) Caracas. Fundalectura.
- Fraca de B L (2001 enero-febrero) "Cómo son y cómo operan los sistemas lingüísticos *Lenguaje Integrador*. **Cándidus**. 2(13), 21-99.
- Halliday, M (1994) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Martínez, M (2002) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Trillas
- Sánchez, I (1990) "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? **Tierra Nueva**. I (1), 87.
- Sánchez, I (1992) *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. I.P.C. Caracas.
- Serrano, S (1997) *El docente y su experiencia como escritor* . **Leyenda**. 2(3), 24 Universidad de Los Andes. Mérida.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vice-Rectorado de Investigación y Postgrado (2003) *Manual de Trabajo de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (3era edic.) Caracas.
- Van Dijk, T (1978) **Estructuras y funciones del discurso**. México. Siglo XXI.
- Vargas, M (2001, enero 28) *La escritura en el contexto social* **El Nacional**. P. A-8.



IV ENCuentRO INTERNACIONAL de

Venezuela, Isla de Margarita 4 al 6 de octubre de 2006

Políticas Públicas y Formación Docente para un Proyecto de País

Áreas temáticas

- 1. Profesión docente, equidad y exclusión social
- 2. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes.
- 3. Propuestas para la transformación de la formación docente: Paradigmas, modelos y procesos.
- 4. Formación de docentes y el trabajo: Encuentros y desencuentros en el ejercicio profesional.

www.encuentrokipus.org

Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica *

José Peña / Ramón Calzadilla
UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

“Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra” Gadamer, H.

RESUMEN

Toda persona que pretende llevar a cabo una investigación, de cualquier índole, fundamenta su racionalidad en procesos cognitivos básicos, como son: análisis, síntesis, descripción, explicación y comprensión; por ello, el sujeto cognoscente para abordar la realidad del fenómeno de estudio, establece criterios categoriales, construye conceptos, formula paradigmas y procede dialécticamente y hermenéuticamente en la intención de comunicación de los resultados obtenidos para su estudio. Es así como en el presente trabajo documental, descriptivo y reflexivo se busca mostrar la relación existente entre la investigación cualitativa y la dialéctica-hermenéutica, como un proceso de comprensión, de una realidad educativa, en su contexto y en base al texto; para que el discurso pedagógico se entienda como una conexión del texto y el contexto comprendido por el docente, que posteriormente va a compartir con el educando. Para ello se revisaron los discursos de teóricos importantes, como Gadamer, Martínez y Ricoeur, que confluyen en la formulación de un proceso dialéctico y hermenéutico, en la explicación de la cualidad del objeto de análisis sin prejuicios, aceptando al objeto tal como se presenta, sin alterar sus condiciones auténticas, donde la cualidad del objeto investigado es el resultado de la dialéctica y la hermenéutica aplicada de manera creativa y constructiva; y esta será la condición más humana para comunicar y educar acerca de lo que se ha comprendido, que no es una verdad, porque el teorizar se convierte simplemente en el consenso de lo comprendido por el sujeto y consensuado con los otros sujetos que busca informárseles acerca del hallazgo encontrado: lo cual no es la verdad del objeto, sino la verdad teórica y racional del sujeto cognoscente.

Palabras clave: Dialéctica, Hermenéutica, Paradigma, Investigación cualitativa, pedagogía, Epistemología.

* Recibido: septiembre 2005.

* Aceptado: enero 2006.

ABSTRACT

The qualitative thing of the pedagogical speech in the dialectic

Everything person to that it tries to carry out an investigation, of any Hindu to him, bases its rationality on basic cognitivos processes, as they are: analysis, synthesis, description, explanation and understanding; for that reason, the cognoscente subject to approach the reality of the study phenomenon, establishes categoriales criteria, constructs concepts, it formulates paradigms and it comes dialectically and hermenéuticamente in the intention of communication of the results obtained for his study. It is as well as in the present documentary, descriptive and reflective work one looks for to show to the existing relation between the qualitative investigation and the dialectic, like a process of understanding, of an educative reality, in its context and on the basis of the text; so that the pedagogical speech is understood like a connection of the text and the context included/understood by the educational one, that later is going to share with educating. For it the speeches of important theoreticians were reviewed, like Gadamer, the Martinez and Ricoeur, who come together in the formulation of a dialectic and hermenéutico process, in the explanation of the quality of the object of analysis without prejudices, accepting to the object as it appears, without altering their authentic conditions, where the quality of the investigated object is the applied hermenéutica and result dialectic of creative and constructive way; and this will be the most human condition to communicate and to educate about which it has been included/understood, that is not a truth, because theorizing it becomes the consensus of the included/understood thing by the subject simply and consensuado with the other subjects that it looks for to inform to it them about the found finding: which is not the truth of the object, but the theoretical and rational truth of the cognoscente subject.

Key words: Dialectics, Hermeneutics, Paradigm, Qualitative Research, Pedagogy, Epistemology.

Introducción

El término investigación implica una complejidad de procesos, técnicas y métodos que asume un sujeto determinado en un contexto específico, con la intención de comprender, organizar e intentar explicar una realidad, la misma requiere ser entendida de manera consensual cuando se educa a partir de ella. En este sentido la investigación cualitativa se ha abierto camino para mostrar lo real de un objeto que se transforma desde la óptica de la dialéctica-hermenéutica.

Vale acotar que la dialéctica es el planteamiento de un concepto abstracto y limitado; es la supresión de este concepto como algo 'finito', es el paso a su opuesto, y es la síntesis de las dos determinaciones precedentes, síntesis que conserva lo que hay de afirmativo en su solución y en su transferencia (Abbagnano, Paci, Viano, Garin, Chiodi, Rossi, y Bobbio, 1971). Un caso simple de dialéctica se puede ejemplificar de esta manera: materia – antimateria generándose energía pura, a su vez, ésta energía pura produce materia (electrón) y antimateria (positrón), que es la teoría del Big Bam, la cual intenta explicar la evolución del universo.

Pero la dialéctica no produce por sí sola conocimiento, suele ser acompañada por los conceptos hermenéuticos de interpretación y comprensión. Estos últimos tienen su lugar natural en la práctica de la lectura de los textos del pasado. La hermenéutica nace propiamente como 'filosófica' en el conjunto del movimiento cultural del romanticismo y su reacción frente a la ilustración (Parmeggiani, 2003). Dicho proyecto romántico de las ciencias del espíritu debe ser entendido como la plasmación de una aspiración hondamente sentida hacia la recuperación de un pasado con el que el espíritu ilustrado había querido romper toda ligazón.

Este anhelo, a la vez que descubre en el pasado un componente de humanidad más profundo que en la actualidad, acentúa la distancia temporal, el salto, la fractura entre el pasado y la actualidad. Por lo que la hermenéutica no se limita a la dilucidación de los pasajes oscuros del texto, y aun menos debe descubrir en ello su objetivo propio. Si ese pasado se nos ha perdido en su singularidad, si ya de partida entre él y nosotros se abre una fractura, el objetivo deberá ser, desde el primer momento, mucho más amplio: la reconstrucción en su totalidad de la psicología, la personalidad, el discurso pedagógico y el espíritu del autor (sujeto-educador) que busca educarse para educar y aprender de *sí* a partir del *otro* (educando), en razón del acto dialéctico, hermenéutico, creativo, dialógico e investigativo de la cualidad en una realidad educativa compleja y en permanente transformación.

Lo paradigmático y dialógico de la dialéctica

Cada época de la historia de la humanidad se ha caracterizado por tener elementos diferenciadores que configuran su perfil societal, apreciable a través de una estructura cognoscitiva determinada que se sustenta sobre un marco filosófico y socio-histórico. Lo escrito apunta a la generación de paradigmas científicos, que a criterio de Morin, citado por Martínez (1999:23), consisten en “Principios de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la construcción de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada”. De esta definición se desprende que los paradigmas constituyen la base de sustentación de la acción humana, por lo que dentro de sus límites se pueden formular nuevas teorías a partir de las ‘tesis’ existentes o por la ‘antítesis’ de lo planteado por ellas; de este modo se pueden comprender los postulados de la mecánica cuántica, la nanología, la materia y la antimateria, y la teoría corpuscular de la luz, la cual después de haber sido reemplazada por la teoría ondulatoria está ‘conservada’ en la nueva teoría que las sustituiría a ambas.

De este modo, para el análisis y la resolución de los diferentes problemas epistemológicos, dentro de los paradigmas, han emergido diferentes metodologías que se acoplan a las distinciones-relaciones-oposición, y que de acuerdo a la ‘intencionalidad’ de cada investigador terminarían siendo analítica, dialéctica, sistémica, etc., (Hurtado y Toro, 1997). Es así como en la primera mitad del siglo XX la mayoría de los criterios, clave del pensamiento sistémico, habían sido ya formulados por los biólogos organicistas, los psicólogos de la Gestalt y los ecólogos. Una manera de pensar en términos de conectividad, relaciones y contexto. Además, los elementos que componen la realidad sistémica se hallan en relación funcional, donde cada una de las partes es independiente de las otras. Cada estructura es vista como la manifestación de procesos subyacentes. El pensamiento sistémico es siempre pensamiento procesal y el mundo es considerado como organismo vivo, de allí que este tipo de pensamiento haya sido catalogado de excesivamente abstracto, en este sentido, Ander-Egg (2001:89) considera que “Los hechos son simples constructos intelectuales, una creación cultural. No hay una realidad objetiva, sino tantas construcciones mentales como afirmaciones se hacen sobre esa realidad”. A ello lo acompaña un marco referencial apriorístico, que son las opciones científicas e ideológicas desde las cuales se aborda la lectura de la realidad, acompañadas del paradigma o matriz disciplinario, constituido esencialmente por las creencias compartidas por una comunidad científica. Tales paradigmas tratarían de un supuesto metateórico o factor supracognitivo (compartido y no

cuestionado en un momento histórico) que condiciona el discurso científico y tiene sus consecuencias teóricas y experimentales. Además, incluye los supuestos teóricos, generalizaciones simbólicas, modelos y criterios que determinan las preguntas, la aceptabilidad de las explicaciones y las formas de aplicar los métodos, técnicas y procedimientos respectivos para conocer la realidad como *objeto*.

Kuhn es uno de esos teóricos que ha utilizado el término paradigma para explicar la realidad, desde la construcción de modelos teóricos, con dos sentidos principales: como constelación de creencias, valores, técnicas, que comparten los miembros de una comunidad científica, y como modelo de problemas y soluciones (Kuhn, 1968). Por su parte Morin explica el paradigma como un principio de distinciones/uniones/oposiciones fundamentales entre algunas nociones claves, que dirigen y ordenan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y de producción de discursos (Morin, 1981).

En estos discursos el método dialéctico "...busca profundizar la capacidad científica del hombre, en el conocimiento de la realidad como historia, y que se configura sobre un nuevo vértice, distinto a aquel del método científico tradicional en el cual convergen la racionalidad y la experimentación" (Abbagnano, Paci, Viano, Garin, Chiodi, Rossi, y Bobbio, 1971:36).

Vale decir, además, que el discurso dialéctico generado entiende que el método científico tradicional se sustenta en el empirismo orientado por la lógica aristotélica, la cual es opuesta a la dialéctica, tal como lo señalan López y De la Fuente (2002), la tesis negativa dice que la dialéctica no es lógica. Similar afirmación expresa Núñez (citado por Hurtado y Toro, 1997:75), "La verdad científica ya no es la verdad abstracto-analítica de la concordancia del pensamiento consigo mismo, ni tampoco la simple adecuación empírico-positivista del pensamiento con la cosa, sino la verdad dialéctica-histórica mediante la cual la teoría reproduce una determinada práctica".

En este sentido, la dialéctica tiene un razonamiento que, al igual que un diálogo, contiene oposiciones y diversidad de pensamientos y se encamina hacia una síntesis, (Philips, 2002), y se parte de este principio para conformar el método dialéctico, que de acuerdo a Civila (2002) consiste en la formulación de ideas universales que reúnen, depuran y fundamentan los conocimientos particulares y aparentemente antagónicos, como las contradicciones del lenguaje, de este modo se niega la posibilidad de cosas o principios independientes entre sí o con respecto al mundo como totalidad.

Ahora bien, de acuerdo a la filosofía de Hegel, el proceso dialéctico está presente en cada persona, en vista de que " nuestra mente parte de una *tesis* o proposición, elabora después su *antítesis* u oposición y, final-

mente, se concilian ambas en la *síntesis* o integración, la cual es punto de partida como una nueva tesis" (Martínez, 2000:77).

Sobre esta base, Sócrates había fundamentado su método dialéctico, que consistía en efectuar un análisis racional riguroso, era el método de la crítica por excelencia, y trataba de descubrir y exponer los presupuestos ocultos e ilustrar la propia argumentación (Martínez, 1999).

Por lo antes expuesto, la dialéctica se presenta en dos niveles, uno interno que opera en cada persona y otro externo apreciable a través de la interacción dialógica entre dos personas. En el primer caso, la persona analiza y reflexiona sobre su propuesta, hipótesis o teoría, que conforma la tesis; luego las somete a prueba, estudiando dichas tesis desde diferentes perspectivas para determinar sus opuestos, es decir, la antítesis; finalmente formula sus conclusiones sobre la base del análisis tanto de la tesis como de la antítesis; esta forma se conoce como dialéctica hegeliana. López y De la Fuente (2002) reconocen en esta dialéctica personológica que existe un pensar dialéctico por objetivos dialécticos, los objetivos de totalización, de conseguir una visión total, visión del todo.

En el segundo caso, también llamada dialéctica socrática, es a través de la interacción dialógica que uno de los participantes propone una tesis mientras el otro le presenta oposiciones o contradicciones, es decir, hay un continuo proceso constructivo; al respecto Martínez (1999:73) señala que :

"...la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades; de esa forma, la dialéctica se convierte en el arte de llevar una auténtica conversación".

Este diálogo muestra a la dialéctica cualitativa como herramienta de análisis. Esta se refiere al conocimiento de diversos aspectos de la realidad, sin pretensiones de asignarles a los objetos, físicos o formales, contenidos que puedan existir en el sujeto investigador pero no en el propio objeto.

Además esta dialéctica se explica en la generación de un nuevo conocimiento científico que se lleva a cabo mediante un riguroso proceso de apropiación de aportaciones hechas en torno a un fenómeno de la realidad, asumiendo una actitud reflexiva de la cualidad de la cosa en sí y estableciendo una relación de explicación de los referentes teóricos-contextuales que están presentes en la mente del sujeto constructor de un nuevo saber. Esta relación de los referentes teóricos con el objeto de estudios presentes en el sujeto no es mecánica o azarosa, sino que requiere de una disposición

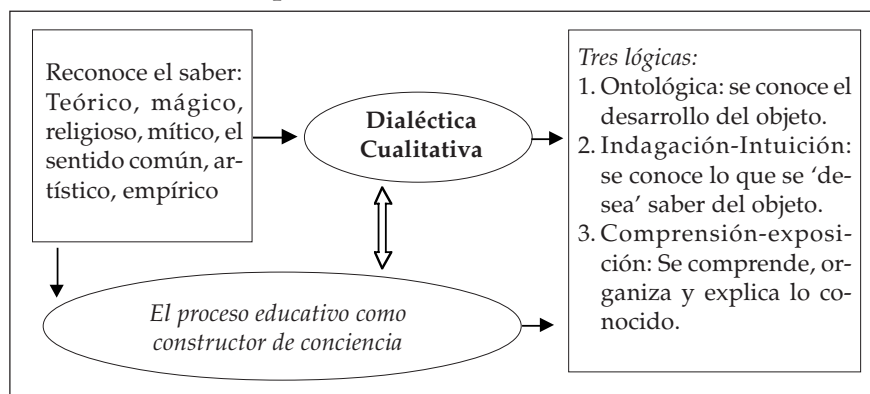
para pensar lo que no ha sido pensado, teorizar, comprender acerca de ello y mostrarlo pedagógicamente.

Es por ello que desde las explicaciones dadas en la dialéctica cualitativa es posible comprender que existan personas que se han apropiado de una gran cantidad de saberes y que son capaces de repetirlos en todo momento y situaciones, pero que no han podido construir explicaciones originales para comprender e interpretar y así reformular una realidad psicológica, sociológica o educativa.

Igualmente, la dialéctica cualitativa describe la necesidad de pensar y emplear tres lógicas que, pareciendo excluyentes, constituyen un solo bloque. En la primera de ellas, la lógica ontológica, se reconoce que los objetos concretos que van a ser investigados, poseen un desarrollo que requiere conocerse; la segunda es la lógica de indagación-intuición, que se utiliza para conocer lo que no se conoce, pero que desea conocerse y; la tercera es la lógica de comprensión-exposición, que se usa para organizar y teorizar la explicación cualitativa de lo conocido (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

La educación como proceso de constitución de conciencia



Los Autores, 2006

Asimismo, estas lógicas, en su aplicación investigativa, exige del sujeto que realiza una apropiación de conocimiento cuente con técnicas cualitativas y cuantitativas para el registro de lo que conoce y de lo que piensa. Esto es así porque -en ocasiones- la investigación, dentro del problema del conocimiento, se la considera como una actividad valiosa en sí misma, pero separada del proceso de conocimiento. En el caso de la dialéctica cualitativa, la investigación se plantea como el medio para organizar la apro-

piación de conocimiento y comprensión de un objeto concreto que debe ser explicado racionalmente. Por lo tanto, se percibe a la educación, en la dialéctica cualitativa, como el proceso de constitución de conciencia, donde se requiere saber cuáles son las formas que esta última puede asumir y los órganos que participan en ese proceso. Así mismo, se destaca la necesidad de reconocer los conocimientos identificados en el sujeto como saber empírico, mágico, religioso, artístico, mítico, sentido común y teórico, que es la historia de su desarrollo cultural y de su propia conciencia.

Así, la dialéctica cualitativa permite aceptar como básico el proceso de constitución de conciencia de los sujetos, y se afirma que las instituciones educativas son responsables de la formación intelectual de profesionales con conciencia teórica, que puedan construir explicaciones racionales de la realidad, empleando categorías de análisis y conceptos como herramientas para apropiarse cognitivamente y hermenéuticamente de la realidad, para comprender y organizar la investigación y poder explicar lo conocido. Todo esto permitiría aceptar que la realidad, el pensamiento creativo y las explicaciones que se generan sobre todo objeto que se pretende conocer cambian permanentemente, además de estar dotados de complejidad.

Dialéctica hermenéutica del pensamiento creativo

Dentro de la interacción dialógica descrita, a su vez, ocurre un proceso interpretativo y que Martínez (1999) denomina círculo hermenéutico, en el que hay un movimiento del todo a las partes, más que un círculo es una espiral que, como una escalera de caracol, va cambiando de dirección a cada paso y vuelve siempre a la misma posición, pero elevándose de nivel: en cada vuelta aumenta la riqueza de la descripción, el nivel de penetración y la profundidad de la comprensión de la estructura estudiada y de su significado.

En la comprensión de la estructura del discurso se anota Bermejo (2001), aclarando que en el círculo hermenéutico la obra o el objeto de estudio debe ser inspeccionado desde perspectivas alternas, donde la inspección inicial está conformada por el conocimiento preliminar o visión global del objeto, procediendo luego a una visión detallada de los componentes de dicho objeto, continuando con una alternancia de dichas visiones, con lo que cada examen mejora la comprensión del mismo.

Este movimiento armónico permite adentrarse en el carácter denotativo y expresivo de la obra del autor, en la medida que se conoce y comprende el entorno socio-histórico de éste; es por ello que para el estu-

dio de una obra la acción hermenéutica debe ser ubicada dentro de un patrón de sentido, a través de conjeturas y validaciones, comprensiones y explicaciones, que en el caso del texto escrito, dicho patrón tiene la siguiente orientación: palabra – frase – capítulo – obra- contexto -, señalándose qué tan importante premisa metodológica por analogía podemos aplicar a otras formas de construcción significativa del discurso como acto social que se concreta en un micro contexto permeado por el macro contexto, López (2002).

Asimismo, al estudiar el ámbito de acción de la hermenéutica, Beuchot (2002) expresa que los textos no son sólo los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos van, pues, más allá de la palabra y el enunciado. Es así como Gadamer y Bermejo coinciden en que el origen del método hermenéutico se ubica en el siglo XVII con la interpretación de la Biblia, extendiéndose luego a la comprensión de textos jurídicos y literarios, obras de arte y producciones discursivas, entre otras. Civila (2002) complementa estas ideas cuando expresa que en este método se puede ubicar a Heidegger cuando dice que el lenguaje es la casa del ser, o al propio Gadamer, que señala la historicidad, la tradición y la autoridad como elementos que determinan la comprensión y la interpretación, siendo éste último autor, junto con Ricoeur y Vattimo, sus representantes más denotados en la actualidad, y quienes han llevado a la hermenéutica a constituirse tanto en una teoría como en una praxis de la interpretación crítica (Hurtado y Toro, 1997).

Pero, más allá de su carácter interpretativo, para Ricoeur (citado por Roig, 2002), en la hermenéutica está presente una inteligencia (o captación) de doble sentido. Se trata de la existencia de dos planos de lectura, uno manifiesto y el otro oculto, por lo que, según Osorio (2002), esta no apela a la tradición de la especialización, sino a una posición ontológica de la comprensión humana de los fenómenos culturales. En este contexto lo único particular de la antropología sería el registro de las conversaciones de lo que ha dicho el ser humano a través de los más diversos modos de vida que ha desarrollado.

Así, ante la pregunta sobre qué características debe poseer una obra para que sea estudiada por la hermenéutica, Beuchot (2002) señala que en ellos no haya un solo sentido, es decir, que contengan múltiple significado. Este carácter polisémico conforma la premisa principal para determinar si el objeto o producción puede ser sometido a un análisis hermenéutico.

De esta forma, la inteligencia, el pensamiento y la creatividad son susceptibles de ser vistas a través del ‘cristal’ hermenéutico. De la Torre (1997:56), con relación a la creatividad reafirma esta idea cuando expresa que:

Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras. Con esta expresión quiero mostrar la dificultad de abordar todo el contenido conceptual y connotativo con que la ciencia, la historia y la sociedad han ido ‘cargando’ la acción y pensamiento humanos que un día convenimos en llamar creativos. Estamos ante un fenómeno polisémico, multidimensional, de significado plural.

Lo dicho permite reconocer a los métodos dialéctico y hermenéutico como complementarios, en el entendido que el investigador los emplee simultáneamente y sin establecer de manera intencional énfasis en alguno de ellos, este supuesto es avalado por Apel y Habermas (citados por Hurtado y Toro, 1997:25) al señalar que “el pensamiento humano (en su polisemia) es hermenéutico-dialéctico, es decir, dirigido a buscar el significado que una acción tiene para quien la realiza y su estructura subyacente”, pues son ese significado y la interpretación que la anima las que convierten un simple acto o hecho en acción humana. Similar apreciación ofrece Martínez (1999:98) cuando indica que “La lógica dialéctica y la hermenéutica constituyen los procesos mentales naturales, espontáneos y más apropiados para el estudio y comprensión de esos procesos de alto nivel de complejidad y con los cuales se enfrentan, sobre todo las ciencias humanas”, en su contexto interpretativo de los textos y las acciones en la historia.

A este punto Beuchot (2002) agrega que en el acto hermenéutico discursivo hay un texto, un autor y un intérprete. El texto puede ser de varias clases: escrito, hablado y actuado (o plasmado en otros materiales, y aun se ha tomado como texto el puramente pensado). Precisamente la sutileza interpretativa o hermenéutica discursiva consiste en captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la inferencia de la intencionalidad del intérprete. El intérprete pone en juego un proceso que comienza con la pregunta interpretativa frente al texto; sigue con el juicio interpretativo del intérprete, juicio que suele ser primero hipotético y luego categórico; y se pasa de hipotético a categórico mediante una argumentación que sigue una inferencia hipotético-deductiva, o reproductiva, o abductiva. En todo caso la argumentación interpretativa sirve para convencer a los otros miembros de la comunidad o tradición hermenéutica acerca de la interpretación que se ha hecho.

Esta tesis la apoya Gadamer (1991:12), al referirse a la Hermenéutica como el método que “Designa el carácter fundamentalmente móvil del *estar ahí*, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo”. Así, que el proceso com-

prensivo sea abaricante y universal no es arbitrariedad constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma del texto o acto.

Sin embargo, en su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades.

No obstante el conocimiento histórico no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así y cómo debe plasmarse en el texto científico de manera legítima.

Así, la organización de un experimento para medir cualquier magnitud se legitima por el hecho de que la medición se realice con la mayor precisión y de acuerdo con todas las reglas del arte. Su legitimación sólo la obtiene por el contexto de la investigación. De este modo toda ciencia encierra un componente hermenéutico. Del mismo modo que no puede haber una cuestión histórica o un hecho histórico en aislamiento abstracto, tampoco puede decirse nada parecido en el ámbito de las ciencias naturales. Y esto no significa en modo alguno que con ello se esté restringiendo la racionalidad del procedimiento, en la medida que tal racionalidad es posible. El esquema de planteamiento de hipótesis y verificación se da en toda investigación, también en la de las ciencias del espíritu. Naturalmente, también en éstas se da en consecuencia el peligro de que se considere la racionalidad del procedimiento como una legitimación suficiente del significado de lo 'conocido' de esta manera. Ello conduce a pensar que cuando se "Plantea una interpretación creadora que respete el enigma original de los símbolos y que se deje enseñar por él, pero que, a partir de ahí, promueva el sentido, forme el sentido en plena responsabilidad de un pensamiento autónomo" (Ricoeur, 1969:41), donde la 'cualidad' del objeto representa el significado de la investigación.

Lo cualitativo de la investigación hermenéutica

La investigación cualitativa posee como telos básico comprender detalladamente la perspectiva de los otros, reconstruir lo social a partir de lo individual, hacer inteligible el modo de vida del otro, reconstruir la historia, aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto; interpretar el acto humano y social; así que comprender, reconstruir, aprehender, interpretar son algunos de los compromisos cognitivo-teleológicos, clave de la investigación cualitativa (González, 2003:118).

Pero, la explicación teleología manifiesta en la investigación cualitativa hermenéutica requiere del sujeto que investiga las habilidades suficientes para reconocer las estrategias básicas en la comprensión de una realidad, que si bien es compleja en su dimensión filosófica, requiere ser abordada de manera textual y contextualmente, más aun cuando se trata de problemas educativos.

Así, el debate epistemológico acerca de las divergencias en la selección de estrategias para la investigación cualitativa, tiene su motivación en cuatro puntos básicos:

1. La búsqueda de métodos de investigación que satisfagan los objetivos de tales trabajos (la relevancia de los datos para la comprensión del problema).
2. El bosquejo de la coherencia de los métodos y procedimientos utilizados en la investigación con las acciones subsiguientes (ejemplo, participación no solamente en el planeamiento, la ejecución o la evaluación, sino en todas las fases, inclusive la investigación).
3. La opción de dar mayor importancia al sujeto en la investigación y, en lo posible, convertir esta en un acto educativo propiamente dicho (¿quién investiga la realidad de quién?).
4. El propósito de informar con precisión, tanto en lo que se refiere a la validez como a la confiabilidad de los datos obtenidos (el problema de la conversión de fenómenos y procesos cualitativos de datos cuantitativos acerca de conceptos abstractos).

Por lo que, el método hermenéutico, en la óptica cualitativa, no se puede ver ni analizar independientemente del debate epistemológico global y sobre todo del discurso científico, ni de las teorías, ni de sus conjugaciones con la práctica (praxis) de los campos científicos a los que se les aplica.

Tanto es así que el criterio de 'validez' de la explicación científica, en la investigación cualitativa, se sustenta en la credibilidad de los investiga-

dores, esto supone que la verdad está relacionada con el significado que en un marco de referencias intersubjetivas tiene para el investigador lo observado y explícitamente con la forma en que se construyen los significados en la vida cotidiana, esto requiere que toda la información recolectada se interprete sólo en el marco contextual de la situación social estudiada, siendo el contexto un individuo, una comunidad, su historia, su lenguaje, o sus características (Toledo, 2002).

Lo planteado permite reconocer la importancia de la relación del investigador con el objeto a la hora de construir el discurso, es evidente que a partir del uso de técnicas cualitativas como estudio de casos, historias de vida, entrevistas, encuestas, sea fácil que se produzca un proceso de identificación tanto a nivel psicológico como a nivel histórico o contextual. Por ello el enfoque cualitativo hace énfasis en hechos aislados de carácter subjetivo para formular proposiciones ligadas al tiempo y al espacio, donde la realidad 'creada' se formula en un paradigma cualitativo, que implica entender cómo funciona la asignación de significados a la acción social, que resulta ser la clave para entender la intención epistemológica de este paradigma (Rusque, 2003).

Además, el paradigma cualitativo acepta la intervención de los valores, tanto del investigador con el contexto que lo condiciona como de la relación cercana que se establece con los sujetos investigados, de la misma manera que el conocimiento previo que se tiene sobre el problema a investigar, con lo que los métodos de recolección cualitativa buscan una interacción limitada y especializada centrada sobre uno o algunos sujetos particulares. Esta perspectiva endógena se refiere al uso de métodos comprensivos y fenomenológicos que en términos generales se refiere a que el objeto se nos revela en la conciencia.

Sin embargo la investigación cualitativa es fundamentalmente inductiva, por cuanto los investigadores desarrollan conceptos y teorías a partir de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos o hipótesis ya preconcebidas (Rusque, 2003). Con base en esta posición idealista, el paradigma cualitativo tiene una decidida fundamentación humanista, que nace de percibir la vida social como resultado de la percepción que tiene el actor de su propia vida social, por medio del significado compartido a través del proceso de interacción. Esto tiene como consecuencia una percepción de la realidad como cambiante, precaria, sujeta a negociaciones y revisiones.

Por lo tanto, podemos señalar que la dimensión específica de la perspectiva cualitativa, en cuanto a la construcción del discurso, se refiere al reconocimiento del papel de la interacción individual y grupal, como aspec-

to organizativo de las mediaciones simbólicas de la vida social, elemento focal de este modelo. (Myers, 1971 y Villegas, 2000). Aquí uno de los elementos que destaca es la cultura biográfica, entendida como mediaciones sociales y simbólicas que permite comprender la subjetividad como objetiva y subjetiva a la vez, a través del método comprensivo, interpretativo y de la razón dialéctica. Esto significa que la información y formación del investigador le reporta al objeto a explicarse una realidad epistémica invaluable, más aun cuando se pretende 'educar' a partir de ella.

Dialéctica y hermenéutica pedagógica

La filosofía, la pedagogía, el lenguaje y la comunicación tienen mucho que ver con lo que expresamos cuando hablamos de saber, *comprender* o interpretar cualquier tipo de discurso. Pero, reflexionar sobre el saber conduce inevitablemente a opinar sobre los diferentes modos de saber y de conocer, sobre los métodos con los que el saber se alcanza y los instrumentos con los que se desarrolla el propio discurso. En el diálogo sobre el comprender y el interpretar nos surgen preguntas referentes a las estructuras de la comprensión, al sentido de los acontecimientos y de las palabras, al horizonte de la interpretación, al sujeto que comprende e interpreta o al objeto (hecho educativo) que es comprendido e interpretado.

Así, el comprender e interpretar hechos educativos se realiza en los condicionantes tiempo-espacio, no coincidentes con lo que la físico-matemática entiende por tiempo-espacio, y nos topamos, en ese caso, con la historicidad y el mundo pedagógico como condiciones de posibilidad de la comprensión y la síntesis dialéctica.

Pero, comprender un hecho educativo nos remite al mundo discursivo, donde comprender e interpretar (hermenéutica) y la dialéctica tienen un lugar crítico hacia la objetividad. Además, interpretar un evento educativo o un texto nos hace preguntar por el sentido, tanto del acontecer del que forma parte el evento como del lenguaje al que el texto se adscribe. Es más,; preguntarnos por el sentido del acontecer o del lenguaje parece implicar preguntas que conciernen al sentido del ser (docente-educando) y al sentido del mundo (instituciones educativas). En cuyo caso, cuestiones que parecerían, en un primer momento, afectar solamente a la filosofía, entendida como 'teoría de la ciencia', 'teoría del método' o 'teoría del lenguaje', es decir, meta filosofía, nos remitirían a preguntas que serían competencia de lo que la tradición denomina *ontología*. Los términos saber, comprender, interpretar son temas centrales de la reflexión pedagógica, y una vía hermenéutica y dialéctica de la filosofía tiene que habérselas con ellos, para ponerse en claro sobre que sean la filosofía y la pedagogía discursiva, como

acontezca el lenguaje o que signifique la comunicación y diálogo docente-educando en el mundo educativo textual y contextual.

Luego, la filosofía y la pedagogía, como disciplinas de las ciencias sociales (saberes sobre la cultura, la sociedad, el arte, el hombre, la religión, la educación o la historia) intentan definir el propio estatuto científico-pedagógico desde un presupuesto fundamental: los hombres ponen en las propias creaciones un sentido que, para ser captado, exige un método cualitativo propio de comprensión diverso al practicado por las ciencias de la naturaleza. Hermenéutica sería, en este caso, el arte de descifrar el sentido de las acciones del hombre, de comprender sus textos literarios, sus comportamientos éticos y sus creaciones estéticas. De ahí se ha venido a designar con el nombre de hermenéutica la disciplina que se ocupa de la técnica de interpretar textos (Gadamer, 1991), especialmente literarios e históricos. Es la tarea que la vieja mitología asignaba a Hermes: actuar de mediador-intérprete entre los hombres y los dioses. Cuando teóricos cualificados de la hermenéutica han intentado una definición de la misma nos hablan del arte de comprender correctamente la palabra de otro, especialmente la escrita (Schleiermacher, 1985), de teoría sobre el arte de interpretar fenómenos vitales fijados en textos escritos, de disciplina que desarrolla los métodos de la exégesis de textos por oposición a la práctica de la exégesis misma.

Esto permite rememorar el desarrollo histórico de la vía hermenéutica de la filosofía educativa, lo que supondría recorrer un largo camino pedagógico. En la antigüedad nos encontraríamos con los personajes del Cratilo platónico, con Aristóteles, con San Agustín y con Vicente de Lerins. Más cerca de nosotros, y por citar nombres familiares, nos cruzaríamos con Spinoza, Schleiermacher, Dilthey, Husserl y Heidegger, entre otros. Una conversación con los personajes del Cratilo podría quizás llevarnos a la conclusión de que las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Un breve entendimiento con Spinoza sacaría a relucir inevitablemente el *Tractatus theologico-politicus* y los criterios de una hermenéutica crítico-razional de los textos de la tradición jurídica. Un trecho en compañía de Schleiermacher nos permitiría descubrir ideas y planteamientos básicos de la hermenéutica contemporánea: alcance e implicaciones de la hermenéutica como método universal de interpretación, insuficiencia del positivismo filológico para la comprensión de textos del pasado, la praxis de la interpretación como reproducción de procesos pedagógicos de creación estética, la congenialidad compartida entre interpretado e intérprete como condición de la fidelidad interpretativa. Todo un proyecto metodológico para las ciencias histórico-culturales, construido sobre el supuesto romántico de un *absoluto*, manifestándose de modo finito en el educando y el educador.

Así, comprender la dialéctica discursiva, en la relación educando-educador, es la forma originaria del estar en el mundo del *Dasein*; es la determinación originaria del *estar ahí* en cuanto proyecto emancipador de la formación educativa. Esto significa que a comprensión hermenéutica del discurso pedagógico es asunto previo a la diversificación del saber en áreas y métodos diferenciados en el fortalecimiento de la transdisciplinariedad pedagógica. Por lo que la comprensión de la realidad pedagógica no es simplemente un modo más entre las formas de comportamiento del sujeto educativo, sino el modo peculiar de *ser* del existir del discurso pedagógico. Se trataría de programar, así, una hermenéutica de la facticidad discursiva, entendida como exégesis del ser en el mundo del *Dasein*, y de establecer un sentido sacado del mismo acontecer fáctico, en cuya historicidad se siente inscrito el mismo educando y educador intérprete.

Entonces, ¿Se agota el sentido de un acontecimiento, el significado de una palabra o la validez de una experiencia en la singularidad discursiva propia de cada uno de ellos? ¿Es posible un conocimiento científico neutral, desvinculado de toda axiología pedagógica? ¿Es la interpretación del discurso pedagógico una reproducción pura de productos educativos del pasado? ¿Cuáles son las funciones y atribuciones del intérprete educativo, al transmitir para el presente el arte, las creencias, las ideas o los valores de la tradición educativa? ¿Cómo se constituyen los contenidos de lo que se nos comunica y qué sentido tiene el universo de símbolos con que la comunicación opera en el discurso pedagógico? ¿Qué validez posee la racionalidad que subyace a la llamada ciencia pedagógica moderna: un valor instrumental o un valor absoluto? ¿Pueden la praxis educativa y la comunicación que en ella acontece, ser sometidas a un proceso de tecnificación y científicación, que olvide los intereses del mundo cotidiano?. La vía hermenéutica y dialéctica de la filosofía y la pedagogía poseen, pues, un amplio elenco de cuestiones que proponer al concepto galileano de ciencia y al modelo lógico-lingüístico por ella defendido. Son estas mismas y otras cuestiones las que han propiciado el actual retorno de la reflexión filosófica y pedagógica a su vía hermenéutica y dialéctica.

Entonces, desde la perspectiva interpretativa de la hermenéutica el mundo del aula de clase es un escenario rico en experiencias que puede ser estudiado con intención de hacer aproximaciones que faciliten comprender los procesos de aprendizaje y la producción del conocimiento. Así, docente-escenario-alumno se complejizan para dar vida a la dinámica dialéctica del aula de clase (educando-educador-saber pedagógico). En el anterior contexto, el mundo interior, intrasubjetivo, de sus actores, alumno-docente, se vinculan con el mundo exterior, extrasubjetivo, escenario en los cuales acontecen y se encuentran los fenómenos implicados por cada

una de las subjetividades individuales (Villegas, 2000). De este encuentro Intrasubjetividad-Extrasubjetividad emerge la intersubjetividad, impredecible en su conformación o estructuración, pero que puede ser leída en convivialidad con el otro.

En este sentido, se puede prescindir de la razón para hacer pedagogía, pero no para hablar sobre pedagogía. Conocer y comprender en pedagogía versa sobre conocer y comprender cuál es la complejidad que inquieta al creador, pero no necesariamente a comprender tal complejidad. La comprensión de la complejidad, en su globalidad, sobreviene. Es como pasar de no conocer nada a conocerlo todo, es como cazar la presunta verdad ajena (Wagensberg, 1998).

Una verdad que aplicada a la educación y al discurso pedagógico el 'método científico de las ciencias naturales' la presenta bajo tres parámetros: primero, defiende el dualismo epistemológico, o sea, la separación radical entre el sujeto y el objeto de conocimiento, segundo, ve la ciencia social como neutra o libre de valores y, tercero, considera que el objetivo de la ciencia social es encontrar regularidades y relaciones entre los fenómenos sociales.

En otra visión más amplia surgen posibles enfoques que buscan la síntesis de los contrarios y que son frecuentemente enunciados los hermenéutico-dialécticos que vienen teniendo significativo aporte en las actuales tendencias de la investigación en ciencias sociales, y que en los debates sobre los métodos cuantitativos y cualitativos, y sobre las dicotomías epistemológicas, se ubican en el grupo de los terceros excluidos (Dos Santos Filho, J. y Sánchez Gamboa, S., 2001).

Hoy, cualquier avance en la dialéctica-hermenéutica del discurso pedagógico se alimenta, sin duda, además de su propio desarrollo en la praxis educativa, de la capacidad de asimilar las contribuciones del empirismo moderno y de la fenomenología contemporánea, donde la dialéctica-hermenéutica rescata el carácter relacional del proceso de producción del conocimiento, con relación al sujeto y al objeto.

Tanto el sujeto y el objeto educativo se alimentan, en el discurso pedagógico, de las categorías de explicación y comprensión, consideradas también, por mucho tiempo, como categorías científicas separadas e independientes una de otra, caracterizando tipos diferentes de ciencia, pero en la dialéctica se implica mutuamente. Las dos categorías, además, se dan como resultado de los procesos de análisis, síntesis y de movimiento; de pasar de lo real empírico a lo abstracto y de este a lo concreto (procesos y categorías que se articulan en la dinámica del proceso del conocimiento).

Es así como en la perspectiva de la dialéctica discursiva, la comprensión y la explicación no son procesos intelectualmente conexos, sino que son un solo proceso, simplemente referidos a dos niveles diferentes, pero articulados, en la construcción del objeto. Es así que cualquier descripción de una estructura dinámica, o de una estructura significativa del discurso pedagógico tiene un carácter comprensivo con relación al objeto estructurado y un carácter explicativo con relación a las estructuras más limitadas, que son sus elementos constitutivos del proceso de transformación pedagógica.

Otras dos categorías se imbrican en el discurso pedagógico: las categorías cantidad-calidad, donde las investigaciones con enfoque dialéctico, en lo referente a los aspectos teóricos, generalmente usan las técnicas historiográficas, tratando las dimensiones cuantitativas y cualitativas dentro del principio del movimiento. Esas categorías se modifican, se complementan y se transforman una en la otra y viceversa, cuando son aplicadas a un fenómeno concreto. De hecho, las dos dimensiones no se colocan la una contra la otra, sino que se interrelacionan como dos fases de lo real en un movimiento acumulativo y transformador; de tal manera, que no podemos concebirlas una sin la otra ni una separada de la otra.

En ese sentido, los textos básicos sobre dialéctica y hermenéutica consideran como uno de sus principios el paso de los cambios cuantitativos a los cambios cualitativos y viceversa, aplicado inicialmente por Engels a la dialéctica de la naturaleza y después ampliamente utilizado en el análisis de la dinámica de la formación de las sociedades y de las transformaciones de los fenómenos sociales y políticos. Esos principios de la concepción dinámica de la realidad y de la unidad y lucha de contrarios que explican su origen, desarrollo y constante transformación son la base para considerar que los cambios cualitativos están ligados necesariamente a los cambios cuantitativos. En otros términos, todo cambio cuantitativo es el resultado de ciertos cambios cuantitativos. Por otro lado, una cualidad nueva, surgida en el transcurso de determinados cambios cuantitativos, no se comporta de manera pasiva con relación a esas últimas, sino que, por el contrario, ejerce una influencia de paso, provocando también cambios cuantitativos característicos rigurosamente determinados.

Es así como en la investigación educativa frecuentemente son empleados resultados y datos expresados en números, sin embargo esos indicadores deben ser interpretados y contextualizados a la luz de la dinámica social más amplia, tornándose así el análisis cuantitativo en cualitativo. Esto es, en la medida en que insertamos los datos en la dinámica de la evolución del fenómeno y éste dentro de un todo mayor comprensivo, articulamos en la interrelación dinámica del conocimiento, tanto las di-

mensiones cualitativas y cuantitativas como las categorías empleadas por los sujetos en la explicación y comprensión del objeto.

Como vemos la superación del falso dualismo técnico implica la inclusión de otros elementos constitutivos del proceso científico. La verdadera opción no está en las técnicas, sino en los enfoques epistemológicos, pero, contaminados por el falso dualismo técnico, podemos llegar a transformarlo en una dicotomía epistemológica, cuando apenas buscamos justificativas para ese dualismo en otros dualismos. La superación de ese dualismo y la superación de las dicotomías epistemológicas exigen retomar las categorías básicas de la producción del conocimiento y sobrepasar las polarizaciones entre cantidad-calidad, sujeto-objeto, explicación-comprensión. Exige, también, nuevas concepciones de investigación y esfuerzos en la búsqueda de síntesis y nuevas maneras de articular los elementos constitutivos de la investigación en ciencias sociales desde un tercer excluido: la dialéctica-hermenéutica del discurso pedagógico.

Conclusiones

Es así como llegamos al momento en que se propone una síntesis que supere los falsos dualismos y las dicotomías epistemológicas y se admite la existencia de diversos enfoques en la medida en que se polarizan diversos aspectos del proceso de producción de conocimientos. Tales polarizaciones generalmente se presentan entre las categorías de la objetividad y de la subjetividad, entre cantidad y cualidad, entre explicación y comprensión. De igual forma, se acepta que nos es posible establecer una relación directa entre las técnicas, los métodos y una base epistemológica del discurso pedagógico. La articulación de esos elementos, la proporción de utilización de factores cualitativos o cuantitativos dependen de la construcción lógica que el investigador en la educación elabora, en las condiciones materiales, sociales e históricas que propician o permiten el trabajo de investigación. En ese sentido, la investigación educativa es el resultado de esas condiciones, considerándose un producto social histórico. Por tal motivo la aceptación de la existencia de diversos enfoques que se definen a partir de las polarizaciones o de las varias construcciones lógicas del discurso pedagógico que privilegian un determinado elemento de análisis cualitativo conduce a la posibilidad de aceptar nuevos enfoques que proponen la síntesis de los elementos polarizados o privilegiados en otros enfoques que garanticen la pluridisciplinariedad pedagógica.

Podemos observar que aquí no se trata de opciones radicales, sino de definir intensidades en ese *continuum*, lo que conduce a una mayor elaboración y articulación de conceptos, corrigiendo desequilibrios presentes en las

formas radicales de los paradigmas cuantitativo-realista o cualitativo-realista en el discurso pedagógico desde un enfoque teórico determinado.

Esta discusión y reflexión epistémica nos permite reconocer que caminar por la vía dialéctica y hermenéutica de la pedagogía equivale a reflexionar sobre la identidad de la filosofía misma y sobre su estatuto epistemológico. Constituida así la misma filosofía de la educación en tema de reflexión, la hermenéutica mantiene que la comprensión e interpretación cualitativa de acontecimientos, palabras o datos educativos tiene solamente lugar cuando quien comprende o interpreta pone en juego los presupuestos desde los que opera. Consecuente con esa convicción, la hermenéutica se esfuerza por mostrar lo que tiene como ingenuidad epistemológica del neopositivismo, cuando éste olvida los presupuestos de la comprensión, llámense intereses, prejuicios o experiencias precientíficas del intérprete. Sectores como la estética, la ética, el derecho, la religión, la literatura o la educación, se resisten al monopolio epistemológico, que la lógica o la formalización científica pretenden ejercer sobre el lenguaje. Las resistencias aludidas tienden más bien a establecer una doble vía de legitimación de la verdad y significado de los hechos y de las palabras. Una estaría regulada por la lógica hermenéutica y en ella se prestaría atención al sentido e intencionalidad puestos por la subjetividad; otra, que podría ser etiquetada de lógica científica, atendería a la objetividad y a los derechos del dato.

En definitiva, a partir de la vía hermenéutica del discurso pedagógico, en una palabra, creemos que lo que expresamos con términos como saber, experimentar, evidencia, comprensión, no son propiedades de las cosas o de los objetos sino asuntos del hombre. Creemos, además, que este hombre (educador-educando) pone en esos actos toda la carga de relatividad histórica, de intencionalidad pedagógica y de sentido teleológico de que es portador. Y, por lo mismo, que la ciencia y el obrar son cosas que, por humanas, son asuntos que conciernen al *humanismo pedagógico*.

Por lo tanto, cada estadio del desarrollo de la conciencia dialéctica y hermenéutica es inmediatez del conocimiento pedagógico, la cual se media dialécticamente. El objeto educativo no es comprendido en su inmediatez indeterminada sino en la totalidad del devenir dialéctico, que lo abarca y que comprende por igual al objeto y al sujeto educativo, determinando y mediando el uno por el otro. Así el sujeto cognoscente (docente-alumno), por otra parte, no ejerce su función de modo aislado, sino integrado en la totalidad de la experiencia del espíritu. Mediatez e inmediatez educativa se complican, de modo que toda inmediatez se encuentra mediada por la totalidad de la experiencia del espíritu y, a la inversa, toda

mediación presupone una inmediatez. Ambos aspectos, recíprocamente complicados y condicionados, son inseparables en el pensamiento hegeliano y han sido puestos de relieve en nuestros días por el pensamiento hermenéutico en una de las ideas centrales del mismo: la del círculo hermenéutico, según el cual la totalidad pedagógica y la parte educativa se *coimplican* en la interpretación.

Referencias

- Abbagnano, N., Paci, E., Viano, C., Garin, E., Chiodi, P., Rossi, P., y Bobbio, N. (1971). *La evolución de la dialéctica*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del Conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Bermejo, J. (2001). Encontrar Información en Textos. Disponible: <http://www.uiah.fi/proyectos/metodi/240.htm> [Consulta: 2001, junio 09].
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica*. Disponible: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/beuchot>. [Consulta: 2002, febrero 28].
- Civilia. (2002, Febrero 09). *Acerca del método de investigación cualitativo*. Disponible: <http://www.civilia.com/instituciones/filosofiaonline/metodos.htm>. [Consulta: 2002, febrero 09].
- De La Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación*. Primera edición. México: Editorial Trillas.
- Dos Santos Filho, J. y Sánchez Gamboa, S. (2001). *Investigación educativa cantidad – cualidad*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- González, F. (2003). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. *Sapiens*, 4, (1) 107-132.
- Hurtado, I., Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. (1ª ed). Valencia. Carabobo: Edición Episteme Consultores Asociados C.A.
- Jiménez, B. (2002). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Disponible: <http://www.editorial.udg.mx/ruginetnet/rug17/3investigacion.html>. [Consulta: 2002, mayo 06].
- Kuhn, T. (1968). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, O. (2002). *La Metodología Cualitativa: un paradigma emergente en la investigación y desarrollo de la educación*. Disponible: <http://maryarena.maz.uasnet.mx/noviembre98/noviembre98a2.html> [Consulta: 2002, enero 01].

- López, S. y de la Fuente, P. (2002). *En Torno a la Dialéctica: Antología de Textos de Manuel Sacristán Luzón*. Disponible: <http://www.pcc.es/realitat/sacristan.html>. [Consulta: 2002, febrero 19].
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia*. (1ª Ed.). México, México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2000). *El paradigma emergente*. (2ª Ed.). México, México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Myers, R. (1971). *Methods in psychobiology*. New York: Academic Press London and New York.
- Osorio, F. (2002). La Explicación en Antropología. Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames04.htm> [Consulta: 2002, febrero 09]
- Parmeggiani, M. (2003). Experimentalismo versus hermenéutica: G. Deleuze. *Episteme*, Vol. 23, (2) 127-149.
- Philips.(2002). Dialéctica. Disponible:<http://www.philips.cl/artephilips/terminos/dialecti.htm>. [Consulta: 2002, febrero 28].
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations, essais d'hermeneutique*. París: Editions Du Seuil.
- Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta: La moral latinoamericana de la emergencia*. Disponible: <http://ensayo.rom.uga.edu/filosofos/argentina/roig/etica/etica8.htm> [Consulta: 2002, febrero 09].
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Editores Vadell Hermanos.
- Schleiermacher, F. (1985). *Hermenéutica y crítica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Toledo, M. (2002). La Investigación Cualitativa. Disponible: <http://www.sld.cu/instituciones/ipk/bolepid/bol46-01.htm>. [Consulta: 2002, mayo 06].
- Villegas, M. (2000). La enseñanza de la investigación desde la sospechosa objetividad a la compleja subjetividad: algunas ideas para su discusión. 353-360. Carlos Manterola (Compilador). *Teoría y práctica para transformar la educación*. Caracas. Unidad de Investigación, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Editores Tusquets.

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Conmemoración del Día Internacional de la Mujer

Marlene Arteaga Quintero

Coordinadora General de Investigación

La línea de Investigación denominada Mujer y Educación contempla una serie de proyectos y actividades de investigación, docencia y extensión. Entre ellos, año tras año, se ha venido conmemorando el Día Internacional de la Mujer, para lo cual se preparan foros, ponencias y actividades culturales. Las actividades son coordinadas por el Departamento de Expresión y Desarrollo Humano, bajo los auspicios de la Subdirección de Investigación y Postgrado a través del Núcleo de Investigación Área de Estética y Desarrollo Social y Cultural del Hombre y la Mujer.

En este año, en marzo de 2006 se preparó un proyecto especial encabezado por estudios teóricos que culminaron en un evento central. El Proyecto (Acreditado con el Código de Investigación EDH611A) fue coordinado por Marlene Arteaga Quintero, y los investigadores adscritos al Proyecto fueron: Carmen Alida Flores, Yaritza Cova, Jenny Fraile, Maritza Álvarez, Nereyda Álvarez, Anerkis Canache, Betty Rivera, Yván Pineda, Ana Francia Carpio, Sergio Linares, Zeneida Rodríguez, Otto Magdaleno y Elizabeth Fernández, todos docentes del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano. Martha de Sousa y Rosana Bellorín, del Departamento de Pedagogía, colaboraron con la organización y por el Departamento de Educación Industrial participó Freddy Cisneros con la elaboración del afiche.

Los objetivos fundamentales del proyecto fueron:

1. Conmemorar el Día Internacional de la Mujer, en la Institución
2. Integrar un grupo de Áreas Académicas

3. Fomentar la discusión sobre la importancia de la responsabilidad ética de los docentes en la conciencia de la no discriminación.
4. Divulgar las investigaciones realizadas por los docentes del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda, en el área de género.
5. Fortalecer los núcleos, líneas y proyectos de investigación de la Institución mediante el intercambio de experiencias en las distintas disciplinas del conocimiento.
6. Estimular a los docentes y estudiantes en sus trabajos de docencia e investigación.

Para cumplir a cabalidad con estos objetivos, luego de realizar las solicitudes correspondientes, se llevaron a cabo las actividades de planificación en lo que atañe a logística y presupuesto. Se realizaron reuniones periódicas y se establecieron las áreas de trabajo y los grupos de estudio.

Luego se procedió a ensayar el montaje general del evento que sería la culminación del trabajo en esta etapa; se organizaron el espacio y el tiempo y se aplicaron ajustes en la logística y el presupuesto

El evento contó con la presencia de más de cuarenta docentes de diversas áreas y cerró con un evento cultural y una actividad social.

Comenzó el recibimiento con un obsequio a todas y cada una de las mujeres que asistieron a la presentación. Entre los invitados especiales se encontraban las Autoridades de la Institución, el Lic. Clarencio García, SDB, Gerente General de la Editorial Salesiana, la Prof. Blanca Arnó de Farías, ex jefa de Departamento de Lengua y Literatura, la Prof. Benidle Ortiz de Navas, ex Subdirectora de Docencia y los padrinos de las publicaciones que se presentaron.

El acto, conducido por Carmen Alida Flores, Jefa del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano, comenzó por un recordatorio a las 112 mujeres que, en una textilera de los Estados Unidos (un 8 de marzo de 1910) reclamaban mejoras salariales y laborales, pero que lamentablemente murieron en un incendio provocado por los intolerantes y represivos.

A las 3: 00 p.m. comenzó el FORO LECTO-MUSICAL E INTERESPACIAL, llamado de esa forma por ser una integración o conjugación de la lectura, la música, el espacio y la educación física. Los temas estuvieron relacionados con las letras, la música y la expresión corporal. Las intervenciones, que se presentaron en el siguiente orden, llevaron al público información sobre mujeres venezolanas, unida a la manifestación estética:

- Marlene Arteaga Quintero: Carmen Clemente Travieso primera periodista venezolana
- Zeneida Rodríguez: Teresa Carreño, mucho más que un teatro.
- Nereyda Álvarez: Concepción Acevedo, voz femenina del Siglo XIX
- Elizabeth Fernández: Equidad de género y protagonismo de la mujer venezolana en el deporte
- Betty Rivera: María Rodríguez, cronista de un pueblo

Después de la sesión de preguntas la Prof. Jenny Fraile realizó una sesión de cuentos denominado “Cuenta mujeres” con hermosos relatos sobre la triple condición de la mujer mítica: madre, doncella y bruja.

Sergio Linares y Otto Magdaleno, destacados músicos y docentes cerraron esta sección con una presentación denominada “Mujer al óleo”.

La segunda parte fue denominada CONVERSACIÓN INTERACTIVA, en ella tuvieron sus intervenciones la Prof. Anerkis Canache, Generación de Relevó, sobre Mercedes Carvajal de Arocha o Lucila Palacios, seguidamente la Prof. Ana Francia Carpio ofreció, en compañía de dos estudiantes, un Performace lleno de música, color e imágenes. El Antropólogo Yván Pineda presentó una ponencia denominada Surcando el mar en “Modesta Voz”; Marta de Sousa expuso sobre la mujer en su rol de investigadora y la Prof. Maritza Álvarez sobre la poeta y escritora Ida Gramcko y la visión mítica de la mujer, encarnada en la figura de María Lionza; para complementar esta ponencia el Prof. Sergio Linares y un grupo de músicos de la Institución interpretaron la pieza María Lionza de Rubén Blades. Por último, María Elena del Valle conversó sobre el análisis del discurso de Ana Teresa Torres en su obra *Doña Inés contra el olvido*.

En el evento se rifaron algunos afiches del artista Klimt y otras obras de arte.

Posteriormente se bautizaron once (11) libros de la Colección Personajes de Venezuela, cuya autora, Marlene Arteaga Quintero designó como padrinos a Nellys Pinto de Escalona, Sergio Foghin, Lil Barceló-Sifontes de Abreu, Lisset Camero, Yadira Guerrero, Erika Barrios, Ernesto de La Cruz, Carmen Alida Flores, Maigualida Guerrero, Yván Pineda y Manuel Reyes Barcos.

Seguidamente, se llevó a cabo la presentación cultural denominada *Mujer Universo* que comenzaba con una dedicatoria leída en *off* mientras sonaba la música. La dedicatoria era una suerte de resumen semiótico de la jornada. Rezaba de la siguiente forma:

Has visto, hija mía,
a las mujeres que cantan, escriben,
componen, investigan, pintan,
expresan la fuerza y belleza
de sus cuerpos, conducen la sociedad y son madres y amantes.
Te regalo esta danza...
Esta danza en la que se conjugan la belleza, la fuerza,
la fertilidad, la inteligencia.
Hija mía eres carne, fuego y sangre;
eres ciencia, sentimiento y palabra.
Hija mía, tú heredarás la tierra.

Estas palabras fueron seguidas por una presentación de Danzas Árabes por parte de Marlene Arteaga Quintero y la estudiante de la Institución y profesora de danza, la Bach. Yaritza Tineo.

Por último se realizó una rifa de libros entre los asistentes y la despedida del evento por parte de la Prof. Yaritza Cova, Coordinadora del Programa de Educación Musical y miembro de la Línea de Investigación Mujer y Educación.

Se cerró con un evento social.

DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa *

Milagros Bolseguí

*CULTCA/UPEL-Instituto Pedagógico de
Caracas*

Antonio Fuguet Smith

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

En este artículo se describe una experiencia donde se construye un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. El proceso de esta investigación incluye tres fases: Diseño, donde se plantea un Modelo Inicial; Recolección, Reconstrucción y Análisis, donde se incluyen Modelos Intermedios, y Teorización, que contiene el Modelo Final. Este trabajo se desarrolló desde una perspectiva cualitativa por cuanto se inserta en una concepción epistemológica que se corresponde con su naturaleza, el interés de profundizar en la comprensión del objeto de estudio. El análisis de la información se realizó utilizando la teoría fundamentada y el método comparativo continuo, con el propósito de teorizar a partir del trabajo con las categorías y sus propiedades. Se derivaron las categorías: Concepción de cultura, visión de la evaluación, contexto y cambio. En las conclusiones se menciona que la investigación cualitativa es una vía de investigación exigente y compleja, por cuanto sus procesos de reconstrucción de información, análisis y teorización, exigen un gran esfuerzo; demandan la necesidad de teorizar a partir del trabajo con los datos, elevar el nivel de pensamiento desde un plano estrictamente descriptivo para poder alcanzar un mayor nivel de abstracción.

Palabras clave: investigación cualitativa – teoría fundamentada – método comparativo continuo - cultura de evaluación

* Recibido: octubre 2004.

* Aceptado: julio 2005.

ABSTRACT

Building a conceptual model through qualitative research

This paper describes an experience where a conceptual model is built using grounded theory and the comparison comparative method. Considering that building theories is a gradual and complex process, three phases were included: Design; Gathering and Reconstruction, and Theorization. In each one, different models were produced (Initial, Intermediate and Final). The first one was done using the specialized literature. The second, through the interviewees constructions; and the third, includes the whole process. This final phase is intended to generate a theoretical corps as a conceptual model to theorize about evaluation culture, in order to contribute to the advancement in this area. This study was tackled from a qualitative focus. Data analysis was done using grounded theory and the constant comparison method to theorize from categories and their properties. Among the key conclusions are that qualitative research is a demanding and complex via, it requires higher thinking levels. Also, it was possible to build a flexible design, because in the qualitative focus nothing is prescribed or predetermined.

Key words: qualitative research – grounded theory – comparative comparison method - evaluation culture -

Introducción

Los vertiginosos cambios en el contexto científico, tecnológico, social y organizacional, aunados al agotamiento de los paradigmas tradicionales, exigen una reorientación de los procesos investigativos y de la concepción de los fenómenos educativos bajo la perspectiva de un pluralismo integrador. De manera particular en las ciencias sociales como objeto de estudio, se revela la imperiosa necesidad de una nueva visión, en el marco de una perspectiva postmoderna caracterizada por la incertidumbre, la pérdida de lo certero, de lo seguro y por el derrumbe de posturas hegemónicas y totalizadoras.

En este contexto, surgen propuestas emergentes para el abordaje de la investigación social bajo una óptica epistemológica que sugiere una comprensión del sentido de la acción social desde la perspectiva de los actores sociales, y de sus relaciones intersubjetivas, que reconoce su capacidad para crear significados. Se podría afirmar que la investigación cualitativa se ubica en el marco de estas propuestas emergentes.

En correspondencia con lo anteriormente mencionado, Guba y Lincoln (1989) y Fuguet (2000), recomiendan a la investigación naturalista como paradigma alternativo al científico o racionalista, consideran su conveniencia al estudiar los fenómenos sociales debido a sus características, entre las

que se enumeran: relevancia contextual, énfasis en todo el proceso y no solamente en el control y la experimentación, su interés en el desarrollo de teorías que expliquen los datos, y no en la búsqueda de datos que se correspondan con una teoría previa, la consideración del ser humano como principal instrumento de recolección de datos, donde se admite la construcción de un conocimiento tácito: intuiciones, percepciones, insights, presentes en el investigador en virtud de su conocimiento y experiencia, y el presupuesto de que la investigación está sustentada por el sistema de valores que caracterizan al investigador, el informante, el paradigma que se elija, la teoría sustantiva que se relacione, la cual puede orientar tanto los métodos de recolección y análisis como las formas de interpretar los hallazgos, y la preferencia por contextos naturales donde el investigador observa los hechos tal y como estos ocurren.

Se reconoce que abordar una investigación desde una perspectiva cualitativa sugiere la consideración de una variedad de componentes de orden filosófico y teórico (interpretativo), de un diseño de investigación apropiado y de métodos adecuados para la recolección y análisis de la información. Todo ello con el propósito de centrar la atención en los significados que los hombres crean y utilizan para guiar su conducta.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), la investigación cualitativa constituye un modo de encarar el mundo empírico. A través de este tipo de investigación se producen datos descriptivos en un contexto natural, donde el investigador considera al escenario y a las personas de manera holística, sin pretensión de extraer de ellas la verdad o la moralidad, sino su versión detallada, su perspectiva (construcción) del objeto de estudio. En este sentido, se afirma que la investigación cualitativa enfatiza la validez interna por cuanto sus métodos se ajustan estrechamente a lo que las personas dicen y hacen.

La investigación cualitativa brinda un trato holístico a los fenómenos. La epistemología del investigador cualitativo es existencial y constructivista. La comprensión de los fenómenos desde una visión holística requiere considerar contextos variados: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales. La mayor parte de los datos que se recogen favorecen una visión personal de la experiencia, lo que facilita al investigador interpretar, reconocer contextos, indagar significados y transmitir un relato basado en la experiencia (Stake, 1998).

De acuerdo con Valles (1999), la metodología cualitativa tiene una lógica que sigue un proceso, donde a partir de una experiencia se trata de interpretar el contexto bajo diversos puntos de vista. Su diseño está abierto a la invención (creatividad), la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación.

En la investigación cualitativa el investigador es el principal instrumento de investigación y no los métodos como en la investigación tradicional. Es su capacidad para relacionarse con los sujetos, su capacidad hermenéutica, su capacidad para facilitar vínculos entre las conexiones y los sujetos (Taylor y Bogdam 1986, Sánchez 2002). En este sentido la intuición y la creatividad se convierten en elementos claves del proceso de investigación.

Bajo esta perspectiva cualitativa la experiencia de investigación que se describe en este trabajo, se desarrolló en tres fases o momentos que se enuncian a continuación, y que se ampliarán a lo largo de este trabajo. Estas fases son:

- **Diseño:** se describe el Diseño General de la Investigación, se especifican los tipos de informantes claves seleccionados así como la naturaleza del método empleado: La entrevista cualitativa. Se describen también aspectos referidos al proceso de recolección de información.
- **Recolección, construcción y análisis:** Se explica que tanto la categorización, como el análisis e interpretación son actividades conjuntas, estrechamente vinculadas entre sí.
- **Teorización y construcción del modelo:** Se argumenta que la investigación avanza desde una concepción preliminar denominada -modelo inicial- que adquiere mayor sentido y profundidad en fases posteriores -modelos intermedios- hasta llegar a una concepción final que se presenta como modelo final (modelo conceptual).

A continuación se desarrollan todas las fases del proceso de investigación, desde la fase inicial denominada fase de diseño, seguida por la recolección, construcción y análisis de la información; hasta llegar a la fase de construcción teórica. Asimismo, se especifican las actividades que corresponden a cada fase.

Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa

1. Diseño

El diseño de una investigación cualitativa es emergente y en cascada, se elabora en la medida que avanza la investigación, es decir, es un diseño flexible. El problema de investigación da lugar a un cuestionamiento y reformulación constante, que guía y establece los límites de la investigación. El diseño emerge en la medida que la investigación se desarrolla (Guba y Lincoln 1985; Aguirre 1995).

En la fase de Diseño se llegó a definir el objeto del estudio: la cultura de evaluación; se formularon las preguntas de investigación, se precisaron los objetivos, se generó un entorno reflexivo sobre las motivaciones de la investigación, que fue ampliamente compartido con los profesores del Doctorado del IPC. Se comenzó a elaborar un marco referencial preliminar, aspecto que se enriqueció en las fases sucesivas del estudio, incorporando nuevas ideas, nuevos autores, nuevas consultas. La revisión de la literatura especializada sirvió de pauta para iniciar este trabajo, para ir desbrozando las múltiples interrogantes que se tenían al inicio y durante todo el proceso. Asimismo, la literatura facilitó la delimitación de categorías iniciales, la aproximación a un modelo inicial, además, se utilizó como fuente de comparación con la teoría emergente.

Una vez iniciada la investigación, se van decidiendo otros aspectos y escenarios a estudiar. La incorporación progresiva de nuevos informantes o escenarios se relaciona con los intereses de la investigación, en términos de lo que se ha aprendido. En el Gráfico 1 se presenta un esquema del diseño general de esta investigación.

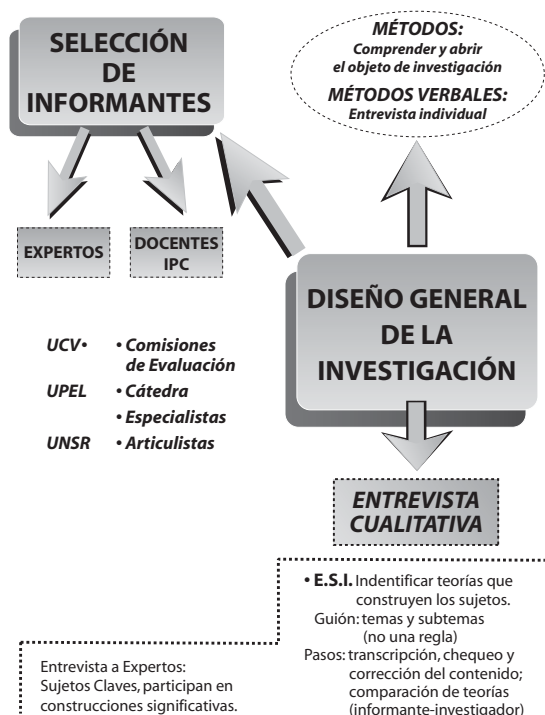


Gráfico 1: Diseño General de Investigación

Selección de Informantes

El interés de esta investigación se centra en el estudio de la cultura de evaluación de las instituciones de formación docente pertenecientes a la UPEL. Se seleccionó, de manera intencional, uno de los ocho institutos que conforman esta Universidad, el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).

Conviene destacar lo expresado por Atkinson y Hammersley (1995), quienes señalan que las investigaciones cualitativas comprenden el estudio de un pequeño número de casos e incluso sólo un caso estudiado detalladamente. Desde un punto de vista naturalista, la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestra, su interés se centra en la particularización y no en la generalización de otros casos, por destacar la unicidad del caso estudiado (Stake, 1998).

En la selección de los informantes se utilizó como guía la estrategia del muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967; Taylor y Bogdam 1986; Flick, 1998). En el muestreo teórico a diferencia de otros tipos de muestreo, la estructura definitiva de los grupos no se define con anterioridad a la recolección de la información. Esta estrategia de muestreo se desarrolla gradualmente durante el proceso de recolección e interpretación de los datos. Permite diversificar el tipo de informantes a entrevistar para indagar una gama de perspectivas de aquellas personas que pueden proporcionar información de interés, quienes a su vez pueden recomendar o presentar a otros informantes. El proceso culmina cuando al entrevistar informantes adicionales no se producen nuevos aportes y la información se hace repetitiva (saturación teórica).

En la medida que se desarrolla el proceso de recolección, codificación y análisis, el investigador decide cuáles datos conservará para la próxima comparación y dónde encontrarlos, este proceso es controlado por la teoría que va emergiendo. Las decisiones se hacen a dos niveles: grupal e individual. A diferencia del muestreo convencional, los individuos y grupos se seleccionan de acuerdo al estado de elaboración teórica, lo que brinda múltiples posibilidades de comparación. Este procedimiento exige la necesidad de definir criterios relacionados con la teoría que emerge a partir del análisis del material empírico.

Este estudio se inició con un grupo de ocho (8) informantes potenciales, y gradualmente, de acuerdo a las características del muestreo teórico explicadas anteriormente, se fue ampliando hasta llegar a diecinueve (19). Se consultaron dos tipos de informantes claves:

- El primer grupo constituido por expertos “in vivo” en el área de evaluación. La ubicación de los expertos se corresponde con los siguientes contextos:

UCV,
UPEL,
UNESR

La elección de estos expertos, algunos de ellos a nivel suprainstitucional del ámbito del estudio, responde al dominio de la estructura disciplinaria de la evaluación que han demostrado a través de distintas investigaciones y publicaciones en el área, estos aportes les hacen merecedores de un gran prestigio académico. De igual manera, porque estos informantes se desempeñan en distintos contextos universitarios, siendo esta variedad, esta diversidad, una característica deseable en el marco de una investigación cualitativa, por cuanto puede permitir una mayor riqueza de la información.

- El segundo grupo de informantes está constituido por personas vinculadas a los procesos de evaluación desarrollados en el IPC, cuyo status y conocimiento garantiza una buena capacidad de información (ver Martínez, 1991). Entre estos informantes se encuentran: Miembros de las comisiones de evaluación, Profesores adscritos a la cátedra de evaluación, Docentes de la Institución.

También se incluye en este grupo de informantes a profesores del IPC cuyas líneas de investigación, aún cuando originariamente no son en evaluación, han publicado artículos relacionados con esta temática. En la selección de estos informantes se consideraron criterios tales como: conocimiento y experiencia, habilidad para reflexionar, disponibilidad de tiempo y disposición a participar en la investigación.

La entrada al grupo de estudio se plantea como un aspecto estratégico en el desarrollo de una investigación cualitativa. Martínez (1991) recomienda que el investigador adopte una política de honestidad, aprendizaje y extreme las precauciones para dar una buena impresión. En este sentido, es preciso proceder gradualmente, desde encuentros iniciales hasta otros encuentros donde se puedan realizar entrevistas a profundidad.

La entrevista cualitativa

Más que una herramienta para excavar o extraer información, la entrevista cualitativa es definida por algunos autores como un método de investigación (ver Taylor y Bogdam, 1986; Baker, 1997; Flick, 1998; Sánchez, 2002). Entre sus características más relevantes se encuentran: no directiva, no estructurada, no estandarizada, flexible y dinámica. La en-

trevista supone reiterados encuentros entre el investigador y el informante donde se propicia una conversación entre iguales.

La Entrevista Cualitativa constituye uno de los métodos por excelencia comúnmente empleado en la investigación cualitativa, cuya naturaleza la distingue de cualquier otro tipo de entrevista. Por considerar de sumo interés las explicaciones de Sánchez (2002), con relación a este método, a continuación se presenta una síntesis de sus planteamientos:

- La Entrevista Cualitativa se define como una conversación de carácter profesional guiada por un tema central. En esta conversación el entrevistador supone que el entrevistado elabora significados en relación con otras personas, por cuanto el sujeto entrevistado pertenece a distintas redes donde se habla del tema abordado.
- Detrás del entrevistado hay un sujeto, un constructor activo, quien no sólo posee información y experiencias, sino que durante el proceso de la entrevista, constructivamente añade información, transforma hechos y detalles de lo que subjetivamente está creando.
- En la entrevista, el entrevistado se expone a una nueva red, una mini red dialógica, donde se elaboran otros significados (ámbitos, lugares, tipos). En este contexto, se genera una sinergia a partir de los significados del entrevistador y el entrevistado. Hay una relación triple entre entrevistador, entrevistado y el significado/sentido que se construye.
- Se promueve un contexto de construcción de acuerdo a la posición de cada actor, puesto que ambos comparten códigos y un lenguaje. El entrevistador habla y da sentido a las palabras a través del lenguaje, puesto que él también tiene una historia y pertenece a una red particular. Tiene una especificidad no sólo definida por su red sino también por una posición ideográfica (atribuye sentidos a los significados de su red), los carga de sentido que ha elaborado su posicionamiento.
- Otro aspecto importante con relación a la entrevista cualitativa, es que ésta no descansa sobre el control riguroso del método, puesto que no se considera como un procedimiento o un momento sino como un proceso, donde tanto el entrevistador como el entrevistado cambian y queda el conocimiento. Ambos asumen un rol activo, el entrevistador continuamente se interesa en saber cómo se desarrolla la construcción de significados, siente que acompaña al entrevistado en las historias o relatos. Para lograr este acompañamiento el tipo de preguntas que formula el entrevistador es decisivo, por cuanto puede provocar respuestas de grandes narrativas o incluso otras que sólo indiquen si o no.

Lo anteriormente señalado conduce a prestar mayor atención a aspectos referidos al proceso como se construye el conocimiento en la entrevista y no sólo a lo que se pregunta y se responde, como sucede en la entrevista de corte tradicional. Los “ques” se asocian a aspectos que guían la entrevista, al contenido de las preguntas y la información sustantiva que es comunicada por el respondente. El interés es dual, se centra en los cómo y los qué de la producción del conocimiento y en la apreciación de la actividad del proceso de la entrevista. Esta apreciación se deriva del enfoque constructorista y expresa que el proceso de construcción del significado es tan importante como el significado que se construye.

En el contexto de la entrevista cualitativa se emplean criterios sobre confiabilidad y validez diferentes a los tradicionales, por cuanto el foco de atención se centra en la construcción del significado, las circunstancias de la construcción y las relaciones significativas que surgen. Mientras que el interés en el contenido de las respuestas se mantiene, fundamentalmente interesa “cómo y qué” produce y transmite el sujeto - respondente activo - acerca de su experiencia en una circunstancia particular de producción; en colaboración con un entrevistador igualmente activo. Debido a lo antes señalado, no se pretende se repliquen las respuestas de una situación a otra, porque emergen en diferentes circunstancias. También, la validez de las respuestas no se deriva de la correspondencia de los significados del respondente, sino de su habilidad para transmitir realidades en términos localmente comprensibles (Holstein y Gubrium, 1997).

Entendiendo que la diversidad constituye uno de los valores que sustenta la investigación cualitativa, el entrevistador asume que el entrevistado le da una versión. Es por ello que el entrevistador busca otras versiones en otras redes, asumiendo una postura humilde y no arrogante. El consenso, el establecimiento de acuerdos, no interesan como tales; sino el espectro consenso/discenso, por cuanto la diversidad debe prevalecer e impedir forzar dispositivos metodológicos para buscar acuerdos. Interesa ver la complejidad del objeto. En este sentido, la investigación cualitativa tiene una visión epistemológica que le permite saber que el objeto puede ampliarse, que el objeto se va complejizando.

Métodos de Recolección de Información

Partiendo del supuesto que el dato cualitativo no está dado sino que se construye, pues es el resultado de una elaboración de la realidad (Rodríguez y otros, 1999), en esta sección será conveniente referir los métodos que se emplearon en la construcción conjunta de significados.

Con el propósito de comprender y abrir el objeto de investigación –la cultura de evaluación– se emplearon métodos verbales (entrevistas). Los métodos verbales describen y explican la acción social a través de la interpretación que hacen los propios sujetos. Pueden ser de orden individual o grupal. Para los efectos de esta investigación se consideró pertinente incluir la Entrevista Semiestructurada Individual y la Entrevista a Expertos.

Métodos Verbales: Entrevista Semiestructurada Individual

En la Entrevista Semiestructurada Individual (ESI) el investigador tiene un grado de control por los temas que se van a conversar. De acuerdo a Sheele y Groeben (citados por Flick, 1998), la ESI supone que las construcciones se elaboran como conceptos relacionados entre sí y constituyen temas subjetivos que les permiten comportarse de cierta manera. El investigador se interesa en identificar las teorías que los sujetos construyen (teorías implícitas).

Las interrogantes pueden comprender preguntas de convicción y de revisión de teorías expuestas (Usted dice que.....;Cuál es la relación entre.....; Se podría decir que lo que ud. quiere decir es.....; Qué piensa ud sobre..). Las preguntas sirven para facilitar la conversación, para guiar los relatos. Para ello es importante saber indagar, formular las preguntas correctas y evitar plantear de entrada preguntas directivas para así poder profundizar en los significados y perspectivas del informante. Es conveniente utilizar preguntas descriptivas donde se solicite al informante describir, enumerar o bosquejar algún acontecimiento o experiencia (Taylor y Bogdam, 1986). El guión de entrevista abarca el tema y sus distintos subtemas y es, simplemente eso, un guión y no una regla, que puede ampliarse en la medida en que se realicen entrevistas adicionales.

Pasos de la Entrevista:

- a. Transcripción y análisis.
- b. Presentación de los enunciados principales de la entrevista.
- c. Chequeo y corrección de contenido.
- d. Comparación de teorías del sujeto con las del investigador.

Como parte del paso “c” se puede presentar un resumen al entrevistado para que lo revise y amplíe. Este paso constituye un modo de obtener confianza del informante; así como también lo es el hecho de garantizarle el anonimato o el uso de seudónimos o códigos para hacer referencia a los entrevistados.

Entrevista a expertos

De acuerdo a Meuser y Nagel (1991), se considera que en el estudio de un evento hay actores que son particularmente claves por su relación con ese evento, por haber participado en construcciones significativas sobre el evento a estudiar. La Entrevista a Expertos se interesa en conocer cuáles son las construcciones de esos actores y ver cómo esas construcciones han guiado ciertas acciones.

El entrevistador supone que el experto es un hermeneuta, que ha elaborado ciertos conceptos. Es por ello, que al leer la entrevista, el investigador se convierte en hermeneuta de otro hermeneuta.

Para realizar las entrevistas individuales se diseñó un guión. El mismo fue revisado y se fue ajustando a partir del desarrollo de las entrevistas iniciales, como también de acuerdo a la dinámica propia del intercambio dialógico.

2. Recolección, construcción y análisis

En la investigación cualitativa el análisis y la interpretación son procesos vinculados, el propósito es el de interpretar el contenido de los relatos. Por ello se considera que el proceso de análisis se desarrolla durante toda la investigación.

Durante el proceso de recolección de datos el investigador mantiene una interpretación fundamentada. El investigador extrae sus conclusiones a partir de las observaciones que realiza y de otros datos. A estas formas de generalización Erickson las llamó asertos (assertions). Además de su interpretación, el investigador presenta otras conclusiones atribuidas a una fuente real o a una fuente genérica, por ejemplo: "según algunos miembros de la comunidad" (Stake, 1998,p.21). Al investigador le interesa preservar las realidades múltiples en las diferentes, y a veces, contradictorias visiones de lo que sucede. En este proceso de búsqueda de significados hay mucho de arte y de procesos intuitivos (Stake, 1998).

En el proceso de análisis de entrevistas, se recomienda que en lugar de permitir que los datos hablen por sí mismos, el analista documente empíricamente el proceso de construcción del significado con amplias ilustraciones y referencias a los registros, y describa las actividades discursivas complejas a través de las cuales los respondentes construyen significados. El reporte o informe del analista no sólo resume y organiza lo expresado por el entrevistado, sino que deconstruye y muestra al lector los qué y cómo de la narrativa (Holstein y Gubrium, 1997).

Antes de seleccionar el procedimiento de análisis, se estudiaron y compararon los pasos del Método Comparativo Continuo (MCC) de Glaser y Strauss (1967), y los empleados por Pandit (1996) al aplicar el MCC en su trabajo. Esta comparación permitió proponer y desarrollar un esquema de trabajo donde el MCC y el procedimiento de análisis se incluyen en el contexto del proceso de investigación. En el Cuadro 1 se observa la comparación referida anteriormente.

Es conveniente destacar lo explicado por Martínez (1991), cuando señala que la categorización, análisis e interpretación, no es un paso final, ni actividades separadas sino más bien conjuntas. La categorización o clasificación implica una revisión del material primario o protocolar (textos escritos, grabaciones), para revivir, reflexionar y comprender las situaciones vividas. En cada revisión se captan nuevos aspectos o realidades. Para ello recomienda que en el proceso de revisión se hagan anotaciones marginales, se subrayen expresiones significativas y con mayor poder descriptivo, se elaboren esquemas de interpretación, y en fin, se diseñen y rediseñen

Cuadro 1

Comparación entre el MCC Glaser y Stratuss (1967), Pandit (1996) y propuesta de los autores

Glaser y Strauss (1967)	Pandit (1996)	Investigadores
1.- Comparación de incidentes aplicables a cada categoría 2.- Integrar categorías y sus propiedades. 3.- Delimitan la teoría. 4.- Se escribe la teoría.	1.- Revisión de la literatura técnica. 2.- Selección de los casos. 3.- Desarrollo de un riguroso protocolo de recolección de datos. 4.- Entrada en el campo de investigación. 5.- Ordenamiento de los datos. 6.- Análisis de los datos relacionados con el primer caso. 7.- Muestreo teórico. 8.- Acercamiento al cierre. 9.- Comparar la teoría emergente con la literatura existente.	1.- Delimitación del objeto de estudio / reflexiones sobre motivaciones de la investigadora. 2.- Revisión de la literatura especializada. 3.- Definición conceptual preliminar (Modelo Inicial). 4.- Diseño General de Investigación: Selección de escenarios de investigación. 5.- Entrada al campo de investigación: Selección del primer caso / Análisis. 6.- Selección de casos adicionales: Muestreo teórico: 7.- Selección de casos para reproducir o ampliar teorías emergentes. 8.- Elaboración de redes semánticas: modelos intermedios (mapas conceptuales). 9.- Delimitar y redactar la teoría: Integración de un Modelo Final.

conceptos de manera constante. Es necesario una inmersión mental en el material para poder lograr una buena categorización.

En este proceso la mente juega con las categorías: percibe, contrasta, compara, agrega, y ordena incidentes y categorías o grupos de categorías y sus propiedades, establece nexos o propiedades y especula. Ello facilita el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas, bien fundamentadas en la información protocolar (ver Martínez, 1991).

Los procedimientos de análisis descritos tienen el propósito de facilitar el proceso de interpretación, para aproximarse a los significados de las cosas, a partir de los ejemplos individuales, luego la suma de todos los ejemplos hasta llegar al conjunto o clase. Es decir, el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y luego hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Stake (1998), reconoce que el proceso de análisis es subjetivo, por ello recomienda que cada investigador, a través de la experiencia y reflexión, encuentre formas de análisis que le sean de utilidad. Explica también que a menudo la búsqueda de significados es una búsqueda de modelos de consistencia a unas determinadas condiciones.

3. Teorización y Construcción del Modelo

La teorización y construcción del modelo final, constituye la tercera fase del proceso de investigación enunciado. Una presentación visual de todas las fases de la investigación así como también de los procesos que abarca cada una de ellas se puede ver en el Gráfico 2. Cabe destacar, que esta organización secuencial del proceso de investigación se desarrolló a partir de las ideas presentadas en el Cuadro 1, donde se comparan los pasos de método comparativo continuo (aislados del resto del proceso de investigación), los pasos utilizados por Pandit (1996), y la propuesta de este trabajo, donde se vincula e integra el proceso de análisis con las fases previas y posteriores de la investigación.

Como ya se ha mencionado, uno de los propósitos de esta investigación es el de conceptualizar la cultura de evaluación, eje temático de este trabajo. Para ello, se propone, en primer lugar, consultar diversas fuentes: bibliográficas, documentales, electrónicas, documentos institucionales, boletines informativos. En segundo lugar, entrevistar a diferentes investigadores y expertos en el área de evaluación; registrar y categorizar sus opiniones, para luego proceder a una triangulación de las diversas fuentes consultadas, con el interés de avanzar en la conceptualización de la cultura de evaluación.

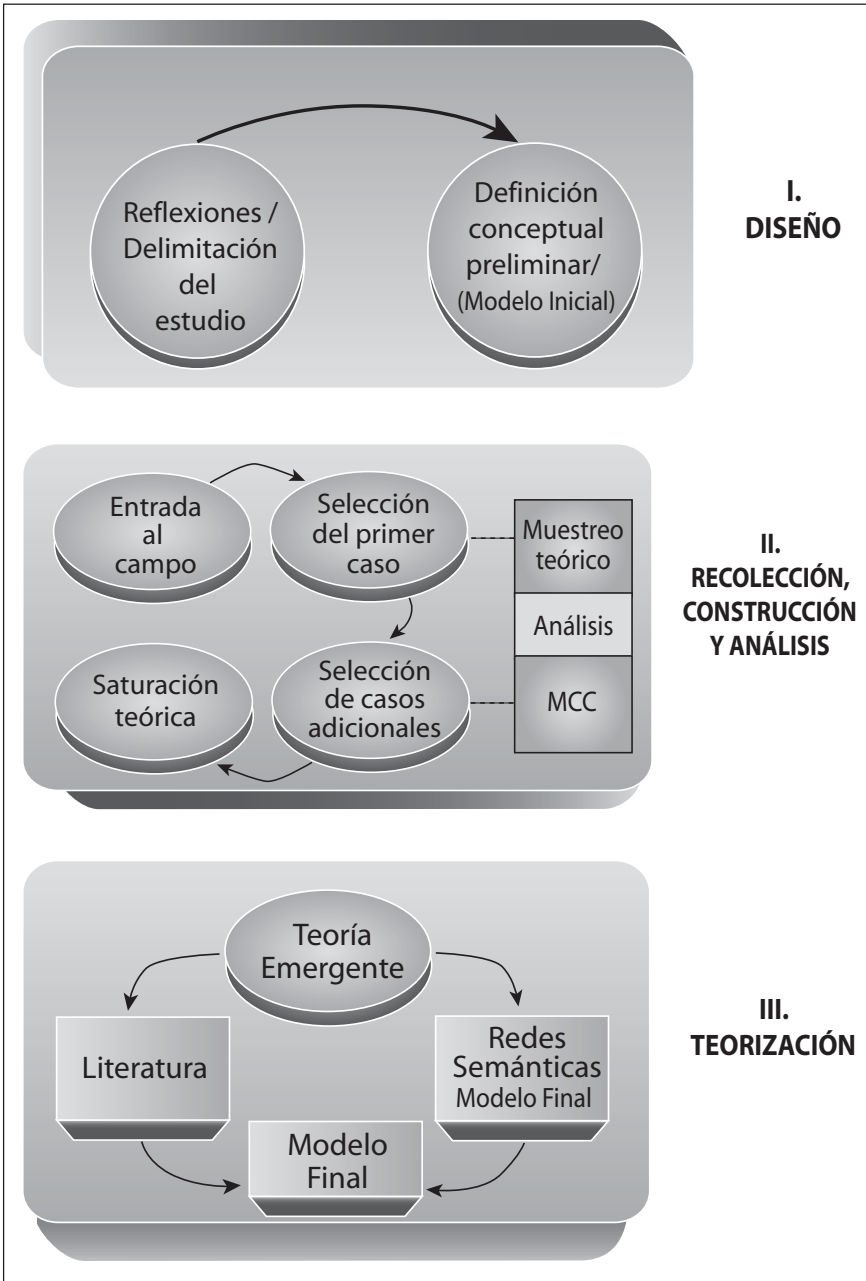


Gráfico 2: Fases del Proceso de Investigación

En el proceso de revisión de la información protocolar, Stake (1998) sugiere identificar aquellos datos que requieren triangulación, apuntando así hacia las múltiples perspectivas o visiones del objeto de estudio que se pueden representar. La triangulación constituye una estrategia que obliga a la revisión constante y a la búsqueda de interpretaciones adicionales que superen la confirmación de un significado único. Supone un modo de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes para ampliar la comprensión del objeto de estudio. En el caso de esta investigación se propone una triangulación de las fuentes de datos (informantes) y de los métodos verbales (descritos anteriormente), comparando las perspectivas desde las entrevistas individuales a las grupales.

También se utilizó una adaptación del método de Miles y Huberman (1984), para explicar de manera gráfica y narrativa las categorías derivadas del análisis, así como también las relaciones existentes entre ellas.

En el Cuadro 2 se presenta una descripción detallada de todos los procesos y actividades cumplidas en cada una de las fases de la investigación. En correspondencia con lo mencionado anteriormente, el proceso de teorización de esta investigación avanza desde una concepción preliminar, a la que llamaremos - modelo inicial - que fue adquiriendo mayor sentido y profundidad en fases posteriores, lo que coincide con una continua interpretación y reinterpretación de la información protocolar disponible que permitió el diseño de - modelos intermedios- hasta llegar a una concepción final que se presenta como el modelo final.

Categorización, Análisis e Interpretación

En el ámbito de la investigación cualitativa, uno de los aspectos más álgidos, que a veces puede llegar incluso a ser desesperante, es el análisis. Pareciera que en cuanto a los procedimientos de recogida de información existe mayor acuerdo, prolíficas fuentes de consultas, pero en cuanto al análisis aún es insuficiente. Este proceso exige una inmersión total en el material protocolar a ser estudiado, desnudar las ideas, construir, deconstruir y volver a integrar nuevamente. Son frecuentes las afirmaciones que aluden al análisis como una magistral combinación de arte y de procedimientos (Rodríguez y otros, 1999).

Es preciso mencionar, que a pesar de las dificultades propias del análisis cualitativo, la experiencia al utilizar el método comparativo continuo, es de gran valor. La escritura de los memos, donde se reflejan los "insights" del investigador, ideas relacionadas, propósitos de la investigación, rutas futuras de indagación, nuevas interrogantes; en estrecha combinación con el muestreo teórico contribuyen a superar muchas dificultades. Los memos

contienen registros descriptivos y analíticos, fueron utilizados a lo largo de las distintas etapas de la investigación; en correspondencia con los tipos de codificación abierta, axial y selectiva. Los memos facilitaron la idea de mantener la investigación vinculada a los datos (grounded) y a la inter-

Cuadro 2

Fases y actividades del proceso de investigación

Fase	Actividades
I.- DISEÑO	
1.- Delimitación del objeto de estudio/ Reflexiones sobre motivaciones de los investigadores.	1.1.- Definición del objeto de estudio. 1.2.- Formulación de preguntas y objetivos de la investigación.
2.- Revisión de la literatura especializada.	2.1.- Elaboración de un marco referencial preliminar. 2.2.- Precisar elección paradigmática y perspectiva metodológica.
3.- Definición conceptual preliminar (Modelo Inicial).	3.1.- Precisar categorías iniciales 3.2.- Aproximación a un Modelo Inicial.
4.- Diseño General de Investigación: Selección de escenarios de investigación.	4.1.- Desarrollo de un protocolo de recolección de información. 4.2.- Definición de criterios para selección de informantes iniciales. 4.3.- Selección de grupos de informantes.
II.- RECOLECCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS	
1.- Entrada al campo de investigación: - Selección del primer caso: Análisis	1.1.- Visita a los escenarios de investigación. 1.2.- Desarrollo de Entrevistas Semiestructuradas (ESI). 1.3.- Transcripción y ordenamiento de la información. 1.4.- Análisis y codificación. 1.5.-Elaboración de memos y comentarios
2.- Selección de casos adicionales: Muestreo Teórico.	2.1.- Organización de datos para desarrollar categorías centrales y subsidiarias. 2.2.- Aproximación a una construcción teórica (Modelos Intermedios/ mapas conceptuales).
3.- Selección de casos para reproducir o ampliar teorías emergentes.	3.1.- Establecer comparaciones en términos de similitudes y diferencias (MCC). 3.2.- Elaboración de redes semánticas.
4.- Saturación teórica.	4.1.- Decidir el cierre del proceso.
III.-TEORIZACIÓN	
1.-Delimitar y redactar la teoría: Integración de un Modelo Final	1.1.- Comparar teorías emergentes con la literatura especializada en términos de similitudes y diferencias (MCC). 1.2.- Triangulación de datos y teorías. 1.3.- Integración de ideas (Elaboración de un Modelo Final). 4.- Elaboración del Informe de Investigación.

pretación de los investigadores. En el Gráfico 3, se observa cómo se aplicó el método comparativo continuo para así desarrollar el proceso de análisis de la información.

Hemos referido que la investigación se desarrolló en tres fases estrechamente vinculadas. La primera, consistió en el diseño de la investigación. La segunda, en la recolección, construcción y análisis, y la tercera, la teorización.

Previamente, hemos mencionado que de acuerdo a Pandit (1996), la revisión de la literatura constituye el primer caso de análisis. Por consiguiente, en función de este planteamiento y de la teoría de Miles y Huberman (1984), se decidió desarrollar este Modelo Inicial, a partir del análisis del primer caso: la literatura especializada en el área objeto de este estudio. Posterior al Modelo Inicial, se generan también múltiples construcciones que son los modelos de los entrevistados. Al concluir este intrincado proceso de búsqueda, se comparan e integran tanto la construcción inicial (Modelo Inicial), las intermedias (los modelos de los informantes),

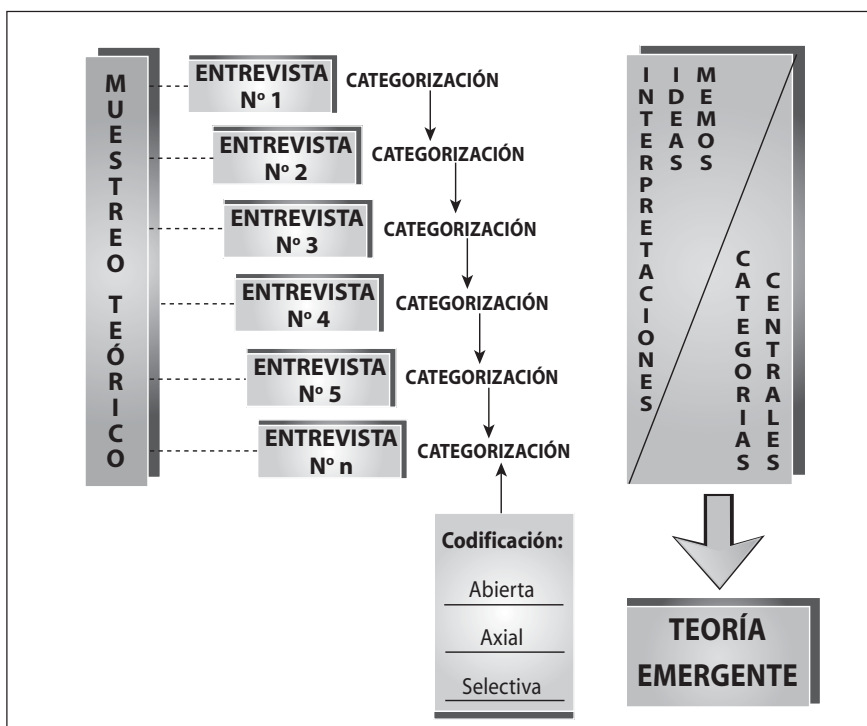


Gráfico 3: Aplicando el MCC

para llegar así a la integración de un modelo final (ver Gráfico 4). De esta forma, se entiende que la teorización es un proceso complejo que se va construyendo de manera progresiva.

Integración de los modelos en el caso de este estudio

Modelo Inicial

- En el Modelo Inicial se analiza la posible incidencia de los cambios epocales en los procesos de transformación y evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES). En un contexto de crisis, se plantea un cambio en la racionalidad de la educación superior, una transformación de estas instituciones, intención que, a su vez, apunta hacia una transformación de la evaluación, como un proceso permanente y esencial en el quehacer universitario. Entendido como un cambio de visión de esta disciplina y un cambio de cultura, es decir, de la actuación de los actores en los procesos y actividades vinculadas con la evaluación. Cambios que oscilan desde una racionalidad exclusivamente interna, tradicional, tecnicista, centrada fundamentalmente en los resultados; hasta una nueva racionalidad con una visión postmoderna.

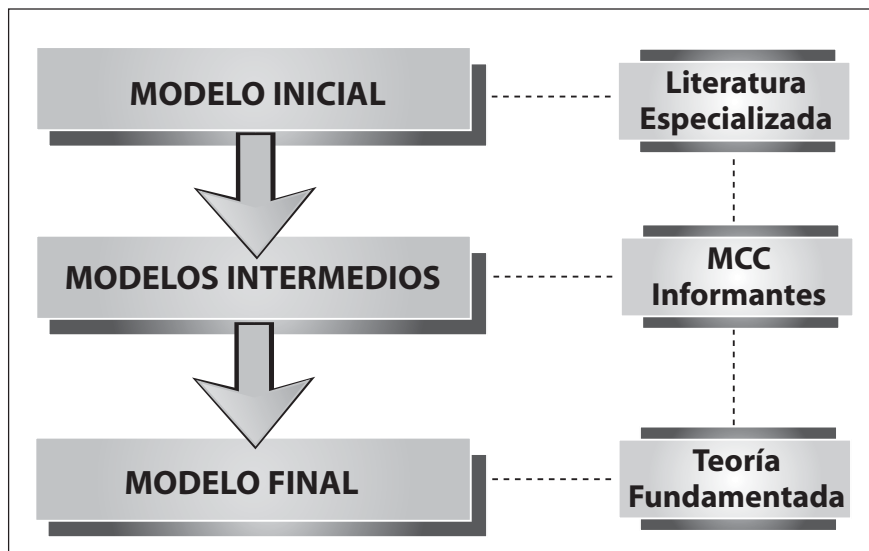


Gráfico 4: Modelos

- Se presume que la cultura de evaluación es un concepto no desarrollado en las instituciones del sector universitario. Para lograr su desarrollo, se proponen algunas estrategias, son ellas: Autorregulación, Autoevaluación y Acreditación. Entendiéndose como tales, estrategias de carácter interno, pero donde también se incluye la necesaria visión de terceros a través del juicio externo.

Modelos Intermedios

- Con el interés de resumir el contenido de cada entrevista, se elaboró un mapa conceptual, el mismo contiene aspectos relevantes desarrollados en la dinámica de esta interacción dialógica. Cada uno de estos mapas se vincula con las categorías iniciales, que se fueron integrando y transformando hasta llegar a las categorías definitivas. El análisis global se hace a través de la comparación de distintos extractos donde se identifican incidentes y propiedades atribuidas a cada una de las categorías. Asimismo, se identifican hilos conductores entre las diferentes categorías que conforman el objeto de este estudio: La Cultura de Evaluación en el IPC.
- En las construcciones de los informantes subyacen las categorías: Concepción de cultura, visión de la evaluación, contexto y cambio. La categoría **Concepción de Cultura**, está definida principalmente por cinco subcategorías de análisis, son ellas: Definición, Modo de Acción, Cultura como Producto, acepciones y valores. **Visión de la Evaluación** es una categoría que se define a través de: Propósito, Estrategias, Requisitos, Generaciones, Concepción de Evaluación, Conceptos Asociados, Valores, Dimensiones y Concepción de Cultura de Evaluación. Esta última subcategoría, a su vez, se define en : Conceptos Asociados, Necesidad Conceptual, Definición, Génesis del Concepto y Desafíos.

Modelo Final

- En un contexto de cambios, se propone una transformación de las instituciones del sector de educación superior, proceso que, a su vez, apunta hacia una transformación de la evaluación. Entendido como un cambio de visión en esta disciplina, un cambio de cultura, es decir, de la actuación de los actores en los procesos y actividades vinculadas con la evaluación; aspectos referidos como una teoría de la acción en evaluación.

- En el contexto suprainstitucional, se ha gestado un cambio en la racionalidad de las instituciones de educación superior. En este contexto se propone una nueva relación entre el estado, la educación superior y la sociedad, una relación de evaluación. Este cambio de racionalidad influye en el concepto central de este modelo: la cultura de evaluación. En este concepto se observan dos componentes principales con sus correspondientes hiladores.
- En el primer componente: se propone un cambio en la visión de la evaluación en los Institutos Pedagógicos, como un proceso permanente, participativo, y en especial, esencial en el quehacer institucional. El componente – acción puede entenderse como la cultura de participación, es decir, los usos de las estrategias de acción de los actores. Un cambio en la visión de la evaluación, a su vez, pretende advertir un cambio en el comportamiento de las personas.
- Pensar en dos componentes: visión y acción, de ningún modo significa fragmentar el proceso de evaluación. Tal vez, es simplemente un recurso para ayudarnos a entender la dinámica de una interacción, difícil de describir a través de gráfico alguno. Ambos componentes: visión – acción, al interactuar, influyen en los usos de las estrategias y de los procesos. Se infiere que una teoría de la acción en evaluación sugiere no solamente la mención obligatoria a su estructura: visión, concepción y estrategias. Por cuanto, lo que asigna funcionalidad a estos aspectos teóricos es precisamente la acción, la cultura de participación, entendida como el comportamiento y tradición que tienen los actores en el ámbito de la evaluación reflejado en los usos que hacen de esas estrategias y de esos procesos.
- Se aprecia que la cultura de evaluación se vincula a la idea de un amplio fortalecimiento y desarrollo de los procesos de evaluación en el seno de las instituciones de educación superior, apunta hacia acciones que requieren permanencia en el tiempo.

Conclusiones

1. El largo trecho recorrido para desarrollar esta investigación, ha estado asociado a distintas experiencias de aprendizaje para los investigadores. Por cuanto se asumió una vía de investigación exigente y compleja, como lo es la investigación cualitativa; cuyos procesos de reconstrucción de información, análisis y teorización, exigen un gran esfuerzo; demandan la necesidad de teorizar a partir del trabajo con los datos, elevar el nivel de pensamiento desde un plano estrictamente

descriptivo (una ontología realista), para poder alcanzar un mayor nivel de abstracción.

2. Otra contribución que resulta de gran interés, es que a través de la investigación cualitativa hemos podido redimensionar el papel del marco referencial, como instrumento heurístico de contrastación con las ideas y teorías emergentes.
3. En el marco de la construcción conceptual propuesta como eje central de este trabajo, se dio la posibilidad de recrear, y de buscar posibles proposiciones conceptuales y teorías emergentes con carácter provisional, no a través de un recetario, sino de un procedimiento complejo, pero a su vez, flexible.
4. En el desarrollo de una investigación cualitativa se evidencia el rol que asume el investigador, quien se convierte en el principal instrumento de investigación. Asimismo, en esta experiencia fue posible construir un diseño emergente y flexible que se fue integrando en la medida que avanzaba la investigación, por cuanto desde la perspectiva cualitativa nada está prescrito o predeterminado.
5. Es preciso mencionar que a pesar de las dificultades propias del análisis cualitativo, el uso de el método comparativo continuo, es de gran valor metodológico. La escritura de los memos, donde se reflejan los “insights” del investigador, ideas relacionadas, propósitos de la investigación, rutas futuras de indagación, nuevas interrogantes, en estrecha combinación con el muestreo teórico contribuyen a superar muchas dificultades en el análisis.

Referencias

- Aguirre Baztan, A. (Ed.) (1995). *Etnografía: Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Atkinson, P. Y Hammersley (1995). *Ethnography and Participant Observation*. En: *Handbook of Qualitative Research*.
- Baker, C. (1997). Membership, categorization and interview accounts. In: D. Silverman (Ed.). *Qualitative Research: Theory, method and practice*. London: Sage publications.
- Bolseguí, M. (2004). *La cultura de evaluación en el Instituto Pedagógico de Caracas: Una aproximación conceptual*. UPEL, IPC. Tesis doctoral no publicada.
- Corbin, J., Strauss, A. (1995). Grounded Theory Methodology: An overview. En: *Handbook of Qualitative Research*.
- Fuguet, A. (2000). Fundamentos de la cuarta generación de evaluación. *Revista del Instituto Pedagógico Monseñor Arias Blanco*. Año 4, No 1.
- Flick, U. (1998) *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Goetz, J., y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Holstein, J. and Gubrium, F. (1997). Active Interviewing. In: D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research: Theory, method and practice*. London: Sage publications.
- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Caracas: Editorial Texto.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2001). Uso del programa computacional Atlas/ti de Thomas Mühr en la estructura teórica de datos cualitativos. *Argos*: 34, 139-156.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Londres: Sage.
- Pandit, N. (1996). The creation of a theory A recent application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, Vol.2, Nro 4. December (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>).

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la Esperanza*. Caracas: UCV.
- Sánchez, E. (2002). Conferencias del Curso Investigación Cualitativa II. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela.
- Schwandt, T. (1990). Paths to inquiry in the social disciplines: Scientific, Constructivist, and critical theory methodologies. In: E. Guba (ed.). *The paradigm Dialogue*. Newbury Park: Sage.
- Schwandt, T. (1995). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: *Handbook of Qualitative Research* (Denzin and Lincoln, editors).
- Seidman, I. (1997). *Interviewing as Qualitative Research* New York: Teachers College Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Sage: Thousands Oaks, c.a
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Technics and procedures For developing grounded theory*. London: Sage.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

RECOMENDAMOS

EL TALLER COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Nº 6 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

MARÍA HELENA HIDALGO

LÍMITES DE FUNCIONES DE UNA VARIABLE REAL

Nº 7 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

GUSTAVO E. PEREIRA G. Y HUMBERTO F. VALERA C.

PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE POSTGRADO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA

Nº 8 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

RENIÉ DUBS Y SONIA BUSTAMANTE

RADIOGRAFÍA DEL DEPORTE EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ (1976-2006) EN SUS XXX ANIVERSARIO

Nº 9 DE LA COLECCIÓN *CLASE MAGISTRAL*

JESÚS "CHUNA" NAVARRO

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

Subdirección de Investigación y Postgrado (Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1, Av. Ppal. La Urbina

RESEÑA

José Saramago (1997)
Título Original *Todos os Nomes*
Todos los nombres
Reedición 2005
México: Punto de lectura
318 pág.

La novela *Todos los Nombres*, del premio Nóbel de Literatura 1998 José Saramago, es una obra donde se muestra el perfil psicológico del personaje principal: Don José, el único nombre presente en el libro. Aparece descrito como un hombre solo, un simple escribiente, que tiene una afición secreta: recortar y coleccionar noticias sobre personas famosas y documento del Registro Civil, donde trabaja. Un día entre las fichas de los famosos se traspapela el registro de una mujer anónima. Don José se obsesiona y comienza a buscar a la “mujer” desconocida.

Entre esta mujer y Don José se establece una historia de amor interna que funciona unilateralmente porque no se conocieron, no se consumó el amor, ese amor que solo existió en el corazón y los sentidos de Don José, un hombre “cosificado” que tenía una vida gris y que un día comenzó a vivir producto del amor imaginario. Ese hombre que conoce todos los nombres de los muertos y los vivos, no había vivido y comienza a vivir por medio de un amor inventado, pero que no es mentira, sino que se gesta en su mente en forma de ilusión. Se concibe al amor, como un despertar del personaje, quien decide siendo anciano tener una aventura amorosa. Así comienza a investigar quien es su amada (acción que recuerda a la *Dulcinea del Quijote*) y ubica la escuela donde la chica estudió, decide irrumpir como un joven en las instalaciones en toda una aventura digna de los mejores películas de espionaje, entra en la escuela busca en los archivos y encuentra la dirección de la madrina de su amada. La visita solicita la dirección y mientras planea la visita al Registro Civil llega el acta de defunción y al cotejar el nombre se da cuenta que es el nombre de su amor platónico. Este ser de papel como llama Sábado, a los personajes, pierde a su amor antes de encontrarlo, en su mundo pequeño donde la coincidencias no se ven, en la vida de este hombre gris, sin futuro todo era predecible,

hasta que su historia tiene un giro tan grande que supera la realidad y se convierte en la historia de amor más intensa de la literatura portuguesa, como lo afirma Eduardo Lourenco.

Todos los nombres nos conecta con el mundo de los sueños personales en una sociedad que cosifica y deshumaniza, es un canto al amor desde el mundo de la soledad.

Gianni Rodari (1999)
Título Original *Grammatica de la fantaosía. Introduzione all'arte di inventare stories.*
Gramática de la fantasía.
Introducción al Arte de Inventar Historias.
Traducción: Alexandra Merlo.
228 pág.

La gramática de la Fantasía es la recopilación de las experiencias del autor mientras enseñaba Italiano a los niños de una familia de judíos Alemanes, que creían haber encontrado en Italia un refugio contra las persecuciones raciales. En esta época el autor llevaba una modesta carpeta que se titulaba Cuaderno di fantastica (Cuaderno de fantástica), donde anotaba no las historias que contaba, sino como nacían y los trucos que iba descubriendo, o creía descubrir para poner en movimiento las palabras y las imágenes.

Son muchas las actividades que Rodari realizó con sus apuntes antes de ser sistematizado en el libro que hoy reseñamos debido a la importancia que reviste para la enseñanza de la literatura infantil en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en otras casas de estudios.

Cabe destacar que Rodari jamás se propuso fundar una “Fantástica” ni mucho menos que se enseñara como un área estrictamente académica, por el contrario es una invitación al arte de inventar historias para niños y lo más importante cómo ayudar a nuestros niños a crear sus propias historias. Se trata sólo de la invención por medio de las palabras y se sugiere que estas técnicas podrían ser transmitidas a otros lenguajes ya que una historia puede ser contada por un solo narrador o por un grupo, pero también puede cambiar de género y convertirse en teatro, teatro de títeres, en poema, etc.

Es importante señalar que el autor ofrece esta obra a todo aquel que crea que la imaginación debe ocupar un lugar propio dentro de la educación; a quien confie en la creatividad infantil y a los que saben que “la palabra es un poder y en el valor de la liberación a través de ella”.

La obra ofrece 45 técnicas para el arte de narrar:

1. Antecedentes
2. La Piedra en el estanque
3. La palabra “Hola”
4. El binomio fantástico
5. “Luz y zapatos”
6. Qué pasaría si....
7. El abuelo de Lenin
8. El prefijo arbitrario
9. El error creativo
10. Los viejos juegos.
11. Utilidad de Giosué Carducci
12. Construcción de un Limerick
13. Construcción de una adivinanza
14. La falsa adivinanza
15. Los cuentos populares como materia prima
16. A equivocarse historias
17. Caperucita Roja en helicóptero
18. Los cuentos al revés
19. Que cosa ocurre después...
20. Ensalada de cuentos
21. Calcando cuentos
22. Las cartas de Propp.
23. Franco Passatore pone “las cartas en un cuento”
24. Cuentos en clave obligatoria
25. Análisis de la Befana
26. El hombrecito de vidrio
27. Piano Hill
28. Comer y jugar a comer
29. Historias de mesa
30. El viaje alrededor de mi casa

- 31.El juguete como personaje
- 32.Títeres y marionetas
- 33.El niño como protagonista
- 34.Historia Tabú
- 35.Pedrito y el Barro
- 36.Historias para reir
- 37.La matemática de las historias
- 38.El niño que escuchaba los cuentos
- 39.El niño que lee historietas
- 40.Historia para jugar
- 41.La cabra del señor Séguin
- 42.Si el abuelo se convierte en gato
- 43.Juegos en el Pinar
- 44.Imaginación creatividad, escuela
- 45.Fichas

A través de estas técnicas se enseña a escribir historias porque siempre hay un niño, en todas las escuelas del mundo que pregunta ¿Cómo se hace para inventar historias? Y cómo dice Rodari, merece una respuesta honesta.

Realmente es una obra interesante para la enseñanza de la literatura infantil y un instrumento para la educación lingüística, es una forma sencilla de enseñar Lecto-escritura es un modo de que nuestros niños y nuestros maestros escriban.

Finalmente es necesario decir que aunque no es una obra de reciente publicación resulta un valioso aporte a la educación y por tal motivo la reseñamos, porque creemos que contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza de la Literatura Infantil y propiciará espacios para la creatividad y la población.

Maritza Álvarez

UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

COLABORADORES

Manuel Ángel González Sponga

Profesor de Biología del Instituto Pedagógico de Caracas, Jubilado del Departamento de Biología y Química, Individuo de Número de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales. Doctor Honoris Causa de la UPEL.

Ernesto De La Cruz.

Profesor en Biología y Ciencias Generales, Especialista en Evaluación Educativa, Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Sistema Educativo. Profesor del Departamento de Ciencias Naturales y Matemática, del Instituto Pedagógico de Miranda. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI).

Iraiza Morillo Moronta

Doctora en Ciencias de la Educación de la USM.; Magíster en Educación del IPMJMSM; Magíster en Relaciones Industriales y Relaciones Laborales, Mención Recursos Humanos de la UCAB. Profesora en Geografía y Ciencias Sociales del IPC. Actualmente, se desempeña como Subdirectora de Docencia Gestión 2003-2007.

Ali E. Rondón

Magíster en Literaturas Norteamericana e Inglesa por la Universidad de Nueva York. Profesor del Departamento de Idiomas, jubilado del IPC. Actualmente se desempeña como profesor invitado en la Escuela de Comunicación Social, Universidad Católica Andrés Bello.

Carmen Alida Flores

Profesora egresada en Lengua Castellana y Literatura, del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Estrategias de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Miranda. Candidata a Doctora en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Actualmente es Jefa del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda.

María Martín

Profesora de Ecuación Especial, egresada del IPC; cursante de la Maestría de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. Es docente de la Universidad Nacional Abierta y profesora contratada del Instituto Pedagógico de Miranda en el Departamento de Expresión y Desarrollo Humano.

Dilcia de Rosas

Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) como profesora de Castellano y Literatura, como Magíster en Lingüística y de la Universidad Bicentennial de Aragua como Doctora en Ciencias de la Educación. Es personal académico del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro de la UPEL.

Belkis Rincones

Lic. en Educación de la UCV. Magíster en Educación de la UCV. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la USR. Jefe de la Unidad de Currículo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Yván Pineda

Antropólogo, egresado de la UCV, Especialista en Folklorología y Magíster en Educación, Mención Currículo del IPC, donde además, cursa el Doctorado en Educación. Es personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda, en el Departamento de Expresión y Desarrollo Humano de Antropología Cultural, entre otras.

José Rafael Simón

Egresado en Lengua Castellana y Literatura, Mención Literatura del IPC, y Magíster en Lingüística de la misma Institución. Actualmente, es personal académico del Instituto Pedagógico de Caracas en el área de Lingüística.

María Domínguez de Rivero

Profesora egresada del IPC en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Doctora en Ciencias de la Educación (USM). Adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda, de la UPEL, en donde Coordina el Curso Lectura y Escritura.

José Peña

Profesor egresado en de Física y Matemática del Instituto Pedagógico de Caracas y Magíster en Enseñanza de la Física de la misma Institución. Doctor en Educación de la Universidad Santa María. Actualmente está Adscrito al Departamento de Ciencias Naturales y Matemática del Instituto Pedagógico de Miranda JMSM y es el Coordinador Nacional de Investigación de la UPEL.

Ramón Calzadilla

Licenciado en Filosofía y Licenciado en Psicología de la UCV. Realizó el componente de Formación Pedagógica en la misma Universidad. Magíster en Gerencia Educativa en el IPMJMSM, Candidato a Doctor en Educación de la UCV. Es profesor del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Milagros Bolseguí

Profesora de Inglés egresada del Instituto Pedagógico de Maracay, Magíster en Educación Superior, Mención Administración Educativa, de la misma institución. Doctora en Educación egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Se desempeña como docente del Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta.

Antonio Fuguet

Profesor en Evaluación, Maestría en Educación Mención Currículo. Doctorado en Educación. Actualmente se desempeña como profesor del Doctorado en Educación de la UPEL, IPC.

Maritza I. Álvarez R.

Profesora egresada del IPC en el área de Literatura y Lengua Castellana, con Postgrado en la misma institución en Literatura Latinoamericana. Actualmente personal Ordinario del Siso Martínez. Coordinadora de Literatura Infantil.

Normas para la publicación de los artículos

- 1) En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros.
- 2) Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego.
- 3) Los trabajos deben ser enviados a la Subdirección de Investigación y Postgrado, con una nota de entrega.
- 4) Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la APA, que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL. Ejemplo de instrucciones para la elaboración de las referencias bibliográficas:

La política de la revista es que sólo se coloca en las referencias los libros, publicaciones periódicas o referencias electrónicas **citados expresamente en el texto del artículo**. Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético, con sangría francesa de la siguiente forma: Jurado Gómez, E. (1995) *El mercado de trabajo en el sector de la construcción*. Madrid: ANCOP. El orden es AUTOR, luego AÑO ENTRE PARÉNTESIS, seguidamente TÍTULO INCLINADO, luego UN PUNTO, inmediatamente LA CIUDAD seguida de DOS PUNTOS y por último la EDITORIAL.
- 5) El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece.
- 6) 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. El resumen debe estar acompañado por su respectiva versión en inglés.
- 7) Deben incluirse las palabras claves o descriptores del artículo.

-
- 8) Debe anexarse el currículum de su autor/a o autores, sin exceder de 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar.
 - 9) 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.
 - 10) Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a doble espacio, con su respaldo en disquete. El original debe tener la identificación del autor/a. Las copias deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word.
 - 11) Los trabajos aceptados que tengan algunas observaciones, serán devueltos a su autor/a o autores, para que hagan las revisiones pertinentes y los regresen al Consejo Editorial.
 - 12) Los autores/as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista.
 13. Los colaboradores se dan por notificados que SAPIENS se reserva el derecho de reproducir los artículos, en otros medios, tanto impresos como electrónicos.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como inter-nacionales, del área investigación u otra área de interés que sea determinada por el Consejo Editorial.