

# scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



Depósito Legal: PPI 201302TA4311  
ISSN 2343-645X  
Índice Revencyt: RVS016  
RNRC ONCTI: 2SC257





**Universidad Nacional  
Experimental del Táchira**

**Raúl Casanova Ostos**  
Rector

**José Alexander Contreras**  
Vicerrector Académico

**Martín Paz Pellicani**  
Vicerrector Administrativo

**Elcy Yudit Núñez**  
Secretaria

**Luis Villanueva Salas**  
Decano de Investigación

**Silverio Bonilla**  
Decano de Docencia

**José Andrés Molina**  
Decano de Extensión

**Miguel García Porras**  
Decano de Postgrado

**Lisett Santos Sánchez**  
Decana de Desarrollo Estudiantil



**Consejo Editorial  
FEUNET**

**Ildefonso Méndez Salcedo**  
Director

**Salvador Galiano**  
**Ronald Angola**

Representantes del  
Decanato de Extensión

**Jhon Amaya**

**María E. Porras**  
Representantes del  
Decanato de Docencia

**Blanca Figueras**

**María Roperó**  
Representantes del  
Decanato de Desarrollo Estudiantil

**Ildefonso Méndez Salcedo**

**Juan C. Zambrano**  
Representantes del  
Decanato de Investigación

**Mary Bernal**

**Yennifer Rojas**  
Representantes del  
Decanato de Postgrado



**Revista de Investigación  
en Ciencias Sociales**

**Comité Editorial**

**Jesús Darío Lara**  
Editor Jefe

**Melissa Manrique**  
Secretaria

**Norma García**

**Luz Ángela Cañas**  
**Dorkis Yamile Cárdenas**  
Editores

**Comité De Arbitraje**

**Freddy Díaz**  
**Damaris Díaz**  
**Josefina Balbo**

**Equipo Editorial**

**Jesús Darío Lara**  
**Melissa Manrique**

**Rosa Corzo**  
Corrección

**Luz Ángela Cañas**  
**Belkys Moncada**

**Clevia Pérez**  
Traducción

**Dorkis Yamile Cárdenas**  
Diagramación, montaje y diseño de  
portada

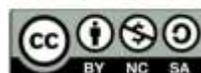
**Imagen de portada**

“Los habitantes”,  
Ronald Zambrano Navas (2018)

**Fotos de portada y galería:**  
Ronald Zambrano Navas



Criterios de reproducción  
bajo licencia:



## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

**HACIA DIOS, EN DIOS Y PARA DIOS. MÓVILES DE LA ADOPCIÓN DEL CRISTIANISMO, SU INTERNALIZACIÓN Y REALIZACIÓN MORAL** 4  
Chacón Pineda, Brandon

**DE LA PROTESTA POLÍTICA AL FASCISMO SOCIAL. CONFLICTIVIDAD POLÍTICA Y DESBORDAMIENTO COLECTIVO EN LA CIUDAD DE BARINAS** 14  
Leal Graterol, Andryxs Jesús  
Medina Mena, Jhogrexi Alexandra

**SISTEMA DE INDICADORES DE CALIDAD DE VIDA URBANA. APLICACIÓN EN ZONAS RESIDENCIALES DEL HÁBITAT POPULAR EN SAN CRISTÓBAL** 24  
García, Norma  
Pernía, Juan Carlos

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL ESCENARIO VIRTUAL** 38  
Olivares Aldana, Ivonn Yaneth  
Sanabria Cárdenas, Irma Zoraida

**ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL: UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE LA PERCEPCIÓN NEUTRAL DEL IDIOMA** 48  
Moncada Vera, Belkys Siboney

**ESCRITURA ACADÉMICA EN EL COMPONENTE INVESTIGATIVO DE POSTGRADO MEDIANTE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN DIAGNÓSTICO DE SU DIDÁCTICA** 59  
Mogollón Beltrán, Mary Tahís  
Díaz Herrera, Dámaris

**APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN LOS GRUPOS DE TRABAJO EXISTENTES EN LOS DEPARTAMENTOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL, MECÁNICA, ELECTRÓNICA E INFORMÁTICA DE LA UNET** 70  
Guerrero Cárdenas, Yadira de Jesús  
Ramírez Pérez, Jenny Yorley

**LA COMUNICACIÓN VISUAL DEL PROYECTO DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA** 80  
Machado González, José Ramón

**LA MANIFESTACIÓN DEL ALMA EXPRESIVA EN EL ESPACIO ARQUITECTÓNICO** 90  
Andrés Labrador, Peter Alexis

**VISIÓN DE LAS COMUNIDADES DEL ESTADO TÁCHIRA EN RELACIÓN CON EL SERVICIO COMUNITARIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA** 99  
Rangel Toloza, Zulay

## ENTREVISTA

**BETTINA PACHECO ENTRE LA DOCENCIA Y LA LITERATURA: UNA MUSA DE LO FEMENINO EN EL TÁCHIRA** 105  
Melissa Manrique



# scitus

## EDITORIAL

El compendio de investigaciones que en esta ocasión el lector tiene ante sí es producto de un evento realizado en la Universidad Nacional Experimental del Táchira: se trata del Congreso Binacional de Investigación UNET 2018, toda una maquinaria sabiamente articulada con el fin de reunir los aportes de las mentes que se dedican hoy, desde el ámbito universitario, a proyectar un mejor futuro para la humanidad: observando, reflexionando, experimentando, proponiendo, aplicando, aportando, soñando, actuando. A los artículos de investigación derivados de dicho evento estarán dedicados los números de *Scitus* correspondientes a este año.

El primer trabajo recopilado se titula “Hacia Dios, en Dios y para Dios. Móviles de la adopción del cristianismo, su internalización y realización moral”. Aborda desde una postura no confesional los motivos que llevan a un grupo de personas inicialmente católicas a adoptar una creencia diferente. Las sólidas bases filosóficas y el rigor metodológico hacen de este trabajo un importante antecedente para estudios de psicología, sociología y religión.

La investigación “De la protesta política al fascismo social. Conflictividad política y desbordamiento colectivo en la ciudad de Barinas” toca tres puntos centrales para intentar comprender las grandes protestas ocurridas en mayo de 2017 en esa ciudad: quiénes fueron los actores del evento y qué los caracteriza; el conflicto político entendido como factor de ignición mas no como causa principal, y la violencia como continuidad y no como ruptura del hilo de sucesos. Entre otros aspectos de interés, se revela como trasfondo de tales hechos la existencia de “relaciones desiguales entre minorías privilegiadas y mayorías segregadas en lo político, lo espacial, lo económico y lo sociocultural”.

Con el estudio “Sistema de indicadores de calidad de vida urbana. Aplicación en zonas residenciales del hábitat popular en San Cristóbal”, la calidad de vida es asumida como un constructo social complejo y dinámico, que involucra tanto lo objetivo como lo subjetivo, y cuya medición depende de un gran número de factores entrelazados, entre los cuales la presencia de ciertos satisfactores (por ejemplo, la identificación del habitante con el lugar) desempeña un papel determinante.

El artículo “Proceso de construcción de la identidad del docente universitario en el escenario virtual” está dedicado a un tema de plena actualidad en el mundo de la pedagogía: la relación entre tecnología y docencia universitaria. Resaltan las similitudes entre el escenario virtual y los escenarios físicos tradicionales: el carácter inacabado y dinámico del contexto, y la influencia social (padres, profesores, modelos) en la identidad de los docentes. A ello se suman los retos propios del ámbito tecnológico, teniendo en cuenta que la concepción sobre el estudiante en la virtualidad depende de las experiencias adquiridas por el profesor cuando él mismo fungió el rol de aprendiz.

“Enseñanza del inglés como idioma internacional: Una visión crítica sobre la percepción neutral del idioma” observa la dificultad de una enseñanza culturalmente neutra del idioma, debido a que las prácticas culturales (incluyendo las lingüísticas) están cargadas de los valores propios de cada sociedad, y reconoce las posibles ventajas de este hecho para el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de la identidad local en los estudiantes.

El estudio “Escritura académica en el componente investigativo de postgrado mediante entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: un diagnóstico de su didáctica” evidencia la necesidad de reforzar en los cursos virtuales de posgrado de la UNET las competencias de escritura propias de la disciplina, para optimizar las habilidades investigativas y lingüísticas del estudiante.

Los grupos de trabajo dentro de una organización tienen la necesidad de actualizarse, cambiar, adaptarse y superar cada nuevo desafío para seguir adelante en el cumplimiento de su misión. Tal es el motivo del artículo “Aprendizaje organizacional en los grupos de trabajo existentes en los departamentos de Ingeniería Industrial, Mecánica, Electrónica e Informática de la UNET”. Debidamente aplicado, el aprendizaje organizacional puede mejorar y aumentar la productividad de una institución.

“La comunicación visual del proyecto de arquitectura en la Universidad Nacional Experimental del Táchira” diserta sobre la construcción y transmisión del discurso arquitectónico a través de la representación gráfica, y analiza esa modalidad comunicativa en un grupo de proyectos finales de grado de esta universidad.

“La manifestación del alma expresiva en el espacio arquitectónico” teoriza sobre la función estética del espacio y sobre el mensaje personal transmitido por el arquitecto a través de sus creaciones, conocimiento que, adecuadamente aprovechado, podría incidir en la producción de mejores edificios y mejores lugares para habitar.

El artículo “Visión de las comunidades del estado Táchira en relación al servicio comunitario de la UNET” muestra la perspectiva de los representantes de algunas localidades de la región acerca del servicio comunitario. Es destacable la valoración positiva que confieren en esas comunidades al trabajo prestado por los miembros de la universidad (especialmente los estudiantes) para la resolución de diversos problemas.

Para finalizar, se abren las puertas de la literatura a través la entrevista a Bettina Pacheco, docente universitaria y destacada estudiosa de lo femenino en el discurso literario, quien comparte aquí sus perspectivas sobre la mujer y el feminismo en el imaginario de la literatura y en la sociedad actual.

San Cristóbal, junio de 2018

**Jesús Darío Lara R.**  
Editor Jefe



Universidad Nacional  
Experimental del Táchira

CONGRESO BINACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN  
UNET- 2018  
UN ESPACIO PARA LA  
INNOVACIÓN Y EL  
DESARROLLO



# PRESENTACIÓN

En el marco del 44° aniversario de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) se consideró pertinente generar un encuentro de saberes y experiencias académicas producto del esfuerzo y talento de ese capital humano que da y hace vida en las universidades e instituciones públicas y privadas.

Bajo esa premisa, el Decanato de Investigación UNET (DI-UNET) se planteó llevar a cabo el Congreso Binacional de Investigación UNET 2018, con el objetivo de ofrecer un espacio para intercambiar experiencias investigativas y potenciar la divulgación científica, dentro del contexto de la innovación y el desarrollo, en un ámbito territorial binacional, específicamente en esa relación histórica, social-cultural y económica entre Colombia y Venezuela.

Para este evento académico-científico se definieron cuatro áreas temáticas: Agropecuaria, Industrial, Socio Económico Cultural y Ciencias Exactas y Naturales; a partir de allí, se inició la convocatoria a nivel nacional e internacional, obteniendo una amplia receptividad por parte de estudiantes, profesores, investigadores, profesionales e instituciones públicas y privadas.

Como canal de difusión y visibilidad de las investigaciones participantes, se establecieron dos formatos de manera concurrente: la publicación de artículos científicos en las dos revistas arbitradas de la UNET, *Revista Científica UNET* y *Scitus*; a su vez, la presentación de ponencias en vídeo para promover la interacción y comunicación asincrónica desde la virtualidad, durante la realización del evento en el mes de octubre de 2018. En el desarrollo de esta estrategia de gestión del conocimiento, se cumplieron todos los parámetros editoriales de ambas revistas, tales como el arbitraje de pares nacionales y extranjeros en modalidad doble ciego, la revisión ortotipográfica y la traducción de los resúmenes al idioma inglés.

La materialización del Congreso Binacional de Investigación UNET 2018, y los productos editoriales compendiados, han sido posibles por el respaldo de Dios en primer lugar, y el trabajo, compromiso y actitud positiva del talento humano de nuestra UNET, representado por el personal del Decanato de Investigación, la Coordinación de Estudios a Distancia y el Centro de Estudios en Teleinformática; con el apoyo del Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo, Secretaría, Dirección de Recursos Humanos, Administración Central, Dirección de Comunicación y Relaciones Interinstitucionales, entre otros.

La planificación, desarrollo y control de las actividades del Congreso, estuvo a cargo de equipos de trabajo integrados de la siguiente forma:

Comité organizador central: Luis Villanueva; Mary Tahís Mogollón.

Comité de administración y finanzas: Karin Ramírez; María Teresa Varela.

Comité de soporte tecnológico: Jaime Salcedo; Greicy Barreto; Luz Mary Moncada.

Comité de publicidad y mercadeo: María Teresa Varela; Yajaira Moreno.

Comité de publicación y divulgación: Ildefonso Méndez Salcedo; Gustavo Perruolo; Jesús Darío Lara; Carolina Wong; Dorkis Cárdenas y Ubaldo Girardi. Revisión ortotipográfica: Melissa Manrique; Jesús Darío Lara; Rosa Corzo. Revisión resumen en inglés: Luz Ángela Cañas; Belkys Moncada; Clevia Pérez.

Comités editoriales por área, encargados de la asignación de árbitros y auditoría de calidad de los productos para la revista *Scitus*:

**Industrial:** Ángel Gil; Marta Ugueto; Maritza Sierra; Yesenia Villamizar.

**Socio Económico Cultural:** Ana Rita Delgado; Ivonn Olivares; Josefina Balbo; Damaris González; Yovanni Ruiz; Irma Sanabria; Jaime Salcedo; Norma García; María Gabriela Rivera; María Eugenia Porras; Solvey Romero; Carolina Madriz; Reggie Barrera; Jesús Zambrano Gómez; Edgardo José Ramírez; Dayci Thais Contreras.

Los invitamos a explorar los trabajos científicos que conforman esta revista, los cuales representan una valiosa oportunidad para socializar el conocimiento y dejar constancia de los aportes que, desde el contexto binacional y global, se están generando para dar respuesta a necesidades específicas en las diferentes disciplinas.

Finalmente, queremos agradecer a todos los que hicieron posible este evento y la divulgación de tan importantes productos científicos: conferencistas, investigadores, autores de los artículos, participantes, organizadores y patrocinantes, así como a ustedes, estimados lectores, que ávidos de conocimiento nos permiten llegar hasta sus pantallas. A todos muchas gracias y bendiciones.

“El corazón del prudente adquiere conocimiento, y el oído del sabio busca la ciencia”

*Proverbios 18:15*

**Dr. Arq. Luis Ramón Villanueva Salas**  
Decano de Investigación UNET

## HACIA DIOS, EN DIOS Y PARA DIOS. MÓVILES DE LA ADOPCIÓN DEL CRISTIANISMO, SU INTERNALIZACIÓN Y REALIZACIÓN MORAL

### TOWARDS GOD, IN GOD AND FOR GOD. MOTIVES FOR THE ADOPTION OF CHRISTIANITY, ITS INTERNALIZATION AND MORAL REALIZATION

**Autor:** Chacón Pineda, Brandon  
**Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ)**  
**Correo electrónico:** brandonrchp@gmail.com

#### RESUMEN

La investigación se planteó una interpretación comprensiva, no confesional, de los móviles que llevan al sujeto a abrazarse al cristianismo –específicamente protestante– (hacia Dios), el proceso y permanente consolidación de su internalización a través del significado que tiene “Dios” y “ser cristiano” conferido por los sujetos (en Dios) y ulteriormente, ya en esta situación, entender cómo opera la realización moral de dicha adopción y la gestación inevitable de un cambio en el modo de vivir (para Dios). Tuvo como objetivos desvelar los móviles de la adopción de la religión cristiana de los sujetos de estudio; conocer el sentido conferido por ellos a Dios y al hecho de ser cristianos con el fin de indagar la subjetivación de la institucionalización cristiana; y comprender el cambio en el modo de vida de los sujetos en su relación con Dios. A efectos de su aprehensión, se usó el paradigma cualitativo mediante el método fenomenológico con un fuerte componente hermenéutico, apoyado en la técnica de entrevista en profundidad. El resultado del estudio devino a) en que el encuentro con Dios se explica mediante este como contra-afecto paliativo ante experiencias negativas práctico-subjetivas (móviles) de orden anímico-emocional vividas por los sujetos como consecuencia de ausencia de capacidades autónomas de bienestar; b) en una comprensión de la gestación de la relación Dios-creyente y, a la par, c) en una comprensión de los cambios de vida que ello brinda y demanda (realización moral).

**Palabras claves:** móviles, Dios, cristiano, moral.

#### ABSTRACT

*The research aimed a comprehensive interpretation, non-confessional, of the motives that lead the subject to embrace himself to Christianity –specifically protestant– (towards God), the process and permanent consolidation of his internalization through the meaning of “God” and “Being a Christian” conferred by the subjects (in God), and subsequently, understanding how the moral realization of that adoption operates, and the inevitably developing of a change in the way of living (for God). Its main focus was to reveal the subjects of study motives for adopting the Christian religion, to know the meaning conferred to God and to the fact of being Christians in order to investigate the subjectivity of the Christian institutionalization; and understanding the change in the way of life of the subjects in their relationship with God. For this, the qualitative paradigm was used through the phenomenological method with a strong hermeneutic component supported by the in-depth interview technique. The result of this study shows that a) the encounter with God is explained through He as a palliative counter-affect to negative practical-subjective experiences (motives) in an emotional order lived by the subjects as a consequence of the absence of autonomous well-being capacities b) in an understanding of the gestation of the God-Believer relationship, entailing the manifestation of the conferred meanings, and, at the same time c) in an understanding of life changes which offer and demand (moral realization).*

**Keywords:** motives, God, christian, moral.

Al menos en la última década, se ha apreciado una notable conversión de feligreses desde el predominante catolicismo hacia corrientes cristianas de corte protestante, tal como lo manifiesta Emmanuel Villalobos:

La conversión de feligreses de la Iglesia católica a otras religiones alrededor del mundo es uno de los comportamientos que se han acentuado en los últimos años. Este problema ha impactado en países como México, en el cual [...] en el periodo entre 1980 y 2000, desertaron de sus creencias más de 28 millones de personas (Villalobos, 2012).

Asimismo:

Parte de América sigue siendo latina y católica, pero ahora también es evangélica. Es oficial: la región latinoamericana ha pasado de ser eminentemente católica a ser simplemente cristiana. El avance de la Iglesia evangélica —o, de forma más precisa, de las Iglesias evangélicas— supone uno de los grandes desafíos para la influencia de Roma, que observa cómo una creciente sangría de creyentes se va de sus filas (Orea, 2017).

En este contexto, más allá de la expansión que han tenido estas tendencias mediante un supuesto financiamiento por intereses políticos (ibíd.), su atracción por motivos como su sentido de comunidad, su carácter menos institucional-formal que el catolicismo, su mayor acercamiento a las personas en sus condiciones y espacios específicos y, por el otro lado, las polémicas de índole ético en las que ha estado sumido el catolicismo contemporáneamente (tal como lo reseñan las fuentes mencionadas), hay una dimensión por explorar, cuya consistencia está en el proceso específico de cada persona en la transición al cristianismo, en esa disposición de vivir “en los atrios del Señor”, tanto en un sentido objetivo-práctico como subjetivo-vivencial o, por decirlo de otra manera, tanto desde la experiencia como en su transposición subjetiva.

En este sentido, se hace necesario entender cómo el creyente va estableciendo su

relación con Dios, aquella realidad supraempírica que asume como real (más aún, como “la verdad”) y de la que se deriva el cristianismo (entendido como institución doctrinal en sentido sociológico), lo cual origina un tipo específico de sujeto, un rol: el cristiano, cuyo ser, dado el carácter eminentemente ético-salvífico del cristianismo, desarrolla congruentemente unas prácticas morales cotidianas que tributan a su condición religiosa (lo que hemos dado en llamar realización moral). En esta suerte de movimiento descendente de lo celestial a lo real (aunado a los móviles de conversión) encontraríamos una caracterización explicativa del proceso de cristianización. Comprender dicho proceso fue el consistir de este estudio y mi motivación para hacerlo.

Así, nuestras interrogantes por resolver serían estas: ¿cuáles son los móviles que llevan a los sujetos de estudio a adoptar el cristianismo? ¿Cuál es el significado que le otorgan al hecho de ser cristianos? ¿Qué significa Dios para ellos? ¿Cómo se establece su cambio de vida en sentido moral a partir de esa adopción religiosa?

Transponiendo nuestras interrogantes, los objetivos serían a) desvelar los móviles de la adopción de la religión cristiana de los sujetos de estudio, b) indagar la institucionalización subjetivada por los sujetos de estudio mediante el sentido conferido a Dios y al hecho de ser cristianos, y c) comprender el cambio en el modo de vida moral-comportamental de los sujetos a partir de su conversión.

La relevancia de esta investigación radica, además de lo dicho en las citas precedentes, en que, ante una real pero exagerada percepción de secularización de Occidente, el fenómeno religioso (en sus sentidos estricto y amplio) sigue sumamente vivo (tanto nacional como internacionalmente, incluso más allá de Latinoamérica), por lo que es relevante estudiarlo tanto por sí mismo como en sus relaciones con otros ámbitos de lo social.

El sustento teórico se apoya en el aspecto ontológico de la realidad histórico-ideológica llevada a cabo dentro del materialismo

histórico, las fuentes de la formación de la religión dentro del psicoanálisis tanto freudiano como frommiano, la sociología de la religión de corte fenomenológico elaborada por Peter Berger y Thomas Luckmann, la conceptualización del teólogo Manuel Guerra, los recorridos conceptuales de la “religión” hechos por Lluís Duch, la categoría de “dualidad de la estructura” de Anthony Giddens y la distinción entre “sagrado” y “profano” que realiza Roger Caillois, apoyados por el “ascetismo intramundano” weberiano.

A efectos de la investigación, se empleó el paradigma cualitativo, apoyado tanto en el método fenomenológico como en el hermenéutico, usando la técnica de entrevista en profundidad de tipo semiestructurado.

Por los propósitos de la investigación podemos deducir que la metodología empleada no podría ser otra que la cualitativa. Ahora, como nos ocupamos del fenómeno religioso, son ilustrativas las palabras del teólogo Manuel Guerra para dar paso a la justificación de los métodos y la técnica: “No es posible el encuentro con lo trascendente, con lo divino, sin hacerlo a través de mediaciones metafórico/simbólicas en el plano del conocimiento y del lenguaje (1999, p. 28).

En ese orden de ideas, mediante el discurso obtenido por los sujetos de estudio la dimensión fenomenológica contribuye a captar “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta” (Martínez, 2006, p. 167). En nuestro caso particular ello conduce a comprender el significado de las vivencias (separables pero vinculadas) de los creyentes en su tránsito hacia y en el cristianismo, y a extraer sus manifestaciones comunes o *esenciales*.

No obstante, partiendo de que nada viene de la nada, el componente hermenéutico cumple la tarea de operar con la disposición de que “la investigación de la acción humana no puede proceder como si su autor fuera completamente consciente de lo que ella significa” (Martínez, 2004, p. 109). Así, con

su enfoque, daremos cuenta no solo de la superficie de la vivencia, sino de ciertas relaciones más o menos inconscientes que la misma guarda con su trasfondo o lógicas subyacentes. Mediante la hermenéutica el proceder específico fue interpretar el *contexto causal* de la vivencia, apoyándonos en la trama experiencial de la persona que motiva la conversión y es previa a la misma, para buscar en dicha trama la razón de la adopción (relacionada con el primer objetivo) y luego analizar ciertos sentidos centrales (“Dios”, “ser cristiano”) internalizados por la persona en su religación, que darán cuenta de la satisfacción de sus condiciones motivacionales al “institucionalizarse” en el cristianismo (vinculado con el segundo objetivo), así como la organización teórica de la lógica de continuar y permanecer aferrado a Dios y merecer su gracia, lo que implica el ya mencionado cambio de vida (relacionado con el tercer objetivo).

Metafóricamente, la hermenéutica trata de hallar los resortes ciertamente velados que hacen “saltar” la vivencia que se manifiesta –la cual, a diferencia de los resortes, sí se muestra–, indagada por el enfoque fenomenológico, lo que produce, complementados, una investigación más completa, consolidada dentro de sus límites, con el aparato teórico manejado.

Los sujetos seleccionados para la realización de la investigación residen en la ciudad de Barinas (Venezuela), son cuatro (identificados como E1, E2, E3 y E4) y cumplen con los siguientes criterios: a) ser practicantes de la religión cristiana, de tendencia evangélica, b) haber adoptado la religión cristiana con suma conciencia en contraposición a aquellos que lo han hecho por simple socialización o tradición familiar, y c) tener apreciable conocimiento de la doctrina cristiana establecida en la Biblia.

Una vez finalizado el trabajo de campo (realizado en Barinas, en un espacio de 2 intensivas semanas en 5 sesiones, junto con el proceso de validación posterior en otras 2 semanas en 3 sesiones) bajo estas pautas, se transcribió y se analizó la información mediante el proceso de categorización, estructuración, contrastación y teorización

recomendado por Miguel Martínez (*op cit.*, p. 265 ss.).

Antes de comenzar este apartado se hace necesario realizar dos acotaciones previas para un mejor entendimiento de lo expuesto a continuación.

Primeramente, como ya se asomó en la introducción respecto al “movimiento descendente de lo celestial a lo real”, cuando se usen los términos “Dios”, “cristianismo” y “cristiano”, es conveniente comprender que al referirnos al primero le damos el trato de *realidad puramente fenoménica*, esto es, dado nuestro enfoque fenomenológico, no discutimos si él *existe realmente*, ya que, como para el devoto *sí es cierto*, eso es lo que nos importa retener. Mientras que cuando nos referimos al segundo término, nos referimos a él como *realidad institucional-histórica* emanada del primero, con su expresión primaria en las Sagradas Escrituras. Mientras, el tercero se refiere al *actor social institucionalizado* dentro del segundo. Así, de la *realidad fenoménica* Dios, deriva la *institución histórica* cristianismo en la que se produce el cristiano como *rol*.

Esta diferenciación curiosamente similar a la “procesión” de Plotino, nos ayudará a comprender esos tres elementos como dimensiones distinguibles de un mismo proceso, intrínsecamente conectadas y dependientes, es decir, la existencia de cualquiera no tiene sentido sin las demás. Además, al decir “Dios”, nos referiremos a esa entidad a la que el creyente verdaderamente reconoce y se entrega, por lo que “cristianismo” y “cristiano” serán empleados en asociación con el análisis, ya que los sujetos de estudio (así como muchos cristianos evangélicos) niegan el status de religión a su relación con Dios, debido a su intento de que la misma escape de cualquier clasificación considerada mundana. Para ellos el encuentro Padre-hijo es directo.

La segunda acotación trata lo que entenderemos por *moral*. Puesto que dicho término tiene una designación ambigua y variopinta en la cotidianidad, vale aclarar la concepción que de él se maneja aquí por

cuestiones de rigor y entendimiento mutuo. Así, “el término moral no apunta a una especial comarca o porción de la vida; toda la actividad del hombre es moral” (Escobar, 2000, p. 180). De esta manera, suscribimos *moral* como inserta en toda acción del hombre, no solo circunscrita a buenas obras o intenciones enfatizadas como tal. ¿Por qué esta definición tan *total* de la moralidad? Ella colinda coherentemente con el sentir moral del cristiano, el cual debe mantener la santidad que demanda Dios en todo momento, siendo este, inversamente, la raíz de su práctica moral cotidiana. En el mismo sentido, Max Weber (1978) nos dice que:

Es la vida diaria el ámbito en el que el hombre religiosamente dotado muestra su gracia y su estado excepcional. Claro que no en la vida diaria tal como se da, sino en actividades rutinarias disciplinadas y racionalizadas dentro de la vida diaria puesta al servicio del Señor (p. 40).

Esclarecidos tales aspectos teóricos, iremos desplegando esta sección dividiéndola en subtítulos referentes a los objetivos, trenzaremos la información obtenida con el sustento teórico (lo más representativo posible por razones de espacio) en cada segmento subtítulo y realizaremos una breve conclusión por objetivo al final. Posteriormente, en el título “Conclusiones”, se hará una síntesis completa.

**Tablas 1. Móviles de la experiencia real**

Categoría	Unidades temáticas	Subcategorías
<b>Móviles de la experiencia real: Lo que prácticamente pasó en la vida del sujeto</b>	E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soledad</li> <li>- Exclusión, rechazo familiar</li> <li>- Malas amistades, desconfianza</li> <li>- Relaciones y sexo casual</li> <li>- Vida errante</li> </ul>
	E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malas decisiones en las que después le iba mal</li> </ul>
	E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas familiares y de relación de pareja</li> </ul>
	E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alejamiento, maltrato y desamor familiar.</li> <li>- Desentendimiento con las demás personas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...estaba muy triste; este... la soledad me llenaba, imagínate que la soledad te llena, o sea, te rodeaba [...] Sí, estaba sumergido en la soledad</li> <li>- Yo fui excluido de mi familia años atrás por un robo que nunca hice, me botaron de mi propia casa</li> <li>- Mis amistades cada mes variaban pues, este... no me daban como un fiar pues, en ellas. Siempre había traición, un chisme, una murmuración pues, ¿cómo tú podrías confiar en esa persona?</li> <li>- Siempre vivía y me buscaba una novia, pero para suplir una necesidad, de una compañía, de alguien que me quisiera</li> <li>- ...y mi única felicidad momentánea en esos días era tener relaciones sexuales [...] y ese era mi destello de felicidad, pero yo me di cuenta que el sexo 10 minutos o una hora de sexo era fugaz, ya en la mañana estaba igual, triste porque eso no es algo que llena pues, eso es algo momentáneo</li> <li>- ...una vida errante, pues. Aunque yo me engañaba diciendo que me gustaba porque era una vida de aventurero y también dije que bueno... no es tan mala la vida y conoces muchas personas [...] pero no es así, es triste</li> <li>- Yo estaba tomando decisiones como a lo loco de que hago esto, hago aquello, entonces empezó como a salir las cosas mal</li> <li>- En amistades, en noviazgos cuando yo decidí tomar decisiones después me fue mal</li> <li>- ...tuve una decepción amorosa, me puse super flaca, también al nivel de cómo está el país, a nivel de esquivar el panorama</li> <li>- ...puede que [mis padres] no me hayan pegado físicamente pero emocionalmente lo hicieron</li> <li>- ...puede ser que esa falta de amor de padre que no tuve, él [Dios] lo llenó así (chasquea los dedos) en un abrir y cerrar de ojos</li> </ul>	

**Tablas 2. Móviles de la experiencia subjetiva**

Categoría	Unidades temáticas	Subcategorías	
<b>Móviles de la experiencia subjetiva: Cómo tomó o vivió internamente la experiencia real</b>	<b>E1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo estaba muy triste.</li> <li>- Necesitaba esperanza</li> <li>- Me sentía defraudado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tristeza</li> <li>- Esperanza</li> <li>- Defraudación</li> </ul>
	<b>E2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonces no me sentía bien, no me sentía en paz, y entonces cuando yo determiné eso y decidir que lo que es de Dios trae paz a mi vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin paz, intranquilidad</li> </ul>
	<b>E3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo lo que te pasa, así sea físico, real, afecta tu alma... entonces eso hirió mi alma, hirió mi corazón, me deprimí, sentí inseguridades, desdicha, decepción, vacío, neutralidad, desinterés, no me importaba nada ¿sí? Es como una falta de sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su mismo discurso</li> </ul>
	<b>E4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me daba cuenta de que... de que, uno como ser humano siempre está en búsqueda... de amor, el hombre siempre está en búsqueda de amor, de amor, de amor, de no sentirse solo, sino de sentir que lo entiendan</li> <li>- ...puede que no tengas lujos materiales, pero no tienes paz en tu vida, eso no lo compra nada ni nadie, eso solo lo da Dios pues, más nadie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tristeza, depresión</li> <li>- Búsqueda de amor, comprensión, paz</li> </ul>

Mediante el discurso de los sujetos de investigación podemos apreciar aquello que *sucedió* en sus vidas y cómo fue *traducido vivencialmente* por los mismos como móviles que los llevan a encontrarse con Dios. Así, podemos hacer una escisión analítica (ya que obviamente en la realidad esta separación no se realiza tajantemente) entre la persona como realidad material-práctica y como subjetiva para comprender la situación con más justeza.

En el entendido de que “La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real” (Marx y Engels, 2014, p. 21), al proto-creyente le han sucedido los eventos mostrados en la tabla 1 en su *proceso de vida real*, es decir, práctica. Por lo que en nuestro enfoque “se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida” (ibídem).

Dichos ecos son su experiencia subjetiva, expuestos en la tabla 2.

Los móviles de la experiencia subjetiva han producido en el sujeto lo que podemos llamar “la tensión de fuerzas” y el “desvalimiento”, e igualmente dos acontecimientos separables pero dependientes se presentan como condición previa al encuentro religioso:

La religión tiene su origen en la impotencia del hombre para enfrentarse con las fuerzas naturales exteriores, y las fuerzas instintivas interiores [...] y tiene que reprimirlas, o tratarlas con la ayuda de otras fuerzas afectivas [...] Por lo tanto, en lugar de hacer frente a estas fuerzas por medio de la razón, lo hace mediante “contra-afectos”, mediante otras fuerzas emocionales, cuyas funciones son suprimir y dominar lo que el hombre es incapaz de hacer frente racionalmente (Fromm, 1956, p. 24).

**Tablas 3. “En Dios” o su internalización e institucionalización**

Categoría	Unidades temáticas	Subcategorías
<b>Dios</b>	<b>E1</b> - Es el amor, es padre, es mi padre, pero es mi hermano a la vez y es mi mejor amigo. - Es como un instructor, a la vez me instruye qué debo hacer a través de su palabra	- Amor - Padre, hermano y mejor amigo - Instructor
	<b>E2</b> - O sea, ya es como esa dependencia de él, él es todo pues, algo así	- Dependencia
	<b>E3</b> - Dios es la sabiduría - Para mí Dios es amor, pero también es justo. - Es soberano, soberano significa que hace lo que él quiera - Es mi fuerza, es quien me capacita, quien me da entendimiento, madurez, es una guía, su palabra es luz a mis pasos ¿sí? Me ama, me siento cuidada, eso es para mí Dios, es mi creador, es mi señor - Dios es paz, Dios es la alternativa	- Sabiduría - Amor - Justo - Soberano (omnipotente) - El que da fuerza, capacitación, entendimiento, madurez, guía, cuidado - Paz, alternativa
	<b>E4</b> - Para mí es... un padre, un creador, un amigo, un todo	- Padre, creador, amigo, todo

**Tablas 4. Ser cristiano**

Categoría	Unidades temáticas	Subcategorías
<b>Ser cristiano</b>	<b>E1</b> - Es entregarle tu vida a Dios. - Ir cumpliendo necesariamente la palabra de Dios	- Entrega - Cumplimiento de la palabra
	<b>E2</b> - Cuando uno acepta al Señor y eso es porque él da como un sentido de vida pues - Es como que es tu identidad - Es vivir conforme a la voluntad de Dios	- Sentido de vida - Identidad - Vivir según la voluntad de Dios
	<b>E3</b> - El cristianismo para mí es el conocimiento de la verdad, es el acercamiento al verdadero Dios - El cristianismo para mí es tener una relación vertical, personal, con Cristo o con Dios a través de Cristo	- Conocimiento de la verdad. - Relación directa Dios-humano
	<b>E4</b> - Para mí ser cristiano es... aplicar en tu vida lo que Jesús vino a hacer en la tierra, tomar, o sea... tener dentro de ti lo que a Dios le agrada, hacer lo que a Dios le agrada	- Emular a Jesús - Hacer lo que a Dios le agrada

Una vez el sujeto ha conseguido en Dios una manera efectiva de suprimir o sobrellevar aquellas experiencias negativas cuyo acontecer propiciaron su encuentro, necesariamente el ahora creyente se forja una concepción de Dios y un significado del hecho de ser cristiano, mediante los cuales podemos indagar cómo vive su establecimiento en el cristianismo.

Más allá de sus características de orden ontológico o *en sí* (creador, soberano, justo, todo), nos interesa enfocarnos en aquellas que existen en tanto son *dirigidas para* el creyente. Vemos entonces que Dios es padre, hermano, mejor amigo, cuyos sentidos vienen siendo personificaciones de ese contra-afecto eficaz a sus pasadas experiencias: ¿no son estas personas, verbigracia, a las que recurrimos cuando no sabemos qué hacer y necesitamos ayuda u orientación? ¿Qué nos brindan esas personas? Fuerza, capacitación, entendimiento, guía, cuidado, paz. Dios es amor.

Haciendo esta analogía entre la vida cotidiana y las descripciones de los entrevistados, vemos que Dios encaja considerablemente con aquello que tanto el psicoanálisis clásico como el contemporáneo entienden como la formación de la religión. Por tanto, los sujetos de estudio no precisamente repitieron e internalizaron de una manera mecánica lo establecido en las Sagradas Escrituras, ellos no solo repitieron lo que históricamente ha acumulado el cristianismo en la cabeza de los creyentes, sino que están expresando *las propiedades de Dios en sus caracteres relacionantes con el devoto, su significación esencial para con el sujeto*. Así, Dios es la proyección de lo que el ser humano necesita en un orden anímico más que racional, por lo que luego de exteriorizarse mediante la proyección (presente antes del relacionamiento con la persona: esta va hacia Dios en tanto que él *ya estaba*) se le confiere objetividad y se internaliza (plena conciencia de su *realidad en sí*, pero más importante en tanto *para con*) –verbigracia: **E1**: “A veces veo personas que necesitan comer y si yo tengo la oportunidad de dejar de comer yo puedo darla, **pero no fue que yo quiera, es que Dios creó eso en**

**mi**”; confróntese con *Gálatas 2:20* “...ahora no vivo yo, es Cristo quien vive en mí” (Hurault, 1972)–. Dicho proceso se da prácticamente a la par de su configuración institucional.

El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. **El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí.** [...] El tercer momento de este proceso [...] es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización) (Berger y Luckmann, 2001, p. 83. Énfasis añadido).

La institucionalización posee dos dimensiones a enfatizar a efectos de este estudio: la integración de biografías y la formación del rol. La primera nos da cierta manera de entender la transición del fenómeno desde un ámbito más psicológico a uno más cohesionador o sociológico, ya que la “tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros” (ibídem, p. 87). Es decir, a medida que a las personas les suceden acontecimientos similares (Tabla 1) con similares vivencias subjetivas (Tabla 2) y encuentran a Dios como contra-afecto, es prácticamente inevitable el efecto cohesionador e institucionalizante, o sea, la integración, compartimento, adscripción y recreación de sentidos y prácticas por un conjunto de personas.

Respecto a la segunda dimensión, la característica esencial de las instituciones es tipificar el pensamiento y las acciones de los sujetos adheridos a ellas y dar una habituación a los actores devenidos en roles.

Toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas. Esta clase de conocimiento constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y

designa todas las situaciones que en ellas caben. Define y construye los "roles" que han de desempeñarse en el contexto de las instituciones mencionadas e, *ipso facto*, controla y prevé todos esos comportamientos (ibídem, p. 89).

En el caso de la religiosidad, dicho "cuerpo de conocimiento" es mucho más necesario y perceptivo (la Biblia es alimento, según la expresión de los entrevistados) y las "reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas" son mucho más patentes, por lo que el rol es más definido y abarcador de la vida entera. Es más que una identidad, es el sentido de vida: ser cristiano es entregarse a Dios. La expresión más clara de la institucionalización que Dios irradia es cumplir su palabra, hacer lo que a él le agrada, vivir según su voluntad emulando a Jesús, pues Dios es la verdad.

#### "Para Dios" o realización moral

En este ámbito vivencial de prescripciones sagradas de voluntad divina hay un "debes" imperativo y superior más allá del deber mundano. La sanción en caso de hacer lo indebido no es, por ejemplo, una multa o el riesgo de ser despedido del trabajo, sino la decepción del Padre, la sensación de ser expulsado de sus atrios y, con ello, ya no ser favorecido con su guarda y, más allá, con la vida eterna en su presencia.

Y aquí es donde entra otra de las características esenciales de Dios en relación con el devoto: Dios es justo; y el cristianismo como religión inherentemente salvífica-ética hace que de ello resulte una consecuencia institucional presente en todas las religiones: lo que se debe pensar o hacer o lo que no, en suma, la distinción entre lo sagrado y lo profano, pues "Toda concepción religiosa del mundo implica la distinción entre lo sagrado y lo profano [...] sólo se definen rigurosamente el uno por el otro. Entrambos se excluyen y se suponen recíprocamente" (Caillois, 1984, p. 11). En ese orden de ideas, Foucault complementa que:

El cristianismo pertenece a las religiones de salvación [...] Para conseguirlo, el cristianismo ha impuesto una serie de

condiciones y de reglas de conducta con el fin de obtener cierta **transformación del yo**. [...] El no solo creer ciertas cosas sino el demostrar que uno las cree (Foucault, 2008, p. 80. Énfasis añadido).

Esta "transformación del yo" alude a la realización moral, que tiene su explicación en dos frentes: por la lógica de la dualidad sagrado-profano y por el hecho de que, si bien ella estructura la vida del sujeto, él está a gusto allí (bien me dijo uno de los entrevistados: "Dios sí es un yugo, pero ahí me siento bien... me siento libre"), pues así mantiene la gracia de Dios, aquello que en un principio le ha hecho relativizar sus aflicciones y sentir la tranquilidad ansiada.

Es en la mencionada dualidad donde el cristiano debe responder a la deidad. En ello se basa el concepto de religión formulado por Gustav Mensching cuando dice que es "el encuentro experiencial con lo sagrado y **la respuesta activa del hombre** que ha sido determinado por lo sagrado" (Mensching, 1959, citado en Duch, 2001, p. 103. Énfasis añadido), así como el "ascetismo intramundano" de Weber (*op. cit.*).

En el trabajo de campo los entrevistados, al preguntárseles cómo se sentían al cumplir la voluntad de Dios, usaban expresiones tales como sentir amor, gozo, alegría, paz, tranquilidad; y, al contrario, cuando desobedecían al Padre, decían sentirse tristes, mal, "fatal", inseguros, sin el cuidado de Dios, culpables y que lo defraudaban. Allí aparece la lógica dual sagrado-profano: al cumplir su palabra, el creyente sabe que Dios está y sigue acompañándolo; si no, el hijo siente que él le da la espalda y todo aquello que es Dios en relación con el devoto se suspende.

Dijimos al principio que Dios se presenta como respuesta a esos "males absolutos que afligen al hombre" (Yinger *dixit*), y es por su eficacia para "anularlos" o mermar su intensidad que el sujeto, a pesar de que la voluntad divina parece constreñirle la vida alejándole de lo "mundano", ansía permanecer en lo sagrado, vía equivalente al amparo del Padre. Es en este sentido que resulta aplicable la noción de "dualidad de la

estructura”, acuñada por Anthony Giddens:

Las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan [...] Estructura no es «externa» a los individuos: en cuanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más «interna» que exterior, en un sentido durkheimiano, a las actividades de ellos. **Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante** (Giddens, 2006, p. 61. Énfasis añadido).

Este es el otro frente que nos ayuda a comprender la realización moral. Repitamos lo que dijo el entrevistado: “Dios sí es un yugo, pero ahí me siento bien... me siento libre”.

## CONCLUSIONES

En respuesta a los objetivos hallamos que 1) Dios se presenta como eficaz contra-afecto de orden principalmente anímico a las aflictivas experiencias práctico-subjetivas del sujeto, por lo que 2) la *realidad fenoménica* Dios tiende a ser proyectada y externalizada según las significaciones que se le atribuyen, compartidas social e históricamente en conjunción con las necesidades anímicas del sujeto a tranquilizar (ilustradas en el primer objetivo); tal *realidad fenoménica* es ulteriormente objetivada e internalizada por la persona, con lo que se crea la realidad institucional cristianismo y cristiano, aquel que 3) lleva a cabo una realización moral para mantenerse en lo sagrado, la alternativa que finalmente le brindó lo que, de cierta forma, él buscaba.

## REFERENCIAS

Berger, P.; Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Caillois, R. (1984). *El hombre y lo sagrado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Duch, Ll. (2001). *Antropología de la religión*. Barcelona: Herder.

Escobar Valenzuela, G. (2000). *Ética: Introducción a su problemática y su historia*. México D.F.: McGraw-Hill.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1992). *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras* (Obras completas, vol. 21). Buenos Aires: Amorrortu

Fromm, E. (1956). *Psicoanálisis y religión*. Buenos Aires: Psique.

Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guerra Gómez, M. (1999). *Historia de las religiones*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Hurault, B. (trad.) (1972). *La Biblia*. Madrid: San Pablo, Verbo Divino.

Martínez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F.: Trillas

Martínez, M. (2006). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México D.F.: Trillas.

Marx, C.; Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.

Orea, I. (2017). La gran marcha de la Iglesia evangélica en América Latina. Disponible en <https://elordenmundial.com/2017/11/23/a-gran-marcha-de-la-iglesia-evangelica-en-america-latina/>

Villalobos, E. (2012). Éxodo católico: ¿se desploma esta influyente religión en Venezuela? Disponible en: [http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3730&Itemid=164](http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=3730&Itemid=164)

Weber, M. (1978). *Sociología de la religión*. Buenos Aires: La pléyade.

## DE LA PROTESTA POLÍTICA AL FASCISMO SOCIAL. CONFLICTIVIDAD POLÍTICA Y DESBORDAMIENTO COLECTIVO EN LA CIUDAD DE BARINAS

### FROM POLITICAL PROTEST TO SOCIAL FASCISM. POLITICAL CONFLICT AND COLLECTIVE OVERCOME IN THE CITY OF BARINAS

**Autores:** Leal Graterol, Andryxs Jesús; Medina Mena, Jhogrexi Alexandra  
**Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora”**  
**Correo electrónico:** andryxsleal@gmail.com

#### RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación más extensa sobre los episodios de violencia callejera que vivió la ciudad de Barinas los días 22 y 23 de mayo del año 2017, en un contexto de alta conflictividad política nacional. Los objetivos que se persiguen son los siguientes: en primer lugar, construir una cartografía de los sujetos y/o actores políticos en disputa, enfocada en sus coincidencias, tensiones y contradicciones; en segundo lugar, explicar que dicha conflictividad política fue el punto de ignición, y no la causa principal de los hechos de violencia callejera ocurridos los días 22 y 23 de mayo y que hemos llamado *desbordamiento colectivo*; en tercer y último lugar, reflexionar acerca de estos hechos violentos como expresión turbulenta del fascismo social que se encubre tras la aparente normalidad de la vida urbana cotidiana. El método utilizado fue la etnografía urbana, apoyado en técnicas como entrevistas, registros de campo y fotografías. Los resultados parciales que se presentan constituyen un análisis crítico apoyado en los datos recabados, información bibliográfica y documental, así como la observación y el seguimiento atento del fenómeno en cuestión. Concluimos afirmando que, contrario a lo que impone el imaginario social polarizado, estos eventos violentos rebasan la mera conflictividad política y son expresión de un escenario urbano profundamente desigual en lo económico y sociocultural.

**Palabras clave:** protesta política, fascismo social, desbordamiento colectivo, conflictividad política.

#### ABSTRACT

*This article is part of a more extensive investigation into the episodes of street violence that the city of Barinas experienced on May 22 and 23 of 2017, in a context of high national political conflict. The following objectives are sought: first, to build a cartography of the subjects and / or political actors in dispute, focused on their coincidences, tensions and contradictions; secondly, to explain that such political conflict was the point of ignition, and not the main cause of the acts of street violence occurred on May 22 and 23 and that we have called collective overflow; third and last, to reflect on these violent events as a turbulent expression of social fascism that is covered behind the apparent normality of everyday urban life. The method used was the urban ethnography, supported by techniques such as interviews, field records and photographs. The partial results presented are a critical analysis based on the data collected, bibliographic and documentary information, as well as the observation and careful monitoring of the phenomenon observed. We conclude by stating that, contrary to what is imposed by the polarized social imaginary, these violent events go beyond the mere political conflict and are the expression of a profoundly unequal economical and sociocultural urban scenario.*

**Keywords:** political protest, social fascism, collective overflow, political conflict.

Resulta paradójico que luego de una historia marcada por la violencia del caudillismo y el latifundismo en el siglo XIX e inicios del XX; turbulencia e inestabilidad política y económica durante el periodo de la democracia representativa -donde el petroestado rentista alcanzó su clímax- estemos asistiendo nuevamente a un escenario que presenta, en forma dramática, el carácter laberíntico de la historia venezolana; es decir, que en este panorama se están repitiendo muchos de los problemas que vivía Venezuela hace más de cincuenta años atrás. Para estudios esclarecedores sobre lo anteriormente señalado véanse los trabajos de Brito (1979, 1987), Araujo (1967) y Coronil (2011).

En la actualidad, Venezuela enfrenta la crisis económica más grave en su historia republicana, pero no solo eso, también enfrenta una elevada conflictividad política que ha venido cerrando las puertas a posibles soluciones democráticas frente a la crisis, que no es solo económica y política, sino también ética, ambiental, sanitaria, energética, institucional etc. FBL (2014). En otras palabras: el país se encuentra inserto en un cuadro político, económico y sociocultural muy complicado que es síntoma y, a la vez, consecuencia del colapso del sistema político.

Aunque dicha crisis es evidentemente multifactorial, nuestra intención acá es analizarla en su dimensión propiamente política, toda vez que por ser la más visible se confunde con el problema cardinal. A propósito de esto queremos indicar lo siguiente: la querrela que desde hace más de una década protagonizan el gobierno nacional y los partidos que lo adversan es una confrontación que no cruza las fronteras de las relaciones capitalistas, es decir, que no se trata de una lucha entre modelos de sociedad radicalmente distintos, por el contrario, lo que se observa es una pelea política por la administración de la renta petrolera; la cual ha dejado a importantes sectores de la sociedad venezolana entre una derecha histérica y una izquierda inepta (Lanz, 2006).

A la luz de estas ideas nos aproximamos a

una comprensión más precisa de la conflictividad política que estamos abordando. Siendo así, dicha tarea implica deslastrarnos de las apreciaciones de sentido común que se nos imponen desde el discurso oficial –representado en el binomio gobierno-oposición- donde la “polarización política” aparece como el núcleo de los problemas y superarla llevaría, de forma automática, a la eliminación de tales problemas.

Nuestra hipótesis es que los hechos de violencia callejera que ha vivido la ciudad y el país en los últimos años no se agotan con la teoría de la polarización, por el contrario, son sintomáticos de lo que afirma De Sousa (2010): “(...) que podemos estar entrando en un periodo en el cual las sociedades son políticamente democráticas y socialmente fascistas.” (p. 27). Es decir, que bajo el manto de la formalidad democrática se puede estar incubando un fascismo social capaz de desbordar la violencia económica, institucional y cultural que recubre la convivencia urbana en la ciudad de Barinas. No obstante, la conflictividad política ha sido hasta el momento el gran detonante de los episodios violentos.

Los tratamientos comunes que se le han dado a estos eventos pueden abreviarse de la siguiente manera: en uno de los extremos polarizados se ha impuesto la idea de que la violencia desatada en mayo del 2017 no es más que un conjunto de acciones fascistas ideológicamente dirigidas por grupos terroristas (Entrevista al Diputado PSUV Miguel Ángel León, Abril 2018); en el otro extremo, la versión dominante es la que explica los hechos como la represión de organismos de seguridad pública y colectivos armados -dirigidos ideológicamente por el gobierno nacional y regional- hacia una protesta política pacífica, además, un “aprovechamiento” de grupos delictivos que tuvieron la ocasión propicia para saquear comercios y causar destrozos. (Entrevista a líderes juveniles VP Wolfan Gómez y William Delgado, Marzo 2018).

A nuestro modo de ver, ambos puntos de vista demuestran en sí mismos su

insuficiencia para abordar acontecimientos de tal magnitud, no significando esto que debamos rechazarlas de plano, pues constituyen puntos de referencia importantes para aproximarnos a lo ocurrido.

Lo anterior nos plantea desde ya la paradoja de una conflictividad política que no encarna una lucha propiamente ideológica y que, por añadidura, se ha convertido en la activadora de una violencia que la rebasa e ilustra las profundas desigualdades que caracterizan a la sociedad venezolana; estas explosiones esporádicas de violencia callejera es lo que llamamos *desbordamiento colectivo*, categoría que explicaremos con precisión más adelante.

Llegado este punto consideramos pertinente formular las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sujetos políticos existentes en la ciudad de Barinas? ¿Cuáles son las coincidencias, tensiones y contradicciones que los atraviesan en el contexto de la alta conflictividad política que vive Venezuela? ¿La protesta política convocada para el día 22 de mayo del año 2017 fue la causa principal de los hechos violentos ocurridos en Barinas durante ese día y el posterior? ¿Será suficiente para una mirada crítica entender tales episodios violentos como una ruptura abrupta del normal funcionamiento de la ciudad? ¿Acaso estos hechos representan una continuidad de las pautas que rigen nuestra convivencia urbana pero en forma de violencia no aceptada, es decir, como *desbordamiento colectivo*?

De lo anterior se desprende que en este artículo persigamos los siguientes objetivos: en primer lugar, construir una cartografía de los sujetos políticos en disputa, enfocada en las coincidencias, tensiones y contradicciones que los atraviesan en el contexto de la alta conflictividad política que actualmente vive Venezuela. En segundo lugar, explicar que dicha conflictividad política fue el punto de ignición, y no la causa principal de los hechos de violencia callejera ocurridos los días 22 y 23 de mayo del año 2017 y que hemos llamado *desbordamiento colectivo*. En tercer y último

lugar, reflexionar acerca de estos hechos violentos como expresión turbulenta del fascismo social (De Sousa, 2010) que se encubre tras la aparente normalidad de la vida urbana cotidiana.

Lamentablemente no podemos dialogar aquí con trabajos realizados sobre estos hechos, ya que los mismos no han tenido resonancia en el mundo académico e intelectual. El primer y único aporte que hemos rastreado hasta el momento es el de Hernández (2017) titulado: “Revolución popular sistémica en/de la ciudad ocupada segregada de Barinas”. Un interesante artículo donde se presenta una mirada amplia sobre estos eventos y con el cual coincidimos en una línea de pensamiento crítico que ubica estos problemas más allá de las versiones maniqueas del discurso oficial propio del lenguaje binario.

Antes de avanzar en dichos objetivos, es necesario adelantar algunas precisiones sobre la forma como recabamos la información a partir de la cual elaboramos el análisis.

Durante el desarrollo de los sucesos realizamos registros de campo basados en la observación participante, tomamos fotografías de las protestas y los destrozos; seleccionamos algunas publicaciones realizadas durante esos días por los sujetos políticos en sus redes sociales 2.0 y, posterior a tales eventos, entrevistamos por medio de un guión temático a líderes de niveles medios y altos, tanto del Partido Socialista Unido de Venezuela PSUV como del partido Voluntad Popular VP.

El criterio para la selección de los entrevistados tiene que ver con que ambos partidos políticos son quienes encarnan la disputa y, en consecuencia, las declaraciones de sus voceros son ilustrativas de los imaginarios más importantes instalados en la población.

De todos los datos recabados se seleccionaron los más significativos para efectos de los objetivos planteados en la investigación; estos, más el sustento teórico, son tomados como insumos básicos para el análisis y reflexión crítica.

## METODOLOGIA

El análisis que presentamos es una síntesis parcial, de una búsqueda profunda, que intenta explicar estos acontecimientos más allá de la esfera propiamente política pero sin desestimarla.

### Hacia una cartografía de los sujetos políticos en disputa

Lo que el lector encontrará a continuación es una versión incompleta –en construcción–, pero ilustrativa, de los sujetos que encarnan en la actualidad la conflictividad política en Venezuela; advertimos sobre su carácter inacabado en dos sentidos: el primero es que, a efectos de este trabajo, tomamos solo a los principales partidos políticos confrontados (PSUV, VOLUNTAD POPULAR) y algunas necesarias referencias sobre la composición de sus bases sociales respectivas. El segundo, por una idea compartida de que todo intento de sistematizar la realidad es siempre incompleto, sobre todo cuando se trata de procesos sociales convulsionados y transformaciones complejas, poco inteligibles.

Aclarado el punto pasemos a la formulación de algunas interrogantes orientadoras: ¿Los hechos de violencia callejera ocurridos los días 22 y 23 de mayo del 2017 se pueden explicar únicamente en la disputa político-partidista? ¿Qué papel jugaron los partidos políticos en lo ocurrido? ¿Quiénes son los responsables de la violencia desatada? ¿Cuáles son las verdaderas causas de estos hechos?

De este modo, podemos ya entrar en materia. El primer sujeto dentro de nuestra cartografía es el Partido Socialista Unido de Venezuela (de ahora en adelante PSUV), una organización política creada por Hugo Chávez en el año 2007, luego de las elecciones del año 2006 donde fue reelecto como presidente de la República para el periodo 2007-2013; la creación del mismo respondía, según Chávez (2006) a: “(...) una profunda y grandísima necesidad política, social, estratégica, táctica (...)”. Dicho partido nace sobre el acumulado político del Movimiento Quinta República (MVR) y para su conformación se fusionaron y

desaparecieron muchos partidos pequeños que acompañaban la gestión del presidente Chávez, dando lugar a una inmensa maquinaria político electoral que congregó en ese momento a más de cinco millones de personas.

De este modo, el PSUV nace con la aspiración de reunir una diversidad de sectores sociales en su seno, tal como planteaba Chávez (2006):

Invito al que me quiera acompañar a que venga conmigo a este partido nuevo: a mis seguidores, a todos los revolucionarios y revolucionarias; los socialistas, las socialistas; los patriotas, las patriotas; a la juventud venezolana. Invito a los obreros y obreras, trabajadores, a las amas de casa, a los profesionales y técnicos, a los empresarios nacionalistas. Invito a los indígenas, a las juventudes, a las mujeres de la patria. Los invito, las invito a construir un instrumento político unitario. (p. 21)

Respecto a sus bases doctrinarias, el PSUV es una especie de sincretismo ideológico que declara, entre sus principios fundamentales, una variedad de corrientes teórico políticas. Tal como reza el siguiente extracto del libro rojo:

El Partido asume el ideario Bolivariano, la contribución de Ezequiel Zamora y Simón Rodríguez, así como los aportes de lucha y organización de los pueblos indoafroamericanos; se inspira en los orígenes del cristianismo, en la teoría de la liberación, se nutre del socialismo científico y las experiencias de sus hombres y sus mujeres que han luchado por la revolución y la construcción del socialismo. (p. 44)

Desde su creación se ha caracterizado por hacer gala de una significativa hegemonía electoral, pero también por una tendencia a la burocratización de los sectores populares, así como por un fuerte contraste entre las bases doctrinarias, programáticas y su práctica política real; lo cual ha socavado fuertemente su base social, al punto de

quedar prácticamente circunscrito al papel de intermediario casi inevitable de cualquier programa social gubernamental.

Este hecho ha dado lugar a una *politización de los programas sociales del gobierno y una gubernamentalización de la agenda política electoral del partido*. Por supuesto, no es algo nuevo en Venezuela pero lo que queremos indicar es que en la actualidad este fenómeno ha superado todos sus precedentes. Además, es importante señalar que desde su fundación, el PSUV se ha reclamado como vanguardia del proceso político llamado revolución bolivariana, y desde un punto de vista general ha sido así. El segundo sujeto en esta cartografía es el partido Voluntad Popular (de ahora en adelante VP), una organización política fundada por Leopoldo López el 5 de diciembre del 2009, y aceptada formalmente como partido en enero de 2011 pero que tiene sus antecedentes en el año 2004, durante su gestión como alcalde del municipio Chacao del estado Miranda, cuando creó las redes populares. Estas se convertirían en la célula principal de su futuro partido, que nace sobre la base del liderazgo acumulado hasta la fecha por Leopoldo López y la llamada “generación del 2007”, un grupo de líderes estudiantiles universitarios que durante ese año protagonizó un conjunto de protestas de calle (en ciudades como Caracas, Valencia y San Cristóbal) en contra de la propuesta de reforma constitucional impulsada por Chávez.

En un manifiesto publicado en su portal web oficial, se puede leer el siguiente texto: “Voluntad Popular nace buscando, creando y promoviendo los liderazgos jóvenes, creativos, combativos, eficientes y profundamente democráticos, provenientes de la descentralización, de los distintos movimientos de la sociedad civil, de los movimientos vecinales, de las redes populares y del movimiento estudiantil.” (p. 5). De lo anterior, se desprende que VP se ha reclamado desde su fundación como un partido de vanguardia, juvenil, como una superación de los partidos tradicionales.

Al respecto de sus bases doctrinarias, en el

artículo 5 de los estatutos de esta organización se dice lo siguiente: “Voluntad Popular (...), es un partido progresista, en lo ideológico, solidario, justo y activo en lo social, democrático y participativo en lo político, e inclusivo, responsable y pragmático en lo económico.” (p. 6). En el plano formal, VP es un partido de centro izquierda que se autodefine progresista, tanto así que, incluso, es parte de la Internacional Socialista; su fundador y líder principal se ha declarado públicamente en más de una ocasión como socialdemócrata. Por el momento nos limitaremos a hacer dos breves apuntes: a pesar de su esfuerzo mediático por mostrarse ante las juventudes del país como un partido distinto a los tradicionales, es ampliamente conocido en la política venezolana reciente, la confusa historia que precede su nacimiento. Su fundador y líder principal, Leopoldo López, proviene de una familia poderosa que ocupó cargos importantes en la estatal petrolera PDVSA. Además, ha estado vinculado a sectores conservadores no solo en Venezuela sino en América Latina por su participación en la organización Tradición, Familia y Propiedad.

Aunque este partido no ha tenido preponderancia en lo electoral, es innegable que en los últimos años ha logrado colocarse de algún modo en el centro de la disputa política, llegando a ser identificado como parte del ala radical de la oposición al gobierno nacional; tal señalamiento descansa sobre un hecho indiscutible: VP ha sido la organización que ha protagonizado las confrontaciones de calle más significativas durante el gobierno del presidente Nicolás Maduro. Tal situación, le ha hecho ganar simpatías y desprecios en el marco del imaginario social polarizado donde, comúnmente, puede aparecer como grupo terrorista o como luchadores por la democracia.

Una vez caracterizados ambos sujetos, disponemos ya de una mirada amplia sobre sus elementos constitutivos y nos aproximamos a una comprensión de la conflictividad política que encarnan, así como a una problematización de las coincidencias, tensiones y contradicciones

que los atraviesan. Estos aspectos son de gran importancia a la hora de establecer en qué medida contribuyó el conflicto político a la activación de la violencia callejera que estamos analizando.

### **Coincidencias, tensiones y contradicciones entre los sujetos políticos confrontados**

¿Cuáles son las principales tensiones y contradicciones que atraviesan al PSUV y VP en el contexto de la alta conflictividad política que vive el país? ¿Es posible que existan coincidencias ideológicas y políticas entre ambos? En medio de un imaginario social fuertemente polarizado estas preguntas parecen tener respuestas automáticas; no obstante, las planteamos para rebelarnos contra esa superficialidad propia del pensamiento binario que infesta el debate público en Venezuela.

Comencemos con las coincidencias entre ambos partidos, ya que la identificación de las mismas va a constituir un marco analítico en el cual abordar las tensiones y contradicciones que los atraviesan. Dicho orden, además de buscar cierto rigor metódico, también tiene una intención teórica.

La abierta confrontación entre el PSUV y VP ha dejado la participación ciudadana sobre temas cruciales de la vida del país, así como a importantes sectores de la población que no hacen vida en estos partidos, por fuera de la beligerancia política, convirtiéndose esta en una disputa entre élites: una por tomar el poder y la otra por conservarlo.

Lo anterior nos lleva a pensar en la existencia de una suerte de *consenso de élites*, una idea contrastante con lo que venimos planteando, pero que no supone un acuerdo manifiesto, sino una especie de aceptación implícita por parte de quienes encarnan la disputa. Este escenario de conflictividad crea las condiciones para que no aparezcan, en la arena política pública, otros sujetos con el potencial democrático que pueda romper la polarización forzada, bajo la cual se subordinan los principales problemas que hoy vive la sociedad venezolana.

De este modo, podemos afirmar que nos encontramos frente a un *neobipartidismo*, es decir, un orden político que nuclea al PSUV y VP (y otros que no son objeto de este análisis) en un campo magnético de alianzas y contradicciones que les garantiza, a ambos, el protagonismo y la conducción exclusiva de los asuntos públicos. He allí su principal coincidencia.

Además, existen otras significativas coincidencias en cuanto a temas clave como el petróleo. Llama la atención las grandes semejanzas entre el PSUV y VP respecto a la anhelada siembra del petróleo, es decir, la utilización de la renta para diversificar la economía nacional con miras a superar la dependencia del hidrocarburo. En una sorprendente continuidad de la tradición populista de la política venezolana, ambos partidos prometen el paraíso y se presentan como campeones de la democracia. ¿En qué se diferencian el proyecto Venezuela Potencia Energética y el de La Mejor Venezuela?

Sin embargo, mientras que este *neobipartidismo* los nuclea, su filiación política y económica con las principales potencias mundiales (EE.UU, China y Rusia) los separa irremediamente. Esta es, a todas luces, la principal contradicción entre el PSUV y VP. De ello se desprende que la conflictividad política que encarnan, además de estar dentro de las fronteras de las relaciones capitalistas, es subsidiaria de la confrontación global entre potencias que luchan por imponer su hegemonía.

La forma como se han dado estas coincidencias y contradicciones ha dado lugar a una suerte de estilo común que caracteriza en la actualidad a la política venezolana; este estilo tiene como principal rasgo la descalificación de los adversarios. En una entrevista realizada a líderes juveniles de VP encontramos lo siguiente: “creo que el PSUV es una maquinaria increíblemente fuerte de movilización que ya no tiene ideas, no tiene liderazgos, no tiene gente; por eso es que se han arraigado en el poder como se han arraigado. (...) el PSUV tiene un conjunto de cogollos que ya están desgastados y otros adoctrinados (...) del

PSUV dicen que ese partido muchos malandros, mantenidos, no trabajan, no quieren al país, sino que son gente que siguen una línea y no tienen derecho a patatear ni nada, ni a disentir”.

En entrevista realizada al diputado Miguel Ángel León, quien para mayo de 2017 fuera el responsable de la organización del PSUV en el estado Barinas y presidente del Consejo Legislativo Estatal, se encuentra lo siguiente: “llegamos a lo más peligroso llegar a quemar a un ser humano, eso lo hacen solamente terroristas y fascistas, pero esos fascistas y terroristas están en Voluntad Popular. (...) Voluntad Popular es un grupo de reaccionarios, de terroristas, de gente de la peor calaña queriendo disfrazarse de una clase diferente, inclusive hasta los que son de los estratos más bajos que están en esos partidos”.

Este estilo común, signado por la descalificación de los adversarios, se traduce en una tensión que atraviesa a los sujetos políticos en disputa, esta tensión no es otra cosa que la combinación entre un rechazo implícito de la sociedad venezolana hacia este raquitismo político y la emergencia de liderazgos nuevos dentro y fuera de las organizaciones partidistas.

En ese orden de ideas, existen otras tensiones que colocan a ambos partidos en la urgencia de legitimarse frente a sus respectivas bases sociales, que sufren indistintamente los embates de una insoportable crisis económica expresada en escasez de alimentos, hiperinflación, ineficacia en la prestación de servicios básicos, inseguridad, por solo nombrar los más apremiantes.

Estamos hablando de una tensión que pasa por el tema electoral, pero que tiene que ver, fundamentalmente, con las demandas de la población hacia la dirigencia política. En términos concretos: se trata de un problema que enfrentan ambos partidos puesto que las principales promesas hechas a sus militantes y seguidores, cada día se alejan más del horizonte próximo; por un lado, VP prometió la caída del gobierno nacional, lo cual no logró, para luego participar en unas

elecciones regionales en octubre de 2017, lo que fue interpretado por su base social en términos negativos. Por su parte, el PSUV llevó a cabo la elección de una Asamblea Nacional Constituyente con la promesa de que con ella se superaría la violencia y la crisis económica; la misma promesa se ha convertido en el discurso de las siguientes tres elecciones y todo demuestra que los problemas siguen aumentando en número y gravedad.

### **Conflictividad política y desbordamiento colectivo en la ciudad de Barinas**

Siguiendo la línea de pensamiento crítico que venimos trazando deseamos esbozar, en forma general, los elementos que dan fuerza a nuestro planteamiento sobre la conflictividad política como punto de ignición y no como causa principal de los sucesos ocurridos en Barinas los días 22 y 23 de mayo del año 2017; es decir, plantear nuestro absoluto convencimiento de que la disputa entre los sujetos que hemos caracterizado sirvió como activadora de una excepcionalidad propicia para la puesta en escena de una violencia que rebasó la confrontación partidista.

Para ahondar en ello, es necesario señalar de dónde partimos teóricamente para llegar a esta reflexión. Si entendemos la ciudad desde el punto de vista político como el escenario donde se desarrollan todas las tramas del poder y los grupos que lo encarnan estaremos, entonces, asumiendo una mirada del espacio urbano que se enfoca en las relaciones desiguales entre minorías privilegiadas y mayorías segregadas en lo político, lo espacial, lo económico y lo sociocultural.

De este modo, nos encontramos con el trabajo de Hernández (2015) quien afirma que en Barinas existen tres ciudades: la ciudad globalizada, la ciudad neocolonial moderna y la ciudad ocupada segregada; entre ellas, cada día se abren grandes brechas de desigualdad espacial, económica, política y sociocultural. De este significativo aporte tomamos la idea de un espacio urbano configurado en términos de una profunda segregación espacial, económica y sociocultural. Su validez nos

hace pensar, desde ya, en el reduccionismo de una explicación meramente política sobre los sucesos de mayo de 2017.

Otro soporte de gran valor para este análisis es lo planteado por De Sousa (2012): “Es presencia, Por eso digo que a veces no debemos hablar de movimientos, sino de presencias colectivas en la ciudad y en los espacios públicos, se trata de un tipo distinto de reivindicación del espacio.” (p. 11). Este autor nos propone hablar de presencias colectivas en la ciudad y en los espacios públicos para referirnos a los episodios de protestas donde la toma de estos últimos no es un medio de exigencia sino un fin en sí mismo, es decir, que la calle se convierte en el lugar de la reivindicación propiamente dicho; a esto también le llama post-institucionalidad, un estado donde los espacios institucionales no son capaces de generar soluciones democráticas.

Consideramos este constructo teórico como un trampolín para acuñar la idea de *Desbordamiento Colectivo*, el cual entendemos como esas explosiones esporádicas de violencia callejera protagonizada por numerosos hombres y mujeres habitantes de la ciudad y que tienen en común el ser víctimas de la segregación espacial, económica, política y sociocultural. Nos parece útil explicar este concepto con la metáfora de un río que aparenta seguir su cauce con normalidad, pero que en el fondo contiene turbulentas corrientes de agua, por lo que, eventualmente, pueden ocurrir fenómenos que susciten el desbordamiento de este río, provocando una salida de su cauce y el consecuente arrase de todo cuanto encuentre a su paso.

Desde nuestra óptica, ocurre lo mismo con la convivencia urbana en las ciudades, y en este caso en Barinas, puesto que la dinámica cotidiana (educación, trabajo, servicios, entretenimiento, etc.) adquiere la fisonomía de un río, un río social, que aparenta seguir su cauce normal pero que contiene en el fondo turbulentas corrientes de agua (desigualdad económica, segregación espacial y sociocultural, zonas privilegiadas en cuanto a servicios básicos, desempleo, subempleo, inseguridad, niños

y niñas en situación de calle, etc.), eventualmente, pueden darse situaciones (la conflictividad política por ejemplo) que provoquen un desbordamiento colectivo que destruya y saquee todo a su paso. Estos eventos tienen al menos dos rasgos característicos: su espontaneidad, no tienen una dirección definida y, por tanto, no se sabe exactamente cuándo comienzan ni cuándo terminan; su transitoriedad ocurre en lapsos de tiempo muy cortos lo que, en efecto, dificulta su estudio ordenado.

Por último, para dejar claro que la conflictividad política fue solo el punto de ignición del desbordamiento colectivo, vale la pena recordar que no es la primera vez que la ciudad de Barinas sirve de escenario para protestas políticas contra el gobierno de Nicolás Maduro, toda vez que apenas un día después de su elección como presidente en abril de 2013 se suscitaban fuertes confrontaciones entre sus adversarios y seguidores, igualmente, en el 2014; pero tales confrontaciones sí tenían un carácter abiertamente político y estaban claramente dirigidas por las organizaciones partidistas polarizadas.

### **Desbordamiento colectivo y fascismo social en la ciudad de Barinas**

Este panorama que hemos señalado nos brinda puntos de apoyo, muy importantes, para pensar en la existencia de toda una trama social subterránea que coexiste con la formalidad democrática, pero que es hostil a la dignidad humana misma. Al respecto De Sousa (2010) afirma:

He descrito esta situación como el auge de un fascismo social, un régimen social de relaciones de poder extremadamente desiguales que concede a la parte más fuerte un poder de veto sobre la vida y el sustento de la parte más débil. (p. 25)

Justamente como un régimen de fascismo social es que entendemos la actual realidad de la ciudad de Barinas, expresada en la segregación socio espacial y sociocultural de la mayoría de los habitantes de la ciudad, quienes, frecuentemente, se ven obligados/as a movilizarse hasta la ciudad globalizada para vender su fuerza de trabajo

y para pagar algún tipo de entretenimiento (cines, discotecas, canchas sintéticas etc.) mientras que, al mismo tiempo, les resulta imposible acceder a una vivienda en dicha zona. Esto, aunado a una avasallante desigualdad económica, un abandono acelerado de los espacios públicos, una proliferación de urbanizaciones privadas, un deterioro de los servicios básicos, entre otros, que está creando, cada día más, las condiciones para que se consolide este fascismo social como la nueva pauta de convivencia urbana.

No obstante, este fascismo social, además de mimetizarse de normalidad, también se presenta en forma turbulenta, es decir, como formas de violencia no aceptada, por ejemplo, asaltos a la propiedad privada y cualquier tipo de establecimiento comercial, al menos eso es lo que nos mostró la experiencia de mayo del 2017. Sostenemos que situaciones diferentes a la conflictividad política pueden dar lugar a nuevos desbordamientos colectivos.

Aunque el desbordamiento colectivo causó estupor y suscitó condenas morales de todo tipo (curiosamente sobre todo en los sujetos políticos en disputa), los hechos parecen demostrar que el mismo no constituyó una ruptura abrupta de la convivencia urbana sino, por el contrario, una sorprendente continuidad, puesto que tales eventos son una representación desordenada de la sociabilidad delictiva y la violencia omnipresente que fungen como pegamento y, paralelamente, como disolventes de las relaciones sociales en esta ciudad.

## CONCLUSIONES

Una vez esbozados todos los aspectos relativos a los objetivos que nos planteamos en este análisis, es necesario reseñar, a modo de síntesis parcial, las conclusiones a las que arribamos. Vale destacar que con estas aspiramos contribuir al proceso de comprensión de una agresiva realidad, de carácter social, que va recorriendo la sociedad venezolana como un espectro que deja a su paso grandes estragos e incertidumbres sobre el futuro.

Respecto a nuestra cartografía de los

sujetos políticos en disputa, así como las coincidencias, tensiones y contradicciones que los atraviesan en un contexto de alta conflictividad política, consideramos que puede ayudar a desmitificar la polarización forzada a que es conducida, sin opciones, la sociedad venezolana. Queda en evidencia que, entre quienes encarnan la confrontación, existen importantes proximidades y que la manera como se ha entablado la querrela no garantiza la consolidación de un régimen social más justo y acorde con la dignidad humana.

En cuanto al segundo objetivo, donde explicamos que la protesta política fue el punto de ignición del desbordamiento colectivo y no su causa principal, no se debe perder de vista las profundas desigualdades que caracterizan la convivencia urbana en la ciudad de Barinas, pues ese es el elemento estructurante de cualquier mirada que aspire distanciarse del discurso oficial y su imaginario social polarizado. Tampoco hay que omitir la posibilidad, de que en un momento dado, confluyan situaciones que den lugar a nuevos desbordamientos, con nuevas formas, incluso.

De cara al tercer objetivo estamos convencidos que abordar estos eventos violentos como una continuidad y no una ruptura de la sociabilidad urbana, nos puede conducir a nuevas investigaciones que develen con mayor crudeza el magma de relaciones sociales injustas que envuelven la vida de las ciudades y especialmente de Barinas. Esa es nuestra sencilla aspiración.

## REFERENCIAS

Araujo, O. (1967). *Venezuela violenta*. Caracas: Ediciones ESPERIDES.

*Basta de miedo y complicidad: luchemos contra la alianza oligárquica y rojiburguesa. Que la crisis la paguen los que la ocasionaron.* (2014). Por: Fuerzas Bolivarianas de Liberación. Disponible en: <http://www.cedema.org/ver.php?id=62> 20 consultado el 15 de febrero de 2018

Brito, F. (1979). *Historia económica y social*

de Venezuela. Tomo I. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Brito, F. (1987). *Historia económica y social de Venezuela. Tomo IV*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Chávez, H. (2006). *El discurso de la unidad*. Caracas: Ediciones "Socialismo del Siglo XXI". N°1. Enero 2006.

Chávez, H. (2007). *El discurso del inicio de la construcción del partido socialista unido de Venezuela*. Caracas: Ediciones "Socialismo del Siglo XXI". N°2. Marzo 2007.

Coronil, F. (2011). *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Editorial Alfa.

De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa, B. (2012). Democratizar el territorio, democratizar el espacio. Entrevista con Susana Caló. Disponible en: <https://derechoalaciudadflacso.files.wordpress.com/2014/01/entrevista-a-boaventura-de-sousa-santos-democratizar-el-territorio-democratizar-el-espacio.pdf> consultado el 08 de enero 2018

Entrevista a líderes juveniles (VP) Wolfan Gómez y William Delgado. Realizada por Andryxs Leal y Jhogrexí Medina el 10 de marzo de 2018, en el restaurante del Hotel Bristol.

Entrevista al Diputado (PSUV) Miguel Ángel León. Realizada por Andryxs Leal y Jhogrexí Medina el 09 de abril de 2018 en el Consejo Legislativo del Estado Barinas.

*Estatutos de Voluntad Popular activistas (2012)*. Disponible en: [https://www.voluntadpopular.com/images/descargables/descargas/proyecto\\_estatutos\\_VPA.pdf](https://www.voluntadpopular.com/images/descargables/descargas/proyecto_estatutos_VPA.pdf) consultado

el 12 de febrero de 2018

Hernández, F. (2015). *Barinas y la ciudad "globalizada"*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Hernández, F. (2017). *Revolución popular sistémica en/de la ciudad ocupada segregada de Barinas*. Mimeografiado.

Lanz, R. (2006). *El discurso político de la posmodernidad*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.

*Libro rojo. Documentos fundamentales*. (2010). Por: Partido Socialista Unido de Venezuela. Disponible en: [http://www.psu.org.ve/wp-content/uploads/2014/12/Nuevo\\_Libro\\_Rojo\\_PSU.pdf](http://www.psu.org.ve/wp-content/uploads/2014/12/Nuevo_Libro_Rojo_PSU.pdf) consultado el 10 de febrero de 2018

*Manifiesto de voluntad popular* (2011). Por: Partido Voluntad Popular. Disponible en: <https://www.voluntadpopular.com/index.php/quienes-somos?view=featured> consultado el 10 de febrero de 2018

## SISTEMA DE INDICADORES DE CALIDAD DE VIDA URBANA. APLICACIÓN EN ZONAS RESIDENCIALES DEL HÁBITAT POPULAR EN SAN CRISTÓBAL

### INDICATORS SYSTEM OF URBAN LIFE QUALITY. APPLICATION IN RESIDENTIAL AREAS IN SAN CRISTOBAL

**Autores:** García, Norma ; Pernía, Juan Carlos

**Universidad Nacional Experimental del Táchira**

**Correo electrónico:** ngarcia@unet.edu.ve; jcpernia@unet.edu.ve

#### RESUMEN

El hábitat residencial se supone como el escenario donde vivienda y desarrollo urbano deben ser agentes claves para el logro de una calidad de vida integral. De ahí el interés por evaluar la calidad de vida urbana y el surgimiento de distintas formas de medirla, entre las que destacan los indicadores, a través de los cuales se ha intentado representar su complejidad. Por esto, se consideró pertinente construir un sistema de indicadores, partiendo de una concepción amplia de calidad de vida asociada al grado de satisfacción de las necesidades o aspiraciones de los habitantes de un lugar, al conjunto de servicios disponibles y a la percepción del espacio en cuanto a habitabilidad, seguridad, pertenencia e identidad. El trabajo se desarrolló bajo los preceptos de una investigación de tipo mixta, prevalecieron enfoques de carácter cuantitativo y cualitativo. La selección de indicadores se realizó a través de dos métodos —inductivo y deductivo—, en tanto que resultó de fundamentos teóricos y de la disponibilidad de datos. El sistema de indicadores de calidad de vida se diseñó a diferentes escalas: vivienda, barrio o urbanización, y entorno inmediato, comprende 14 componentes y 63 indicadores. El sistema diseñado se aplicó en dos zonas residenciales contiguas del hábitat popular de San Cristóbal, en el barrio Las Flores y en la Unidad Vecinal La Concordia, en el estado Táchira, Venezuela. Los hallazgos permitieron inferir que la calidad de vida depende de un sinnúmero de factores entrelazados, donde la existencia o no de determinados satisfactores juega un papel fundamental.

**Palabras clave:** indicadores, calidad de vida urbana, satisfactores, hábitat residencial.

#### ABSTRACT

*The residential habitat is supposed to be the scenario where housing and urban development should be key agents for the achievement of an integral quality of life. Hence, the interest in evaluating the quality of urban life and the emergence of different ways of measuring it, among which indicators are relevant; through them it has been tried to represent its complexity. Therefore, it was considered pertinent to build a system of indicators, based on a broad conception of quality of life, associated to the degree of satisfaction of the needs or aspirations of the inhabitants of a place, the set of available services and to the perception of space in regarding habitability, security, belonging and identity. The work was developed under a mixed type research where quantitative and qualitative approaches prevailed. The indicators were selected using inductive and deductive methods based on theoretical foundations and the data available. The system of quality of life indicators was designed for different scales: household, neighborhood and immediate surroundings. The system is composed of 14 components and 63 indicators. The designed system was applied in two contiguous residential areas of the popular habitat of San Cristóbal: Las Flores and La Concordia neighborhoods in Táchira state, Venezuela. The findings allowed to infer that the quality of life depends on a number of interwoven factors, where the existence or not of certain satisfiers plays a fundamental role.*

**Keywords:** indicators, quality of urban life, satisfiers, residential habitat.

## INTRODUCCIÓN

La complejidad de la calidad de vida urbana (CVU) ha dado lugar al surgimiento de diversas iniciativas, centradas en desarrollar un conjunto de información que dé cuenta del estado de la calidad de vida de una población en diversos ámbitos, ya sea local, regional o mundial. Para la obtención de esta información se ha recurrido, principalmente, al uso de indicadores. Las Naciones Unidas ha sido abanderada en el uso de estos, proponiendo desde el año 1996, en el marco de Hábitat II, un cuerpo de indicadores urbanos. Desde entonces, se han incorporado en las agendas de distintas administraciones públicas planes para determinar y aplicar sistemas de indicadores que brinden datos relativos a la CVU en un ámbito territorial y, de esta manera, actuar con base en evidencias para apostar por mejoras en la calidad de vida.

Aunque la CVU debe ser integral, se acostumbra hablar de calidad de vida sectorizada o de su estrecha relación con un determinado aspecto. Es por esto, que se estimó importante considerar la vinculación calidad de vida urbana-hábitat residencial, pues se parte del supuesto de que el hábitat residencial debe ser el escenario donde vivienda y desarrollo urbano se conviertan en agentes claves para el logro de un bienestar pleno. Bajo esta premisa y con base en investigaciones previas relacionadas con sistemas de indicadores urbanos realizadas por parte de los autores de este artículo, se consideró pertinente construir un sistema de indicadores de CVU que se pudiera aplicar en un hábitat residencial, partiendo de una concepción amplia de calidad de vida. Como ámbitos de aplicación se tomaron dos zonas residenciales contiguas, integrantes del hábitat popular en la ciudad de San Cristóbal, en el estado Táchira, en Venezuela. Específicamente, en el barrio Las Flores y en la Unidad Vecinal La Concordia.

El contenido de este artículo, forma parte de una investigación de mayor extensión titulada: *Modalidades residenciales del hábitat popular sancristobalense: indicadores y calidad de vida. Análisis comparativo*, culminada en 2016. El basamento teórico que lo sustenta se concentra en los términos indicadores y

## METODOLOGÍA

CVU. Con respecto a los indicadores, se consideraron como instrumentos contentivos de información, cuantitativa o cualitativa, empleados para medir o conocer determinados aspectos de una realidad, para demostrar cambios o tendencias, predecir impactos, obtener información acerca de las cualidades, características y comportamiento de una situación. Los indicadores se suelen definir como medidas en el tiempo de las variables de un sistema que reportan información simplificada sobre aspectos concretos de interés (Aguado *et al.*, 2008).

Con relación a la CVU se partió de una concepción amplia, se concibió como un constructo social, dinámico, donde lo objetivo y lo subjetivo se complementan (Ardila, 2003). Es por esta postura que para Leva (2005), en el abordaje de este complejo término, se debe mencionar la existencia de dos vertientes. Una, de tipo cuantitativo que indaga acerca de las características de los bienes y servicios dispuestos para cubrir las necesidades humanas, que utiliza instrumentos medibles y es objetiva. Y la otra vertiente, de postura cualitativa y de naturaleza subjetiva, que privilegia las percepciones de satisfacción o insatisfacción de las personas con relación a los diferentes aspectos de la vida, incluyendo los bienes y servicios. Es decir, que al referirse a CVU se deben tener presentes, además de las condiciones del entorno físico, las dimensiones provenientes de las relaciones sociales, de las expectativas de desarrollo y de las percepciones de los sujetos.

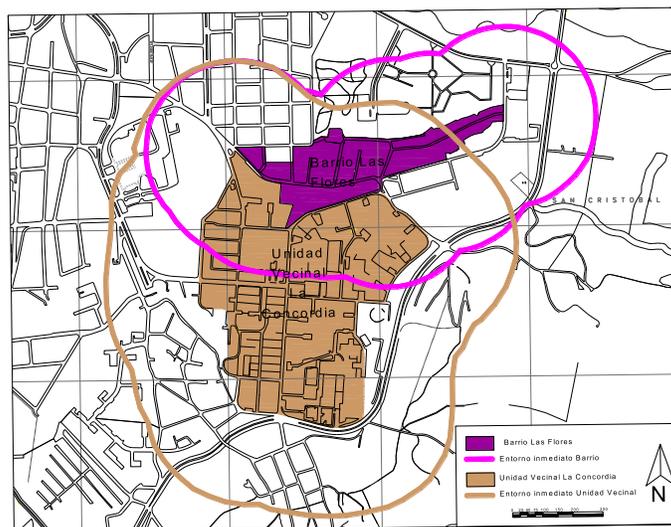
Por la naturaleza del estudio planteado, se hizo necesario considerar una investigación de tipo mixto en la que se le diera importancia a enfoques de carácter cuantitativo y cualitativo, en aras de lograr mayor riqueza interpretativa. Con este precepto y fundamentado en el señalamiento de Hernández (2009) referido a que la medición integral del hábitat debe hacerse en varias escalas —vivienda, entorno próximo y entorno más remoto— se trabajó paralelamente en la selección del ámbito del estudio donde se debería aplicar el sistema de indicadores y en el diseño de un sistema

de indicadores de CVU, integrado por tres subsistemas.

Luego de un análisis razonado, como ámbito de estudio se tomaron el barrio Las Flores y la Unidad Vecinal La Concordia, por estar localizados en una misma zona, ser resultado de dos tipos de producción diferente y formar parte del hábitat popular sancristobalense. El barrio Las Flores surge en el año 1945. Su origen, producto del sector informal, se vincula con la compra de parcelas; sin embargo, su expansión ha estado marcada por procesos de invasión. Ocupa una extensión de 11,7 ha. Para el año 2015, según estimaciones del Consejo Comunal del barrio, el asentamiento contaba con una población de 2.429 habitantes. El

desarrollo Unidad Vecinal La Concordia, llamado Unidad Vecinal a secas, de promoción pública, se ejecutó para la clase obrera entre los años 1954 y 1982.

Su concepción se ajustó a principios apegados a la arquitectura y urbanismo modernos. El desarrollo, de 41,2 ha, comprende unidades de viviendas unifamiliares, bifamiliares y multifamiliares. De acuerdo con datos aportados por voceros de consejos comunales existentes dentro de los límites de este desarrollo, la población para el año 2015 se estimaba en 5.307 habitantes. Al seleccionar cada desarrollo residencial se determinó como entorno remoto o inmediato, una franja de 500 metros (Figura 1).



**Figura 1.** Barrio Las Flores y la Unidad Vecinal. La Concordia con sus entornos inmediatos

El diseño del sistema de indicadores se inició con la selección de indicadores. Proceso realizado a través de dos métodos —inductivo y deductivo—, en tanto que resultó de fundamentos teóricos y de la disponibilidad de datos. A medida que los indicadores se elegían, se describían y se tomaban referentes a considerar, nacionales e internacionales, con el objeto de poder establecer comparaciones. Así, se concibió el primer subsistema, a escala de la vivienda, integrado por 9 indicadores que vislumbraran aspectos vinculados con los subcomponentes: Ocupación, Hacinamiento, Calidad de la vivienda, Actividades de Producción de bienes y servicios y Seguridad jurídica (Tabla 1).

El segundo subsistema se elaboró, a escala de un ámbito residencial: barrio o urbanización. Lo conforman 44 indicadores que aportaron información referente a los subcomponentes que lo integran: Morfología, Densidad, Equipamiento Urbano, Contaminación Ambiental, Seguridad, Participación y Capital Social (Tabla 2).

El tercer subsistema, a escala del entorno inmediato, comprende 10 indicadores con los que se percibieran datos relativos a los subcomponentes Equipamiento urbano, y Administración y servicios existentes en el entorno de desarrollo habitacional (Tabla 3).

**Tabla 1.** *Subsistema de indicadores a escala de la vivienda*

<b>Componente</b>	<b>Subcomponente</b>	<b>Indicador</b>
Vivienda	Ocupación	Densidad de ocupación
		Espacio para ampliación
	Hacinamiento	Allegamiento interno
		Número de personas por habitación para dormir
	Calidad de la vivienda	Calidad de los materiales
		Calidad de la construcción
		Calidad de los servicios básicos
	Actividades de producción de bienes y servicios	Usos de las viviendas
Seguridad jurídica	Tenencia de la vivienda	

**Tabla 2.** *Subsistema de indicadores a escala del barrio o urbanización*

<b>Componente</b>	<b>Subcomponente</b>	<b>Indicador</b>
Morfología	Condiciones geográficas	Topografía
	Vialidad	Tipo y proporción de vías Secciones de vías Calidad de las vías Arbolado en vías públicas
	Manzanas	Forma Tamaño Estructura parcelaria Ubicación de construcción
	Estructura parcelaria	Tipo de utilización del suelo
	Disposición viviendas	Agrupación viviendas
	Legibilidad espacial	Identidad
Densidad	Viviendas	Densidad residencial
Equipamiento urbano	Equipamiento educacional	Proximidad o allegamiento al equipamiento educativo Número de alumnos por aula Calidad de las edificaciones
	Equipamiento Asistencial	Proximidad al equipamiento asistencial Calidad del servicio
	Equipamiento recreacional deportivo	Tipo de equipamiento Proximidad al equipamiento Calidad del equipamiento
	Equipamiento social	Tipo de equipamiento Calidad de las edificaciones
	Abastecimiento comercial cotidiano	Proximidad al abastecimiento comercial cotidiano Calidad del servicio
	Movilidad y accesibilidad	Proximidad a paradas de transporte público Calidad del servicio
	Espacio público	Tipo de espacio público  Proporción de espacio público

**Tabla 3.** *A escala del entorno*

<b>Componente</b>	<b>Sub-componente</b>	<b>Indicadores</b>
Equipamiento urbano	Educacional	Tipo de equipamiento Proximidad al equipamiento
	Asistencial	Tipo de equipamiento Proximidad al equipamiento
	Social	Tipo de equipamiento Proximidad al equipamiento
	Recreacional deportivo	Tipo de equipamiento Proximidad al equipamiento
	Abastecimiento comercial cotidiano	Tipo de abastecimiento
Administración y servicios	Centros de administración y servicios	Proximidad a los centros

Además, con el objeto de obtener un conjunto de información que ahondara en la CVU de los habitantes se diseñaron tres instrumentos — dos planillas de observación y una encuesta—. Es por esto que la investigación de campo se empleó de manera recurrente, principalmente en las actividades referentes a levantamiento de las distintas modalidades residenciales, registro del tipo y calidad de equipamiento urbano y en encuentros con sus habitantes, cuyo fin fue determinar sus percepciones acerca de la vivienda, de los servicios y equipamientos existentes y, adicionalmente, conocer sus necesidades y aspiraciones.

Es de hacer notar que la muestra en todos los casos fue intencional, en tanto que se buscaban datos que condujeran a la obtención de información precisa. La cantidad no se tomó en cuenta, prevaleció la profundidad sobre la extensión. Así, se seleccionaron muestras representativas, por ejemplo, se aplicaron encuestas a familias residentes de todos los tipos de

vivienda encontrados en cada desarrollo habitacional.

Luego se procedió a la construcción de los indicadores. En cada indicador se recalcó su relación con la concepción de calidad de vida, se hizo mayor énfasis en las características propias del aspecto en estudio que en la información o dato obtenido, prevalecieron aspectos cualitativos. Es por esto, que la presentación de los indicadores no se realizó en fichas técnicas u hojas de vida, como se acostumbra. Obtenidos los resultados en el sistema de indicadores, se elaboró un análisis comparativo entre los dos desarrollos habitacionales. Por tal razón, se hizo una adaptación del ejercicio de semaforización de indicadores, empleado en la metodología de la Iniciativa Ciudades Emergentes y Sostenibles creada por el Banco Interamericano de Desarrollo.

En esta metodología, cada indicador se clasifica en un rango, representado por los

## RESULTADOS

colores del semáforo. En el presente trabajo, el verde significó que el dato obtenido está dentro de parámetros aconsejables; el amarillo, que necesita cierto tipo de atención o intervención para mejorar sus condiciones y el rojo que está en condiciones críticas, bien sea por su ausencia total o por las deficiencias existentes.

A manera de ejemplo y con la finalidad de mostrar parte de los resultados obtenidos en el sistema de indicadores y, también, para efectos de la presentación de este artículo, se tomó solo un indicador de cada subsistema. A escala de la vivienda, se seleccionó el indicador *densidad de ocupación de la vivienda*; a escala del barrio o urbanización, se eligió el indicador *proximidad al equipamiento educativo* y a escala del entorno inmediato, *proximidad al equipamiento asistencial*; los cuales se presentan a continuación.

### Subsistema de indicadores a escala de la vivienda. Subcomponente: Vivienda.

#### Indicador: Densidad de ocupación de la vivienda

Por densidad de ocupación de la vivienda se

consideró la proporción existente de superficie de la vivienda por cada habitante. Indicador, que además de reflejar el grado de ocupación de la vivienda, da idea sobre las necesidades de esta y aporta información valiosa acerca de la dinámica familiar.

En la muestra tomada en el barrio Las Flores, el número promedio encontrado de habitantes por vivienda es de 5,7 y el área promedio de la vivienda 49 m<sup>2</sup>. Así que, la densidad de ocupación de la vivienda, medida a través de la relación entre superficie de la vivienda y número de personas, es de 8,6 m<sup>2</sup> por persona.

El número promedio hallado de habitantes por vivienda en la muestra tomada en la Unidad Vecinal es muy similar: 6 personas, pero el área promedio de la vivienda es bastante mayor: 116,8 m<sup>2</sup>. Con estos datos, se obtuvo una densidad de ocupación de la vivienda de 19,5 m<sup>2</sup> por persona (Tabla 4). Es importante mencionar que diferentes autores, Mariani (2013) entre otros, señalan que una relación menor a 10 m<sup>2</sup> por persona indica hacinamiento.

**Tabla 4.** *Densidad de ocupación de la vivienda*

Hábitat residencial	Barrio Las Flores	Unidad Vecinal La Concordia
Área promedio vivienda	49 m <sup>2</sup>	116,8 m <sup>2</sup>
Número promedio habitantes por vivienda	5,7	6
Densidad de ocupación	8,6 m <sup>2</sup> / hab	19,5 m <sup>2</sup> / hab

### Subsistema de indicadores a escala del barrio y de la urbanización

#### Subcomponente: Equipamiento educativo

##### Indicador: Proximidad al equipamiento

Se entiende como proximidad o allegamiento al equipamiento educativo a la distancia máxima permitida que deben recorrer, peatonalmente, los estudiantes desde el lugar de residencia habitual hasta la institución educativa. Diferentes autores como Delgado (2002) y Rueda (2007) señalan como promedio entre 300 y 600 m.

En este trabajo se tomó en todos los indicadores, en lo referente a la proximidad, una distancia de 500 m, como distancia máxima permitida. Dentro de los límites del barrio Las Flores no existe ningún tipo de edificación educativa. Por el contrario, la

Unidad Vecinal La Concordia está dotada de ocho instalaciones educativas, cuatro públicas e igual número de privadas, las cuales atienden desde el nivel de Preescolar hasta el de Educación Media Diversificada; tres de estas instalaciones son exclusivamente para atención de niños en nivel de educación inicial, en las etapas de maternal y preescolar.

Al considerar la distancia establecida desde cada una de estas instalaciones hasta la vivienda más distante se encontraron distancias comprendidas entre 585 y 787 m. La distancia promedio que recorren los estudiantes desde la vivienda más lejana hasta estas instalaciones es de 691 m y como se observa en la Tabla 5, todos los registros están fuera de la distancia máxima permitida en este trabajo.

**Tabla 5.** Proximidad a instalaciones educativas. Unidad Vecinal La Concordia

Instalación educativa	Distancia máx. (metros)
Maternal – preescolar	585
Unidad Educativa Bolivariana Tulio Viera Portillo	643
María Concepción Palacios y Blanco	648
Unidad Educativa El Rosario	665
Unidad Educativa Especial de Deficiencias Auditivas Elba Beatriz Ramírez de Ortega	698
Escuela Bolivariana Dr. Leonardo Ruiz Pineda	718
Escuela Estatal Ramón Buenahora	782
Centro de Educación Inicial Pequeño Andinito	787
Distancia promedio	691

## Subsistema de indicadores a escala del entorno inmediato

### Subcomponente: Equipamiento asistencial

#### Indicador: Proximidad al equipamiento

Para la Organización Mundial de la Salud (2016) es fundamental contar con una cobertura sanitaria universal que ofrezca distintos tipos de servicios de salud y de calidad. Para medir el grado de cobertura de los servicios de salud se utiliza la proximidad a los equipamientos. Rueda (2007), señala 600 metros como distancia recomendable de recorrido a pie, desde la vivienda habitual hasta el centro asistencial. Al tomar en cuenta el entorno inmediato del barrio Las Flores se encontraron cuatro instalaciones asistenciales, dos privadas y dos públicas. La distancia máxima promedio de recorrido a pie desde la vivienda más alejada hasta

estos centros de atención asistencial varía, entre 532 m y 1.075 m.

La distancia promedio es de 860 m. En el entorno inmediato de la Unidad Vecinal La Concordia se registraron seis instalaciones de tipo asistencial, tres privadas y tres públicas, todas, a excepción de una, brindan atención general. La distancia máxima promedio de recorrido a pie desde la vivienda más alejada de este desarrollo a los centros de atención asistencial existentes en el entorno inmediato es un poco mayor que la del barrio Las Flores, oscila entre 904 m y 1.196 m. La distancia promedio es de 1.021 m. Como se aprecia en la Tabla 6 todos los registros están fuera de la distancia máxima permitida en este trabajo: 500 m.

**Tabla 6. Proximidad a instalaciones asistenciales**

#### Entorno inmediato Barrio Las Flores

Instalación asistencial	Distancia máx (metros)
Misión Barrio Adentro CDI Unidad Vecinal	532
Clínica de Mamas	860
Policlínica Táchira	972
Asociación Tachirense de Lucha contra el Cáncer (Ataca)	1.075
Distancia promedio	860

#### Entorno inmediato. Unidad Vecinal La Concordia

Instalación asistencial	Distancia máx. (metros)
Misión Barrio Adentro CDI Avenida Rotaria	904
Clínica del Deporte	913
Asociación Civil Centro Médico Club de Leones. San Cristóbal	932
Clínica Los Andes	1.052
Hospital Central de San Cristóbal	1.129
Asociación Tachirense de Lucha contra el Cáncer (Ataca)	1.196
Distancia promedio	1.021

**Análisis comparativo**

Al igual que en los subsistemas de indicadores, el análisis comparativo se elaboró en las tres escalas determinadas. Al realizar el ejercicio de semaforización y en función de la información obtenida en los indicadores que conforman el subsistema a

escala de la vivienda, en el barrio Las Flores se catalogaron seis indicadores en el rango rojo, dos en el amarillo y uno, en el verde. En la Unidad Vecinal la clasificación varía, solo un indicador se categorizó en el rango rojo; cinco en el rango amarillo y tres, en el rango verde (Tabla 7).

**Tabla 7. Ejercicio de semaforización. A escala de la vivienda**

Componentes	Sub componentes	Indicadores	Barrio Las Flores	Unidad Vecinal
Vivienda	Ocupación	Densidad de ocupación de la vivienda		
		Espacio para ampliación		
	Hacinamiento	Allegamiento interno		
		Número de pers/ habit para dormir		
	Calidad de la vivienda	Calidad de materiales		
		Calidad de construcción		
Calidad de servicios básicos				
Actividades de producción de bienes y servicios	Usos de las viviendas			
	Seguridad jurídica	Tenencia de la vivienda		
Barrio Las Flores			Unidad Vecinal La Concordia	

En cuanto al subsistema a escala del barrio urbanización, de los 44 indicadores que lo conforman, en el barrio Las Flores se catalogaron 23 indicadores en el rango rojo, 15 en el amarillo y 6, en el verde. En contraste en, los indicadores categorizados

en el rango rojo, en la Unidad Vecinal descienden significativamente, a 4; mientras que, los clasificados en los rangos amarillo y verde suben a 25 y 15, respectivamente (Tabla 8).

**Tabla 8.** *Ejercicio de semaforización. A escala del barrio y la urbanización*

Componentes	Sub-componentes	Indicadores	Las Flores	Unidad Vecinal	
Morfología	Condiciones geográficas	Topografía			
	Configuración urbana	Trazado			
		Tipo y proporción de vías			
	Vialidad	Secciones de vías			
		Calidad de las vías			
		Arbolado en vías públicas			
	Manzanas	Forma			
		Tamaño			
		Estructura parcelaria	Estructura parcelaria		
			Ubicación de construcción		
Utilización del suelo		Tipos de utilización del suelo			
Densidad	Disposición viviendas	Agrupación viviendas			
		Legibilidad espacial	Identidad		
	Densidad residencial	Densidad edificatoria			
		Proximidad al equipamiento			
	Equipamiento urbano	Equipamiento educacional	Número de alumnos por aula		
			Calidad de las edificaciones		
Equipamiento asistencial		Proximidad al equipamiento			
		Calidad del servicio asistencial			
Abastecimiento comercial cotidiano		Proximidad al abastecimiento			
	Calidad del servicio				
Social	Tipo de equipamiento social				

En los diez indicadores considerados en el subsistema a escala del entorno, en el barrio Las Flores se catalogaron cinco indicadores en el rango verde y cinco en el amarillo. En la Unidad Vecinal la situación varió

significativamente, dos indicadores se categorizaron en el rango rojo; seis en el rango amarillo y dos, en el rango verde (Tabla 9).

**Tabla 9.** Ejercicio de semaforización A escala del entorno

Componente	Sub-componente	Indicadores	Las Flores	Unidad Vecinal
Equipamiento urbano	Educativa	Tipo de equipamiento		
		Proximidad al equipamiento		
	Asistencial	Tipo de equipamiento		
		Proximidad al equipamiento		
	Social	Tipo de equipamiento		
		Proximidad al equipamiento		
	Abastecimiento comercial cotidiano	Tipo de abastecimiento		
		Recreacional - deportivo	Tipo de equipamiento	
			Proximidad al equipamiento	
	Administración y servicios	Centros de administración y servicios	Proximidad a centros	

Barrio Las Flores 5 5 0 Unidad Vecinal La Concordia 2 6 0

Al dar una mirada general a los resultados totales se nota el predominio de indicadores catalogados en el rango amarillo, 58, lo cual indica la necesidad de ejercer cierto tipo de atención o intervención para mejorar la calidad de vida de los habitantes de los desarrollos en estudio. Siguen, casi en igualdad de importancia, los indicadores

ubicados en el rango rojo, 36, y en el rango verde, 32.

Por su parte, los indicadores catalogados en el rango rojo, reflejan condiciones críticas que desmejoran la calidad de vida de sus habitantes. Mientras que los indicadores catalogados en el rango verde, señalan que

los datos registrados están dentro de parámetros o de valores de referencia establecidos y se pudiera decir que actúan como satisfactorios, tal como considera Leva (2005) a los elementos que influyen favorablemente en la percepción de la CVU.

Al desglosar estos resultados por hábitat residencial, se notan diferencias considerables que dan cuenta de desigualdades. El barrio Las Flores presenta el mayor número de indicadores catalogados en el rango rojo (29). Se infiere entonces, su incidencia en una desmejora de la calidad de vida de los habitantes de este asentamiento (Tabla 10). Por otra parte, este registro en contraposición con el alto

grado de satisfacción percibido por los habitantes del barrio se pudiera vincular con la concepción de calidad de vida relacionada con identidad, con la apropiación de los individuos sobre su medio y satisfacción de las necesidades; sustentada por Hernández (2009).

El mayor número de indicadores catalogados en los rangos amarillo y verde, 36 y 20, respectivamente, corresponde a la Unidad Vecinal. Se infiere que este resultado se debe a las características de la urbanización -concepción y ejecución—, del equipamiento urbano y a la satisfacción de los habitantes, condiciones que influyen positivamente en la CVU.

**Tabla 10.** Categorización de indicadores. Resultados totales, Sistema de indicadores de calidad de vida urbana

A escala de	Barrio Las Flores			Unidad Vecinal la Concordia		
Vivienda	1	2	6	3	5	1
Barrio o urbanización	6	15	23	15	25	4
Entorno inmediato	5	5	0	2	6	2
Totales /Hábitat residencial	12	22	29	20	36	7
Total general		32	58	36		

## CONCLUSIONES

La concepción amplia de calidad de vida asumida como constructo social, dinámico, complejo, donde lo objetivo y lo subjetivo se complementan junto con el sistema de indicadores de calidad de vida urbana seleccionado a escala de la vivienda, del barrio o de la urbanización, y del entorno inmediato, permitieron inferir que la calidad de vida depende de un sinnúmero de factores entrelazados, donde la existencia o no de determinados satisfactores juega un papel fundamental.

Es por esto que la valoración de la calidad de vida requiere de un sistema de indicadores que pueda medir su multidimensionalidad y su territorialidad en escalas diferentes. El sistema de indicadores diseñado y aplicado en dos sectores contiguos del hábitat

popular sancristobalense, permitió inferir que la calidad de vida de los habitantes de la Unidad Vecinal La Concordia es significativamente mejor que la de los residentes del barrio Las Flores. Igualmente, se puede aseverar que los habitantes del barrio Las Flores no sienten con intensidad las necesidades del barrio; aunque sí las perciben.

El significado y la identidad por el lugar donde se vive, incide en esta percepción. Quizás los habitantes del barrio no sienten la atmósfera de pobreza que les asiste, el deterioro físico característico de este tipo de hábitat popular en el que residen no pesa. Tal vez se pudiera decir que sus habitantes entienden el habitar con un hondo sentido, como Yory (1998) lo menciona, como parte

del proceso de afianzamiento e identificación del ser humano con el espacio que usa y describe su ser en el mundo. Sentimiento que aminora sus necesidades y las deficiencias en la calidad de vida.

## REFERENCIAS

Aguado, I.; Barrutia, M.; Echebarría, C. (2008) Indicadores de desarrollo humano sostenible: análisis comparativo de la experiencia española. En *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, XI (155). Disponible en: [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/29019/1/MPRA\\_paper\\_29019.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/29019/1/MPRA_paper_29019.pdf)

Ardila; R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), pp. 161-164.

Delgado, M. (2002). La cuestión educativa. Estado de la cuestión y uso en geografía. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. VII, nº 354, 11 de marzo de 2002, s.p. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-354.htm>

Hernández, A. (2009). Calidad de vida y medio ambiente urbano. Indicadores locales de sostenibilidad y calidad de vida urbana. En *Revista Invi*, nº 65, vol 24, pp. 79-111. Recuperado el 7 de enero de 2015 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582009000100003>

Leva, G. (2005), Indicadores de calidad de vida urbana. Teoría y metodología, Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL ESCENARIO VIRTUAL

### PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE UNIVERSITY TEACHER IDENTITY IN THE VIRTUAL SCENARIO

**Autoras:** Olivares Aldana, Ivonn Yaneth; Sanabria Cárdenas, Irma Zoraida  
**Universidad Nacional Experimental del Táchira**  
**Correo electrónico:** iolivares@unet.edu.ve

#### RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo general analizar el proceso de construcción de la identidad del docente adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela), en el escenario virtual. Los objetivos específicos se centraron en el diagnóstico del proceso de construcción de la identidad y la caracterización del escenario virtual. La naturaleza de la investigación se ubica en las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación, enmarcada en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque interpretativo de la hermenéutica gadameriana y con un diseño metodológico en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron la observación y la entrevista, y como instrumentos el registro de campo y el guión de entrevista respectivamente, aplicados a cinco informantes clave, docentes de los núcleos de conocimiento del departamento mencionado. Los datos se analizaron e interpretaron mediante la codificación y categorización, lo que permitió establecer los hallazgos emergentes con el método del análisis del discurso y con el apoyo del Atlas.Ti en su versión 7.0. Los resultados de la indagación denotaron que, en el proceso de construcción de la identidad, el docente es una persona influenciada por otros significativos en su formación. Asimismo, las características del escenario virtual donde se desempeña como tutor implican complejidad en el proceso de tutoría, ejercicio de competencias y funciones similares a las del medio presencial, una concepción del estudiante basada en sus vivencias y el abordaje de problemáticas derivadas de la ausencia de gestión. Lo expuesto permite concluir que el proceso de construcción de la identidad del docente en el escenario virtual es complejo e inacabado pero incentivado por los hitos del proceso de construcción identitaria y las características del escenario virtual en el cual se desempeña.

**Palabras clave:** identidad, docente universitario, virtualidad.

#### ABSTRACT

The objective of this research work was to analyze the process of construction of the identity of the teacher affiliated to the Department of Social Sciences of the National Experimental University of Táchira, in the virtual scenario. The specific objectives focused on the diagnosis of the process of identity construction and the characterization of the virtual scenario. The nature of the research is located in the Social Sciences and Educational Sciences, framed in the qualitative paradigm, under the interpretative approach of the Gadamerian hermeneutics and with a methodological design in four phases: preparatory, field work, analytical and informative. The techniques used for the data collection were the observation and the interview, and as instruments the field record and the interview script, respectively, applied to five key teaching informants from the knowledge centers of the aforementioned Department. Data was analyzed and interpreted through the coding and categorization process, which allowed to establishing the emerging findings with the discourse analysis method and the Atlas.Ti version 7.0 resource. The results of the inquiry indicated that in the process of identity construction the teacher is a person influenced by significant others in his / her training. Likewise, the characteristics of the virtual scenario where he / she works as a tutor, imply complexity in the process of tutoring, exercise of competences and functions similar to those of the face-to-face environment, a conception of the student based on his experiences and the approach of problems derived from the absence of management. From this, we can conclude that the process of construction of identity of the teacher in the virtual scenario is complex and unfinished but encouraged by the milestones of the process of identity construction and the characteristics of the virtual scenario in which it operates.

**Key words:** identity, university professor, virtuality.

En el escenario mundial, la educación es un proceso de socialización y construcción inagotable de conocimiento, iniciado en el grupo familiar para luego involucrar a la persona en la educación formal, que a través de sus instituciones formativas le exigen avances académicos en los distintos niveles de acuerdo con la edad y características psicoeducativas.

La universidad como institución educativa superior es una esfera de acción social en la cual el individuo adquiere competencias personales y profesionales para asumir responsablemente su actuar al servicio de la sociedad. En este contexto de producción de conocimiento, el ejercicio de la docencia se desarrolla en ambientes presenciales y/o virtuales, y en cualquiera de los casos se asume identidad en el profesional de la docencia.

En este sentido, el desempeño del docente como tutor en la virtualidad refiere a las experiencias identitarias acaecidas en la trama de su vida en este escenario. Al respecto, Toledo (2012) considera que “referirse a la construcción identitaria implica incorporar la dimensión de trayectoria. Una continuidad que permite afirmar que alguien a través del tiempo mantiene una igualdad consigo mismo y al mismo tiempo es diferente a otro” (p. 47). Por ello, cada docente construye su propia identidad enmarcada en el sentido de pertenencia al medio presencial o virtual, asemejándolo pero al mismo tiempo diferenciándolo por las vivencias con sus otros significativos.

Para Berger y Luckman (1988), la construcción de la identidad es “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (p. 240); las comunidades virtuales, en este caso las académicas, giran en torno a la individualidad del docente pero enmarcadas en un orden colectivo. Salcedo (2009) afirma que la identidad “constituye lo idéntico en lo diverso del Ser como existencia. El ser supone que es algo, se define como alguien, percibe su yo que es, y sabe que él es un todo y que ese todo tiene coincidencia consigo mismo” (p. 429). De esta manera, el docente enfrenta la virtualidad desde la configuración de su ser para poder definirse como tal mediante el ejercicio de la tutoría virtual.

Ahora bien, Sánchez (2010) considera la virtualidad como “una dimensión de la identidad y no una identidad distinta que convive con otras identidades” (p. 41). En este medio de enseñanza y aprendizaje, el docente es una persona que se relaciona con sus otros significativos, como el actor “que entra al espacio virtual; a partir de ese imaginario previo y el medio (ordenador, ciberespacio y software) que permite la virtualidad, busca un grupo al cual afiliarse, aquel que resulte en concordancia con su construcción identitaria” (p. 42).

El docente en la virtualidad se identifica constantemente a sí mismo a través de su acción, verbo y abordaje de las situaciones emergentes en la dirección del proceso educativo. Para Sayago *et al.* (2008), la identidad en la virtualidad está configurada en “el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja” (p. 554). De esta manera, el ejercicio de la docencia virtual asume la concepción identitaria de la persona y profesional de la docencia, su práctica docente en la virtualidad y la caracterización de la institución educativa, configurando un proceso de constante reconstrucción identitaria como docente universitario.

Las acciones del tutor en la virtualidad son complejas, pues, según Ortega (2007), es necesario ser “un buen gestor del conocimiento y del aprendizaje generando espacios de formación e interacción participativos, colaborativos, constructivos, cognitivos, activos, autónomos y sociales, así como un moderador promocionando la participación activa de los alumnos” (p. 107). El docente que funge como tutor en un ambiente virtual es responsable de dirigir un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual toda su formación, experticia y habilidades son puestas al servicio del estudiante, basadas en la concepción educativa declarada y de acuerdo con la identidad docente proyectada en ese entorno.

Esta investigación se desarrolló en el contexto académico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), con sede en la ciudad de San Cristóbal,

estado Táchira (Venezuela). Desde el punto de vista organizativo, la universidad está estructurada en decanatos y departamentos (de carrera y de servicio). En el caso de estudio, se indaga contextualmente el objeto y sujeto de investigación en el Departamento de Ciencias Sociales, el cual cuenta con profesionales de la educación que imparten unidades curriculares presenciales, pero se apoyan en la virtualidad como medio para generar aprendizajes significativos basados en la tutoría como función docente esencial.

Las investigadoras y compañeros del departamento de esta casa de estudios, en conversaciones informales relacionadas con la identidad del docente en la universidad, remarcan la importancia de esta en la virtualidad. Se diagnosticó, en una etapa exploratoria, falta de reflexión del docente sobre su propio proceso de construcción identitaria en la cotidianidad del ejercicio profesional, así como debilidad en el proceso de tutoría virtual, lo que impide una proyección adecuada de su identidad docente en los medios virtuales.

Dada la situación compleja de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la situación expuesta se debe en parte, en algunos tutores, a la ausencia de metacognición sobre su ser-hacer docente y los elementos influyentes en la construcción identitaria, lo que produce una práctica algunas veces inconsciente de las funciones propias del proceso tutorial.

Ello acarrea la falta de empatía, proacción, comunicación asertiva y acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así también, se han evidenciado carencias en lo didáctico, técnico y psicoafectivo de las dimensiones del proceso tutorial y debilidades en las funciones tutoriales de orientación académica-institucional y de nexo. Esto conduce a una superflua construcción de la identidad docente en la virtualidad.

Ante esta realidad interesó profundizar en los procesos de construcción de la identidad docente en ambientes virtuales, dado que los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje en tales ambientes se encuentran en construcción. Por ello, se plantean como interrogantes de investigación

las siguientes: ¿qué elementos constituyen el proceso de construcción de la identidad del docente adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la UNET, en el escenario virtual?, ¿cómo es el proceso de construcción de la identidad de este docente?, ¿qué caracteriza el escenario virtual del tutor adscrito a dicho departamento?

La investigación persiguió como objetivo general analizar el proceso de construcción de la identidad del docente adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la UNET en el escenario virtual, y para el logro de este objetivo fue necesario diagnosticar el proceso de construcción de la identidad del docente y caracterizar el escenario virtual del tutor adscrito a ese departamento.

Asimismo, el trabajo de investigación se justifica por considerar el proceso de construcción de la identidad del docente universitario en el escenario virtual desde diversos puntos de vista: (a) teórico: abarca referentes, bases y posturas teóricas relacionadas con la identidad del docente universitario y la virtualidad emplazada en el práctica de la tutoría virtual; (b) práctico: considera el ser y hacer de la tutoría como elemento fundamental para construir la identidad docente en los escenarios virtuales; (c) gnoseológico, implica el manejo del saber, comprensión y explicación de la identidad docente y de la práctica tutorial como realidad educativa que genera los insumos para la construcción; (d) metodológico: usa adecuadamente técnicas e instrumentos para el acceso al campo con la intención de obtener información de primera fuente, de manera que se genere un acercamiento al sujeto de investigación en su escenario real de producción; y (e) axiológico: considera la dimensión de valores formativos en el deber ser de la construcción de la identidad del docente universitario.

Entre los trabajos abordados como referentes de investigación se encuentra, en el ámbito internacional, la tesis doctoral presentada en México por Madueño (2014), titulada *Construcción de la identidad docente: un análisis desde la práctica del profesor universitario*, cuyo objetivo fue analizar el proceso de construcción de la identidad docente durante la práctica. El

estudio estuvo dirigido a profesores que no cuentan con una formación didáctica pedagógica antes de iniciarse en la docencia. La investigación se soporta teóricamente en la orientación de la psicología cultural y la concepción de identidad de Wenger (2001).

La metodología, con énfasis interpretativo, se sustenta en relatos de vida recuperados por medio de entrevistas en profundidad realizadas a diez profesores del Programa Educativo de Ingeniería Industrial, del Instituto Tecnológico de Sonora. Los resultados concluyen que en el proceso de la construcción de la identidad docente es fundamental la participación comprometida y el sentimiento de satisfacción por parte del profesor universitario; también destaca la reflexión de los logros y las dificultades que se originan en y desde la práctica docente. Asimismo, durante la construcción identitaria los profesores hacen uso de los sujetos y objetos culturales que fungen como mediadores en sus experiencias de aprendizaje en la práctica, lo que la caracteriza como gradual, dinámica y contextualizada.

Este estudio aportó información pertinente a la presente investigación, al enmarcar la problemática del proceso de construcción de la identidad docente durante la práctica, elemento clave considerado en la indagación.

En el contexto venezolano, en el Distrito Capital Salcedo (2009), en su trabajo denominado "Identidad y formación. Entre Hegel y Paul Ricoeur", tuvo por objetivo indagar sobre el sentido que Hegel, en *Fenomenología del espíritu*, y Paul Ricoeur, desde su hermenéutica de *Sí mismo como otro*, manejan sobre los constructos identidad y formación como conceptos estrechamente ligados. En el trabajo se especula que la identidad tiene su fundamento en el hacer, en la acción y no en lo estático. Por consiguiente, pensar en lo que se es y se quiere ser, tiene que ver con lo que se ha sido. Asimismo, el concepto de formación está relacionado con el de cultura, que manifiesta un carácter humano, en el que todo se guarda y nada se esfuma. En este escenario la acción produce movilidad y cambio en el ser que se es hacia el ser que se desea ser.

El referido estudio sirve de soporte teórico a la investigación, porque aborda los constructos identidad y formación, así como su dinámica y relaciones, para soportar la afirmación de que la identidad, en este caso del docente universitario, se construye desde la práctica y puede ser influenciada por la tutoría virtual en constante cambio y creación.

En el estado Táchira, Izarra (2010) presentó un trabajo de tesis doctoral titulado *Proceso de formación de la identidad docente*, con el propósito de explicar el proceso de formación de la identidad docente en profesionales que participan en un programa de formación inicial y poseen experiencia en el ejercicio profesional. El soporte teórico está dado por el interaccionismo simbólico, teoría de las representaciones sociales, teoría de la acción, identidad y formación docente. Se utilizaron dos vías de acceso al mundo empírico: (a) el análisis de documentos oficiales relacionados con la docencia, elaborados entre 1980 y el año 2000; esta actividad permitió describir la imagen social de la docencia; y (b) entrevistas en profundidad a 6 docentes estudiantes del programa de formación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Maestro, Núcleo Académico Táchira, a través de las cuales se estableció la visión individual de la docencia.

Como resultado se obtuvo que el proceso de construcción de la identidad es multirreferencial, intervienen tres principios generadores: otros, relaciones y formación. Los tres interactúan y generan una identidad docente, que es una representación fundamentada en las cualidades autoatribuidas y tiene dos referentes esenciales: la actividad de la enseñanza y la relación personal con los estudiantes. La investigación justifica la necesidad de que en los programas de formación docente se analice la biografía escolar de los participantes, se potencien los espacios de interacción y se construya la imagen del otro desde la alteridad.

En el antecedente mencionado se halla relación directa con la investigación en cuanto al contexto geográfico. Aunque las

instituciones universitarias son distintas, las iniciativas de indagación convergen en abordar el proceso de formación o construcción de la identidad del docente, soportada en los referentes de los otros, sus relaciones y formación.

En cuanto al abordaje teórico, se puede comenzar refiriendo la visión según la cual el docente es, ante todo, una persona. Goodson (1993) afirma que es difícil comprender a los docentes y lo que ellos hacen sin entender quiénes son como personas.

El docente como persona nace, crece y se desarrolla en un contexto con singularidades que definen su identidad. Holland *et al.* (1998) definen la identidad como un proceso desarrollado en una constante práctica social, en la que el mundo interior del individuo se nutre y se adapta al espacio contextualizado de relaciones sociales; por ello, a través de la narrativa se construye identidad. Dewey (1997) asegura que “la naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados” (p. 124), es decir, por el lado activo la experiencia es probar un sentido que se manifiesta en el término semejante a experimento, y por el lado pasivo es sufrir o padecer.

Lave y Wenger (1991) afirman que formar parte de distintos contextos de práctica es básico en la construcción de la identidad, y esta se reconfigura a partir de los tipos de participación, porque participar es una manera de construir identidad desde la visión del yo y del otro. Al mismo tiempo, Madueño (2014) asegura que “la identidad docente se desarrolla a partir de experiencias de aprendizaje derivadas de una práctica situada en contexto” (p. 195). La construcción de la identidad prolifera, en la medida en que existe socialización e interacción con los sujetos y objetos culturales. Entre estas experiencias menciona el apoyo de los pares, la interacción con los estudiantes, el apoyo de expertos y la interacción con los objetos de aprendizaje.

Ahora bien, para García (2001), el tutor es “la figura por la que se ejerce la protección, la tutela, defensa o salvaguardia de una persona menor o necesitada” (p. 124).

Asimismo Silva y Astudillo (2013) consideran que “el tutor debe transitar desde el rol de transmisor de conocimiento al de facilitador del aprendizaje; promoviendo y orientando dicho aprendizaje, el cual se logra a través de la co-construcción, producto del desarrollo individual y la interacción social” (p. 89). Estas afirmaciones permiten deducir que el tutor y la dirección del proceso de tutoría virtual son elementos fundamentales para revisar la práctica profesional, con la intención de promover la construcción de la identidad y del conocimiento desde una experiencia reconocida y contextualizada por los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo señalado permite deducir que la tutoría es un proceso generado en una interacción académico-pedagógica constante, lo cual demanda del docente, según García (2001), asumir tareas orientadoras, apuntando a lo afectivo y académico en un ámbito cognitivo. En el ejercicio de ambas tareas, se deja evidencia de la concepción del docente sobre su ser y actuar en el escenario virtual (López, 2005), implicando acciones como: (a) planificar la tutoría para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, (b) relacionarse con los nuevos aprendices, (c) establecer una comunicación asertiva, (d) apoyar a los aprendices como mediador pedagógico, (e) motivar, (f) proponer actividades que faciliten el aprendizaje individual y colaborativo, y (g) evaluar el rendimiento, basadas en la interacción de sus protagonistas.

Pagano (2007) asegura que una manera adecuada de establecer las competencias y atributos de un buen tutor en la educación a distancia es centrarse en las características del aprendizaje del adulto, las cuales se clasifican en tres dimensiones: “dimensión didáctica (relativa a los saberes conceptuales), dimensión técnica (relativa a los saberes procedimentales) y dimensión psicoafectiva (relativa a los saberes actitudinales)” (p. 4). El tutor como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje va valorando los elementos de dicho proceso, incluyendo su actuación desde el momento en que inicia hasta que finaliza y alcanza el objetivo establecido, dejando a lo largo del trayecto académico visos y tonalidades de

su pensar y actuar como docente, es decir, de los elementos constitutivos de su identidad en la práctica desarrollada en el entorno virtual.

Entre las teorías que sustentan la investigación están: (a) teoría humanista en la concepción del personalismo, de Mounier, y filosofía de la persona, de Marías; (b) teoría de la complejidad, de Morin; (c) teoría de la narrativa basada en la analítica de la temporalidad, de Paul Ricoeur, y el pensamiento narrativo, de Arfuch; y (d) teoría de la educación a distancia basada en la interacción y la comunicación, de Holmberg.

## METODOLOGÍA

La naturaleza de esta investigación se ubica en las Ciencias Sociales, en las Ciencias de la Educación, por su condición humanista, con un enfoque cualitativo que, para Martínez (2008), “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 89). Esta perspectiva metodológica promueve una dialéctica constante entre el sujeto y el objeto de estudio, para generar conocimiento sobre sus relaciones y percepciones relativas a la construcción de la identidad del docente en el ámbito universitario virtual.

El método de estudio para abordar el objeto de investigación es interpretativo, desde la perspectiva de la hermenéutica gadameriana, el cual permite comprender la persona mediante la experiencia constructiva de su realidad y de lo que conoce, considerando el conocimiento esencial para la existencia del hombre. Para Gadamer (1993), la interpretación es “en cierto sentido una recreación, pero esta no se guía por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como él encuentra en ella algún sentido” (p. 165). Además, el proceso de investigación en este trabajo se desarrolló en fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa; en cada una de ellas las investigadoras están en continua toma de decisiones para dar paso a la siguiente fase.

El plan muestral estableció como unidad de muestreo a los docentes del Departamento de Ciencias Sociales de la UNET con sus respectivos núcleos de conocimiento. Se eligieron 5 docentes como informantes clave bajo los siguientes criterios: (a) personal académico de planta de la universidad, (b) formación académica de pregrado en Educación, es decir, licenciados en Educación en las distintas menciones o su equivalente, (c) experiencia, formación académica y perfeccionamiento docente en el ámbito de la virtualidad, (d) disposición para participar como informantes clave en el estudio. Es pues, la selección un muestreo intencional.

Entre las técnicas para recopilar información, las investigadoras se sirvieron de dos vías de acceso al mundo empírico: la observación y la entrevista. Los instrumentos fueron el registro de observación y el guion de entrevista, respectivamente. La validez y fiabilidad de la investigación y de los instrumentos para recopilar información consideró la aproximación entre la investigación y la realidad.

Una vez diseñado el instrumento con su respectivo protocolo, se procede a realizar un pilotaje con dos informantes clave aplicando el guion de entrevista que luego se transcribe para constatar que lo plasmado en el texto escrito es la expresión u opinión del informante sobre lo ocurrido. Aplicadas las entrevistas a los cinco informantes clave y ratificado el texto por ellos, se compara con lo observado por las investigadoras y la base teórica que refiere la temática, y se halla congruencia para la construcción del metatexto.

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el programa Atlas.Ti en su versión 7.5, considerando como ruta de análisis (Strauss y Corbin, 2002) la (a) codificación abierta: “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110); (b) codificación axial: “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134); (c) codificación selectiva: “proceso de integrar y refinar la teoría” (p. 157); (d)

saturación teórica: “punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (p. 157).

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el método del análisis del discurso, proceso del cual se comparten los señalamientos de Bolívar (2007): (a) es interacción social, porque en él se crean y se modifican significados en sociedad; (b) es cognición, pues los autores del contexto construyen su propio conocimiento y adaptan sus representaciones al medio en que se desenvuelven; (c) es historia, para entender los significados del presente se debe revisar el pasado; (d) es un diálogo, al involucrar varios protagonistas; y (e) es una acción, ya que con las palabras se cambia un contexto, con la intención de buscar la producción de un metatexto. El análisis abordó los tres niveles de comunicación propuestos por Morris (1938): sintáctico (la riqueza del vocabulario y la variedad de palabras), semántico (significados) y pragmático (los componentes individuales que juegan un efecto totalizador).

Ya obtenidos los resultados de la investigación mediante la ruta antes descrita, se procedió a contrastar los resultados con aquellos estudios y aportes teóricos similares presentados en el abordaje teórico y los que se indagan posteriormente al emerger los códigos y las dimensiones, con la intención de generar conclusiones de la investigación.

## RESULTADOS

En cuanto al proceso de construcción de la identidad del docente, los resultados de la indagación denotan tres dimensiones: el docente como persona, la influencia de los otros significativos y el proceso de formación docente. A continuación se explican cada una de ellas en función de los hallazgos y sus contrastaciones teóricas:

Los informantes clave como docentes son personas que disfrutan y se sienten satisfechos con la enseñanza y la profesión. Al respecto, Vildoso (2002) refiere que “aquella persona que se halla en la posición de enseñar o capacitar a otros, necesita cultivar un aprecio por los conocimientos y el

aprendizaje y no solo dedicarse a cumplir con su trabajo” (p. 61); por lo tanto, el docente debe disponer en alteridad sus bondades, capacidades y habilidades a su otro significativo para generar aprendizajes en la dinámica de interacción.

La influencia de los otros significativos en el proceso de construcción de la identidad, según Cayuela (2005), emerge porque “la apertura hacia los demás es necesaria para la configuración de nuestra identidad, puesto que para llegar a ser lo que somos precisamos de una colaboración de los otros” (p. 131). En este sentido, los otros significativos que impactan la construcción identitaria de los informantes clave son (a) la familia, la madre y el padre como orientadores en la formación, (b) los maestros, quienes con sus rasgos personales y profesionales impactan la formación docente, y (c) los amigos y pares académicos.

En el proceso de formación docente de los informantes clave marca pauta la influencia de la mujer como referente; según Freixas *et al.* (2007), “en este terreno es responsabilidad de cada actora, de cada mujer docente, el construir este nuevo simbólico como un acto de creación que ayudará a definir de nuevo el acto educativo” (p. 11). La mujer en la docencia juega un rol primordial en la construcción del sentido de la práctica docente, desde el punto de vista del reconocimiento de la identidad como seres sexuados en el aula.

Ahora bien, en cuanto a las características del escenario virtual donde el docente se desempeña como tutor, los informantes clave consideran que:

(a) La docencia universitaria y la virtualidad se relacionan de manera compleja en el proceso de tutoría. Martínez y Maris (2007) insisten en que la tutoría virtual está compuesta de múltiples elementos, los cuales el tutor debe manejar e incluso controlar con la intención de que su actuar académico sea significativo para el aprendizaje del estudiante en la distancia.

(b) Las competencias del tutor en la virtualidad, de acuerdo con Pagano (2007), deben centrarse en las características del

aprendizaje del adulto, en tres dimensiones: “dimensión didáctica (relativa a los saberes conceptuales), dimensión técnica (relativa a los saberes procedimentales) y dimensión psicoafectiva (relativa a los saberes actitudinales)” (p. 4). Para los informantes clave las competencias de un tutor en la virtualidad implican en el aspecto didáctico una práctica de enseñanza basada en la mediación y el acompañamiento del docente. En lo técnico, el desarrollo de procedimientos para la virtualidad, así como el uso y manejo de herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje virtual. En lo psicoafectivo, la comunicación es esencial, del mismo modo que la empatía, la cercanía con el estudiante, la gestión de las emociones y la capacidad de tomar decisiones al momento.

(c) Las funciones de la tutoría en lo presencial y virtual implican la planificación, organización y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La práctica de estas actividades en la virtualidad exige una constante comunicación didáctica, mediada durante todo el acto pedagógico. En este sentido, García (2001) considera que “la enseñanza convencional es preferentemente presencial, mientras que la enseñanza a distancia utiliza preferentemente la comunicación didáctica mediada... se diferencian precisamente por la variedad e intensidad de la presencialidad y uso de los recursos didácticos” (p. 19).

(d) La concepción del estudiante en la virtualidad depende, según Contreras *et al.* (2015), de la ejecución de sus roles en el proceso autodidáctico que enfrenta “representados en autodisciplina, autoaprendizaje, análisis crítico y reflexivo, y trabajo colaborativo, permiten que su proceso educativo sea más humanizante, como un sujeto que piensa, actúa, crea y construye saberes personales y sociales” (p. 137). Por consiguiente, el tutor en la virtualidad interpreta al estudiante desde sus vivencias como estudiante en la virtualidad, es decir, se puede comprender mejor un estudiante virtual cuando el docente también ha fungido su rol en ese ámbito.

(e) Las experiencias positivas y significativas en la práctica de la tutoría virtual, según Silva

(2006), son experiencias que permiten “acceder a actualizaciones en línea..., además de la adquisición de parte de los profesores de nuevas competencias y habilidades para enfrentar en mejores condiciones una próxima experiencia en esta área” (p. 5), generando así fuentes de formación y actualización docente.

(f) Para los informantes las problemáticas que se suscitan en la virtualidad son ocasionadas por la falta de gestión institucional y de los actores responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto. Moreno (2007) afirma que la calidad en educación a distancia debe abordarse desde tres perspectivas: “a) desde la calidad que tiene como modalidad educativa...; b) como hecho educativo independientemente de su modalidad, y c) lo que aporte como elemento de una estrategia amplia que comprenda diversas modalidades” (p. 22), cuando esto no sucede se generan dificultades en gestión de la educación virtual, esto implica que los procesos educativos dependen de sus líderes y las personas involucradas en ellos.

En función de los resultados presentados y de los objetivos de investigación se concluye que:

1. La construcción de la identidad del docente adscrito al Departamento de Ciencias Sociales en la UNET en el escenario virtual es un proceso complejo e inacabado que se genera de la narrativa de sus actores, con base en el devenir de la trama vivencial situada en el contexto universitario, considerando dos elementos clave: los hitos del proceso de construcción identitaria y las características del escenario virtual en el cual el tutor se desempeña.

2. Los hitos del proceso de construcción de la identidad del docente están basados en: (a) la concepción del docente como persona que siente disfrute y satisfacción con la enseñanza y la profesión, (b) la influencia significativa de otros, los padres como orientadores en la formación y los maestros, quienes con sus rasgos personales influyen en la persona del docente, y (c) la presencia de la mujer como referente de formación.

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS

3. El escenario virtual de desempeño del tutor adscrito al Departamento de Ciencias Sociales se caracteriza por (a) la complejidad del proceso de tutoría virtual, (b) el desarrollo de competencias y el ejercicio de las funciones enmarcadas en el medio virtual, (c) la concepción sobre el estudiante en la virtualidad, que depende de las experiencias adquiridas cuando ha fungido ese mismo rol, y (d) el manejo de las dificultades relacionadas con la gestión de calidad en la educación virtual.

- Berger, P., Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cayuela, A. (2005). *Vulnerables: Pensar la fragilidad humana*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Contreras, P., González, B., Paniagua, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freixas, A., Fuentes, M., Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- Goodson, I. (1993). *The devil's bargain: Educational research and the teacher*. Arizona: Educational Policy Analysis Archives.
- Holland D., Lachicotte W. Jr., Skinner D., Cain C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Izarra, D. (2010) *Proceso de formación de la identidad docente* [Tesis doctoral]. Táchira: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Madueño, M. (2014). *La construcción de la identidad docente: un análisis desde la práctica del profesor universitario* [Tesis doctoral en línea]. Puebla: Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1170>
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M., Maris, S. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (29), 81-86. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802907>
- Moreno, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 7 (6), 19-31.
- Morris, C. (1938). *Logical positivism, pragmatism and scientific empiricism*. Inglaterra: Hermann et Cie.
- Lave J., Wenger, E. (1991). *Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Praxis.
- Ortega, I. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. [Versión electrónica]. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (2), 100-115. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334007>
- Pagano, C. (2007). *Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico*. RUSC. Universities and Knowledge

- Society Journal, 4, 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231005>
- Sánchez, J. (2010). La comunicación sin cuerpo. Identidad y virtualidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Mayo-Agosto, 37-51.
- Salcedo, E. (2009). Identidad y formación. Entre Hegel y Paul Ricoeur. En: Valera-Villegas, G., Madriz, G. y Carpio, A. (Comp.) *Entre filosofía y filosofar. Pensamiento, infancia y ciudadanía*. Caracas: CDCHT-UNERS y *Revista Ensayo y Error*.
- Sayago, Z., Chacón, M., Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12, 551-561.
- Silva, J. (2006). Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: Una experiencia concreta en el contexto Chileno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (1).
- Silva, J., Astudillo, A. (2013). Formación de tutores: aspecto clave en enseñanza virtual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (1), 87-100.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 43-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562004>
- Vildoso, J. (2002). Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación. [Trabajo de grado de Maestría]. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

## ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL: UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE LA PERCEPCIÓN NEUTRAL DEL IDIOMA

### TEACHING OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE: A CRITICAL VISION ABOUT THE NEUTRAL PERCEPTION OF THE LANGUAGE

**Autora:** Moncada Vera, Belkys Siboney  
Universidad Nacional Experimental del Táchira  
Correo electrónico: [bmoncada@unet.edu.ve](mailto:bmoncada@unet.edu.ve)

#### RESUMEN

Este artículo da cuenta de los hallazgos obtenidos en un estudio de corte cualitativo-interpretativo, enfocado en describir las percepciones de 78 profesores de inglés venezolanos sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario digital de preguntas abiertas y la entrevista en profundidad. Para el análisis de los datos se consideró el Método de Comparación Constante siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada, con el apoyo del software Atlas.ti versión 6.0. Como resultado emergieron tres categorías: enseñanza del inglés como una actividad neutral, metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, las clases de inglés como promotoras del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. De acuerdo con los hallazgos se evidencian percepciones fluidas y simultáneamente contradictorias de los participantes sobre la enseñanza del inglés, al percibirla como una actividad neutral y apolítica, enfocada principalmente en incentivar el uso del idioma con fines comunicativos a través de metodologías centradas en el estudiante, y al manifestar paralelamente su compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los mismos.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, pedagogía crítica, enseñanza neutral, inglés como idioma internacional, profesores de inglés.

#### ABSTRACT

*This paper shows the results of a qualitative - interpretative study aimed to describe the perceptions of 78 Venezuelan English teachers about the teaching of English as an International Language. A questionnaire and an in-depth interview were used as instruments to collect data. Data were analyzed using the comparison method and following the steps proposed by the Grounded Theory. Atlas.ti was used to help the data analysis. The emergent categories were: the teaching of English as a neutral activity, students' based teaching methodologies, and the English classes as promoters of critical and reflexive thinking. Findings reveal that the participants' perceptions are fluid and simultaneously contradictory about the teaching of English, and conceive it as a neutral activity, mainly focused in promoting the use of English with communicative purposes through students' based methodologies and the developing of critical and reflexive thinking.*

**Key Words:** teaching of english, critical pedagogy, neutral teaching, english as an international language, english teacher.

La complejidad que supone considerar el inglés como un idioma internacional con sus múltiples variedades dialectales conduce a valorar sus diferentes funciones en las comunidades no solo como herramienta neutral para la comunicación, sino también como vehículo para la transmisión y reproducción de discursos hegemónicos de los países con mayor poderío mundial (Canagarajah, 1999a; Pennycook, 1994). Desde esta perspectiva, conviene señalar que su enseñanza en los contextos de la periferia (Canagarajah, 1999a; Phillipson, 1992, 2010) o países del círculo de expansión (Kachru, 1992), de los que Venezuela forma parte, ha venido siendo percibida por algunos profesores 'no nativos' como una actividad natural, neutral, libre de ideologías y valores culturales (Pennycook, 1994), cuya función principal ha girado en torno al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes para su desenvolvimiento en la sociedad. Esta visión técnica y acrítica de la enseñanza del inglés en los países periféricos se ha sustentado en las creencias reproducidas por largo tiempo en la educación de segundas lenguas y en los profesores 'no nativos' al considerar el idioma y su enseñanza como un medio transparente de comunicación, necesario para el progreso tanto personal como profesional.

Cabe señalar que la enseñanza del inglés en los contextos periféricos o países de los círculos externos y de expansión (Kachru, 1992) se ha visto, en muchos casos, desvinculada de las necesidades contextuales de las propias comunidades de la periferia, al enmarcarse en prácticas repetitivas de patrones impuestos por los países del centro o del círculo interno (Estados Unidos, Gran Bretaña, entre otros); esto crea una dependencia de conocimiento y de actuación metodológica, cuyo aprendizaje se ha enfocado principalmente en la competencia para comunicarse con los llamados hablantes 'nativos' (Rajagopalan, 2004).

Es por ello que varios autores (Canagarajah, 2006; Pennycook, 1994) señalan la necesidad de considerar el inglés como un fenómeno lingüístico dinámico y

heterogéneo que enmarca ideologías e intereses conflictivos que sobrepasan su simple concepción como un sistema de normas gramaticales uniformes, al tener en cuenta que "ningún conocimiento, ningún idioma y ninguna pedagogía son neutrales o apolíticos" (Pennycook, 1994, p. 301). Por tanto, la apropiación de forma acrítica de metodologías de enseñanza provenientes de los países del círculo interno podría limitar el pensamiento crítico de los docentes y estudiantes de los países periféricos, e imponer de esa manera valores y prácticas homogéneas que responden solamente a los intereses de las políticas de los países con mayor poderío mundial (Canagarajah, 2002).

Al respecto, cabe resaltar algunos estudios que han enfocado su mirada en revelar lo que piensan los profesores de inglés sobre la enseñanza de esta lengua en diferentes contextos del mundo. Methitham (2009), por ejemplo, exploró las percepciones de un grupo de profesores tailandeses. Este autor informa que los participantes se inclinaban por la metodología angloamericana y concebían la enseñanza como una actividad neutral y apolítica, sin ideologías de fondo, sin percatarse de que "el idioma es también el transporte más sutil y efectivo de ideologías y culturas" (Canagarajah, 1999a, p. 53), y que los métodos utilizados para enseñarlo "son constructos culturales e ideológicos con consecuencias político-económicas" (Canagarajah, 2002, p. 135). De manera similar, Dimova (2011) reporta un estudio con profesores de inglés en Macedonia, en el que encontró que los participantes estaban influenciados por las variedades normativas provenientes de los libros de texto, las organizaciones como el Consejo Británico y las Corporaciones de Paz.

En el contexto latinoamericano, Cox y Assis-Peterson (1999) documentan un estudio con profesores de inglés brasileños, cuyo objetivo era conocer lo que sabían y pensaban sobre la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés. Según las investigadoras, los profesores no tenían conocimiento sobre la pedagogía crítica ni tampoco sobre los debates relacionados con esta en el mundo. De igual forma, percibían la enseñanza como un acto neutral

sin implicaciones políticas, y el aprendizaje como una manera de ganar acceso a las relaciones globales, al comercio internacional, al turismo, a la ciencia y a la tecnología; y su enseñanza se basaba en el enfoque comunicativo con énfasis mayormente en conversaciones de la vida diaria.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Chacón *et al.* (2003), quienes presentan un estudio con profesores de dos universidades en Venezuela, acerca de su rol como profesores de inglés, el rol del inglés en Venezuela y la relación entre la enseñanza del inglés y la pedagogía crítica. Para este grupo de educadores, la pedagogía crítica se refería a clases centradas en el estudiante donde este y el profesor compartían decisiones. También se refirieron a sus roles como “modelos, guías y facilitadores del idioma y su preocupación por desarrollar la suficiencia lingüística” (Chacón *et al.*, 2003, p. 145), alejada esta de la noción de competencia posmoderna de la globalización (Canagarajah, 2006), que exige a los hablantes tener dominio de múltiples dialectos y desarrollar sus capacidades en función de “negociar variedades diversas [del inglés] para facilitar la comunicación” (Canagarajah, 2006, p. 233). Sus resultados muestran las concepciones de los participantes sobre la enseñanza de esa lengua como un acto apolítico y neutral, sin implicaciones sociopolíticas, siendo estas consideraciones propias del paradigma de la lingüística aplicada.

En relación con esta temática se evidencia en Latinoamérica una carencia de estudios sobre las concepciones de los docentes en formación y en servicio acerca de la enseñanza del inglés como idioma internacional. En respuesta a esa necesidad, este estudio centra su atención en conocer cómo percibe un grupo de docentes de inglés de Venezuela la enseñanza del inglés como idioma internacional. Por tanto, a la luz de la Teoría Crítica se espera explicar dicha labor no como una actividad neutral y apolítica (Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994; Pennycook y Countant-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y

Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004), como se ha entendido bajo el paradigma positivista y estructuralista, sino como una actividad subjetiva cargada de ideologías e intereses sociales, políticos y económicos (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Kubota, 2002; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010; Tollefson, 1995).

En otras palabras, este trabajo aborda un tópico pertinente y actual en TESOL ('enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas'): el modo en que los profesores 'no nativos' comprenden la vinculación de ese idioma y su enseñanza con el imperialismo lingüístico asociado a la manera de percibir el idioma y su pedagogía, así como la concepción de sí mismos como agentes de cambio y docentes legítimos para enseñar el inglés desde un contexto periférico.

### **El inglés como fenómeno social**

El inglés, visto como un fenómeno social, juega un papel importante en la expresión de la identidad social y cultural de las personas que lo usan, lo aprenden y lo enseñan, y es además un elemento clave de la noción de capital cultural (Bourdieu, 1991), que otorga legitimidad lingüística a su uso, expansión y enseñanza alrededor del mundo. De este modo, se concibe como un fenómeno amplio que abarca no solo cuestiones lingüísticas, sino también sociales, culturales y políticas que son construidas y delineadas por aspectos relacionados con la identidad, el poder, la subjetividad y la desigualdad. Desde esta perspectiva social, por medio de la cual se desafían aspectos determinísticos del legado estructuralista (Bloomfield, 1967), dicho idioma es visto como un fenómeno cargado de valores y de ideologías que permanentemente controlan los significados (Canagarajah, 1999a), y su uso está vinculado, en muchos casos, con el dominio, sometimiento y manipulación de las sociedades por parte de los países con mayor poder en el mundo, perpetuando con ello hegemonías y desigualdades (Phillipson, 1992).

Hoy día en la literatura de TESOL existen diferentes denominaciones que aluden al nuevo rol del inglés en la sociedad. Es así

como se encuentran las definiciones del inglés como idioma internacional (EIL por su sigla en inglés), inglés global (WEs) e inglés como lengua franca (ELF). Aunque algunos autores asumen estos calificativos como sinónimos referidos al mismo fenómeno (Seidlhofer, 2003; Walker 2010), existen ciertas características que los diferencian. Este artículo se inclina hacia la visión que lo considera como un idioma internacional, con características planteadas desde las visiones de lengua franca y global, al concebirlo como un idioma plural que exige el respeto hacia las diferentes variedades dialectales y la negociabilidad de significados de acuerdo con el contexto. Así pues, la visión del EIL permite concebirlo como un idioma que sirve para la comunicación internacional e intercultural entre los pueblos del mundo y convoca a la revisión de las perspectivas, enfoques y metodologías para su enseñanza.

### **Enseñanza del inglés como idioma internacional**

El reconocimiento del inglés como idioma internacional, con sus múltiples variedades en el mundo y su uso para la comunicación intercultural en un ámbito global, ha tenido implicaciones tanto pedagógicas como sociolingüísticas en la enseñanza del inglés o ELT (por su sigla en inglés). El reconocimiento y respeto de las distintas variedades de esta lengua a nivel mundial, así como la adopción y puesta en práctica de nuevos enfoques y metodologías para su enseñanza, marcan una nueva era y forma de percibir el idioma y su pedagogía. Esta nueva tendencia, denominada por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) como la era post método, hace que la enseñanza se enfoque en responder a los intereses lingüísticos y contextuales de los aprendices más que en querer adoptar un método específico para imitar al 'hablante nativo'.

La insistencia en la enseñanza de un inglés auténtico y natural, y la implementación pasiva e incuestionable de metodologías y materiales para la enseñanza y aprendizaje provenientes de los países del círculo interno, han contribuido con la reproducción de ideas en las que se considera al 'hablante nativo' del inglés como el más indicado para

enseñarlo. La reproducción de estas creencias, en las que se ubica al profesor 'nativo' en una posición superior y de mayor prestigio para enseñar el idioma ha favorecido la propagación de discursos dominantes cargados de ideologías de estandarización, que dan fuerza a ciertos individuos e instituciones para tomar decisiones (Lippi-Green, 1997) sobre un *otro* generalizado con características lingüísticas y culturales diferentes (Holliday, 2005).

Generalmente, ese *otro* ha sido descrito en la literatura dominante de TESOL como "dependiente", "pasivo", "fácilmente dominado", "dependiente intelectualmente", "deficiente de autoestima", "reacio a desafiar la autoridad", "no crítico", "bueno en la memorización", "orientado al examen", entre otros (Holliday, 2005, pp. 21-22). Sin duda, estos calificativos aplicados a los hablantes 'no nativos' muestran su vinculación con ideales enraizados en cuestiones de poder (Canagarajah, 1999b; Pennycook, 1994, 2001; Phillipson, 1992) que influyen en los sentidos de identidad y percepciones de eficacia y confianza de los profesores 'no nativos'.

El rol funcional adquirido por el inglés en los últimos tiempos ha hecho que los académicos de TESOL tengan que dirigir su foco de atención hacia el desarrollo de competencias lingüísticas y multiculturales que faciliten el entendimiento y comunicación entre los diferentes grupos de usuarios de este idioma alrededor del mundo, tomando en consideración las diversas variedades lingüísticas y culturales existentes. Esto también ha ayudado a contraponer, de alguna forma, la continuada reproducción errónea sobre la existencia del hablante 'nativo' como modelo legítimo para adquirir y enseñar el idioma (Phillipson, 1992, 2010), aspecto que ha contribuido, a su vez, a que los hablantes y profesores 'no nativos' "sientan más confianza de su conocimiento, habilidades comunicativas e intuiciones" (Davies, 2003, p. 9).

### **La pedagogía crítica en la enseñanza del inglés como idioma internacional**

Algunos investigadores en TESOL (Braine, 1999; Canagarajah, 1999a, 1999b; Cox y Assis-Peterson, 1999; Samimy y Brutt-

Grffler, 1999) han enfocado sus trabajos sobre la base de la Pedagogía Crítica (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; McLaren, 1997, 2000, 2003; Pennycook, 1990a, 1990b, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004), con el propósito de desafiar el supuesto generalizado de la lingüística aplicada en relación con la existencia de un hablante 'nativo' ideal para el aprendizaje y enseñanza del inglés, propio del paradigma chomskiano. Esta nueva perspectiva ha permitido visualizar dicha lengua y su enseñanza desde un panorama más amplio, que facilita su entendimiento desde una posición crítica en la que se le considera como un vehículo para la transmisión y reproducción de discursos hegemónicos de los países con mayor poder en el mundo (Canagarajah, 1999a; Pennycook, 1994). Asimismo, ha permitido reconocer las múltiples variedades de inglés existentes en el mundo, lo que ha desmitificado, de alguna manera, la existencia de un inglés estándar y una única forma de enseñarlo.

La pedagogía, desde el punto de vista crítico, es considerada como un acto no neutral relacionado con cuestiones económicas, políticas, de poder y de practicidad (Phipps y Guilherme, 2004). En ese sentido, Auerbach (1995) asegura que las decisiones pedagógicas en cuanto al “desarrollo del currículo, contenido, materiales, procesos en el salón de clases, y uso del idioma, aunque aparentan ser de consideraciones profesionales apolíticas, de hecho son por naturaleza ideológicas, con implicaciones significativas en los roles socioeconómicos de los estudiantes” (p. 9). Bajo esta perspectiva, el inglés se considera como una manera de expresar ideologías y no solo como un sistema de símbolos abstractos (Kumaravadivelu, 2006). Por tanto, el espacio educativo en el que se enseña debe extenderse de manera amplia a las dinámicas sociales, culturales y políticas que circulan en el mundo; es decir, a aquellas realidades que están presentes fuera del aula. La pedagogía crítica se convierte entonces en una interconexión entre el salón de clases y el mundo externo a través de una interacción dialógica (Freire, 1970) entre los profesores y los estudiantes,

que tratan asuntos reales de sus vidas diarias, relacionados con política, economía, educación y otros aspectos que ellos consideran importantes en el contexto local en el cual viven.

Con el desarrollo de la pedagogía crítica se incentiva a los estudiantes a explorar sus puntos de vista en relación a temas actuales de interés común, y se les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y desarrollarse como ciudadanos globales, a través del debate, la deliberación, el diálogo y el disenso (Giroux, 2006). El mismo Giroux (2006) afirma que esta pedagogía también tiene que ver con la provisión, tanto a profesores como a estudiantes, de habilidades y conocimientos que les permitan ampliar y fortalecer sus capacidades para cuestionar todos aquellos aspectos que otorgan legitimidad a las estructuras y prácticas sociales desiguales, y tomar de esa manera responsabilidad para intervenir y actuar en el mundo. Por tanto, la pedagogía crítica en las aulas de inglés significa para varios autores (Pennycook, 1990b, 1994; Phipps y Guilherme, 2004) desafiar las normas lingüísticas y constructos discursivos impuestos por los usuarios y profesores de los países del círculo interno, y de esa manera “conducir el aprendizaje del idioma en términos que son relevantes y efectivos a las necesidades y contextos socioculturales de las comunidades de la periferia” (Canagarajah, 1999a, p. 195).

## METODOLOGIA

Este estudio adoptó una metodología cualitativa bajo el enfoque interpretativo, que busca la comprensión e interpretación del significado atribuido por los participantes a su realidad (Cohen *et al.*, 2011). Se llevó a cabo en San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela). Los participantes fueron 78 profesores de inglés, 43 mujeres y 35 hombres, quienes contaban para el momento con experiencia docente de entre 1 y 28 años, y se desempeñaban en diferentes instituciones tanto públicas como privadas en los niveles de educación media general y educación universitaria. La selección, intencional (Patton, 1990), respondió a dos criterios: egresados en la mención Inglés y

experiencia docente mínima de 1 año en educación media o universitaria.

Para la recolección de los datos se empleó un cuestionario digital de preguntas abiertas y la entrevista en profundidad, definida por Yuni y Urbano (2005) como una entrevista flexible y abierta mediante la cual entrevistador y entrevistado interactúan sobre una serie de tópicos previamente definidos por el investigador y que son introducidos por este a medida que avanza la conversación. Así, la entrevista estuvo dirigida a ampliar las respuestas de los participantes en el cuestionario y obtener descripciones de los fenómenos desde la perspectiva y lenguaje de los propios sujetos (Kvale y Brinkmann, 2009).

En el guión de entrevista se incluyeron preguntas como “¿Cree usted que la enseñanza del inglés es un acto apolítico?”, “Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza privilegian a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?”, “Varios autores consideran el salón de clases como un microcosmos donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo: ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés? ¿Por qué? ¿Cómo lo haría?”

Para el análisis se consideró el proceso analítico de Strauss y Corbin (2014), que apunta hacia la generación inductiva de teoría a través de la comparación constante de los datos para formar categorías. Se llevaron a cabo los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, en un análisis cíclico e integrado de los datos. También se usó el paquete informático Atlas.ti versión 6.0 para el almacenamiento y manipulación de las entrevistas. Las evidencias que soportan los argumentos de este artículo se identifican con las letras [EPI] ('relatos de los participantes en las entrevistas').

### **Enseñanza del inglés como una actividad neutral**

La mayoría de los participantes del estudio (73) percibieron la enseñanza del inglés como una actividad neutral y apolítica, sin

intereses diferentes a los de incentivar a los estudiantes para el uso comunicativo del idioma a través de metodologías comunicativas centradas en el estudiante, y paralelamente su compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los mismos a través de sus clases. De igual forma, revelaron su desconocimiento con relación a que ninguna pedagogía, ni conocimiento, ni idioma es neutral o apolítico. (Pennycook, 1994). Así se evidencia, por ejemplo, en el relato del profesor informante 4 cuando expresó:

Estoy de acuerdo con muchos autores, entre ellos David Crystal, quien está a favor de que se enseñe el inglés de una manera, vamos a decirlo así, no política, sino más que todo a nivel de su uso, a nivel que las personas puedan utilizar el inglés como un medio para poderse desenvolver en la vida y no verlos como algo malo o algo político que si yo lo hablo, no ese es un idioma imperialista, entonces no lo debo hablar. Ese sería más bien un punto de vista muy retrógrado y muy cerrado y errado de tipo idealista aberrante [EPI4: 58].

En esa misma línea de pensamiento, el informante 2 en las entrevistas reflejó que el aprendizaje del inglés se debe más a razones de necesidad, de comunicación y de intercambio cultural que a pretensiones de reproducción ideológica ocultas en la enseñanza. Por tanto, argumentó:

(...) al aprender inglés no podemos enfocarnos a que estamos aprendiendo un inglés de la sociedad norteamericana, o un inglés exclusivo de la sociedad británica, porque hay muchos ingleses alrededor del mundo y sabemos que hay más personas no nativas del inglés que en este momento hablan inglés que los mismos nativos, entonces yo sí lo veo que es apolítico, yo lo veo más desde la neutralidad de querer aprender un idioma de nuevo como seres sociales que somos y no porque quiera imperar una ideología o que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo norteamericano o el pueblo británico... Y viéndolo nosotros como no nativos del inglés, yo lo veo que yo lo

quise aprender ¡no porque yo quiero enfocar mi vida en lo que hace el pueblo norteamericano o el pueblo británico! ¡No!, ¡yo sigo siendo yo!, con mi propia cultura... [EPI2: 53].

### Metodologías de enseñanza centradas en el estudiante

La percepción de neutralidad en la enseñanza del inglés mostrada por la totalidad de los participantes de este estudio también se evidenció en su inclinación hacia la adopción de metodologías de enseñanza que suponen una focalización en el estudiante y en el desarrollo de sus competencias comunicativas, lo que de alguna forma muestra su adhesión acrítica, tal vez inconsciente, a las ideologías inmersas en el native speakerism (Holliday, 2005, 2006, 2009, 2013), que suponen la superioridad del hablante 'nativo' y la existencia de un inglés estándar. Así lo revelan sus intervenciones cuando afirmaron:

E: ¿Y en cuanto a los enfoques o métodos para la enseñanza del inglés cuál utiliza usted?

Pienso que el enfoque comunicativo, porque cuando tú te enfrentas con una segunda lengua ¿qué es lo primero que tienes que manejar? Cuando tú utilizas las cuatro habilidades: comunicar, hablar, entonces (...) lo primero que tienes que hacer es expresar tus ideas a través del habla [EPI8: 445].

(...) el enfoque comunicativo los docentes de inglés lo estamos manejando como un enfoque que permite al estudiante no solo enfocarse en una sola habilidad específica sino de una manera integral, hablar el idioma de forma integral significa pasearnos por las distintas habilidades (...) pero de una forma integral, no aislar cada una de ellas [EPI2: 430].

(...) generalmente se trata de trabajar con el método comunicativo, aunque es bastante complicado por el número de estudiantes y el tiempo que tenemos para las clases [EPI6: 402].

Es importante señalar que los hallazgos obtenidos en este estudio respecto a la concepción de los participantes sobre la enseñanza del inglés de una forma acrítica se asemejan en gran medida a los obtenidos por Methitham (2009), Dimova (2011), Cox y Assis-Peterson (1999) y Chacón *et al.* (2003), comentados en la introducción de este artículo.

### Las clases de inglés como promotoras del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes

Este estudio develó la importancia conferida por estos profesores al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, al promover el debate y discusión de temas socialmente pertinentes para sus necesidades. Tal concepción de la mayoría de los participantes (75), relacionada con el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes, se alinea en gran medida con las ideas expuestas por varios autores (Canagarajah, 1999a; Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994) que plantean la necesidad de llevar a cabo pedagogías que promuevan la reflexión de los sujetos sobre sus realidades para la transformación social y que les permitan liberarse de opresiones e imposiciones para convertirse en actores y autores de su propia inserción activa en la historia. Ello se evidenció, por ejemplo, en el testimonio del informante 1, cuando aseguró:

(...) el conocimiento no es solamente lo cognitivo. Y no es solamente un tema que desarrollar... Debemos desarrollar estudiantes competentes, y esas competencias involucran mucho más que el saber de un tema... van hacia tener un pensamiento crítico, tener estudiantes reflexivos, y pienso que si consideramos lo social, lo político, lo humanístico lo tecnológico en el salón de clases, pues podemos tener estudiantes muchísimo más críticos, más reflexivos, conscientes de sus realidades y conscientes de su rol que tienen para la transformación de la sociedad [EPI1: 104].

En esta misma línea de pensamiento, el informante 4 dio a conocer un tipo de actividad que suele desarrollar en sus clases para promover el pensamiento reflexivo de los estudiantes.

Yo en mis clases, por ejemplo, un caso en donde los estudiantes tengan que pensar acerca de un problema de tipo social... se busca o se crean o diseñan actividades, o a través de un texto auténtico... a través de abordar esa lectura podemos crear una actividad en donde se aplique la pedagogía crítica y el criticismo o parte crítica de los estudiantes para que los estudiantes no sean como unas máquinas [EPI4: 344].

Una diferencia importante entre este estudio y los trabajos revisados en los diferentes contextos mundiales tiene que ver con el conocimiento y la aplicación de la pedagogía crítica en las clases de inglés: a diferencia de lo hallado en este estudio, en el que los participantes mostraron su conocimiento e inclinación hacia el uso de dicha pedagogía como una manera de promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, Cox y Assis-Peterson (1999) manifestaron que los profesores de su estudio no tenían conocimiento sobre tal pedagogía ni sobre los debates relacionados con ella en el mundo. Algo similar expusieron Chacón *et al.* (2003), en cuyo trabajo revelaron que los participantes concebían la pedagogía crítica como clases centradas en el estudiante, donde este y el profesor compartían decisiones.

## CONCLUSIONES

Los participantes del estudio reflejaron concepciones simultáneamente contradictorias sobre la enseñanza del inglés, al percibirla como una actividad neutral y apolítica, enfocada principalmente en incentivar el uso de la lengua con fines comunicativos a través de metodologías centradas en el estudiante, y paralelamente esgrimir el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes mediante la inclusión de actividades en las que se promueva el uso del inglés para el debate y discusión de temas sociales,

culturales y políticos relevantes a las realidades de los mismos.

La diversidad de manifestaciones expresadas por los participantes del estudio reflejaron particularidades representativas de la enseñanza del inglés en este contexto específico. Además mostraron de forma general sus percepciones en cuanto a las metodologías de enseñanza. Los hallazgos reflejaron que aunque la mayoría concibió el método comunicativo como el más apropiado para la enseñanza, no descartaron la necesidad de contextualizar las clases con temas y materiales social y culturalmente relevantes para los estudiantes. Este aspecto, si bien no revela un desprendimiento total de las ideas que conciben a los profesores 'no nativos' como consumistas y meros aplicadores de metodologías provenientes del centro (Holliday, 2005), sí muestra un interés por adaptar los contenidos y materiales didácticos a las necesidades e intereses locales (Canagarajah, 1999a).

En líneas generales, este estudio contribuye a ampliar el debate actual sobre la enseñanza del inglés desde un punto de vista crítico, y refleja la necesidad de seguir ahondando en el tema en los diferentes contextos mundiales, teniendo en cuenta que el idioma y su enseñanza no son actos neutros ni apolíticos, sino más bien vehículos para la transmisión de ideologías y valores que contribuyen con la perpetuación de desigualdades sociales (Pennycook, 1994, 1999; Phillipson, 1992, 2008; Phipps y Guilherme, 2004); por tanto, se plantea la imperiosa necesidad de realizar más investigaciones empíricas sobre este tópico en los países latinoamericanos, así como la inclusión de debates sobre este tema en los programas de formación del profesorado, a fin de promover en los futuros docentes el pensamiento crítico y la utilización de pedagogías críticas en sus salones de clase.

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En Tollefson, J. W. (ed.) *Power and Inequality in Language Education*. (pp. 9 – 33). New York: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1967). *El lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Braine, G. (1999). From the Periphery to the Center: One Teacher's Journey. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 15-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Canagarajah, S. (1999a). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (1999b). Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non - Linguistic Roots, Non- Pedagogical Results. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En Block, D., y Cameron, D. (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Chacón, C., Alvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (2003). Dialogues around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. En J. Sharkey & K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power*. (pp.141-130), Alexandria, VA: TESOL.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cox, M., y Assis-Peterson, A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33(3), 433-452.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dimova, S. (2011). Non-Native English Teachers' Perspectives on Teaching, Accents, and Varieties. *TESL Reporter*, 44 (1 y2), 65-82.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry Giroux by Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Key Concepts in ELT: Native-speakerism. *ELT Journal* Volume, 60 (4), 385- 387.
- Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca, 'Non-native Speakers' and Cosmopolitan Realities. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 21-33). Bristol: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2013). 'Native Speaker'

- Teachers and Cultural Belief. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.) *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. (pp. 17 – 28). Bristol: Multilingual Matters.
- Kachru, B. (1992). *Teaching World Englishes*. En Kachru, B. (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 355-365). Urbana: University of Illinois Press.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En Block, D., y Cameron, D. (eds.) *Globalization and Language Teaching*. (pp. 13 – 28). London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. *TESOL Quarterly* 40(1), 59-81.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications, Inc.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Crítico*. Sao Pablo: Cortez.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools*. New York: Allyn y Bacon.
- Methitham, P. (2009). *An Exploration of Culturally- Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non-Colonized nation*. (Tesis doctoral). Universidad Indiana, Pensilvania. *Disponible*: <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/151/Phongsakorn%20Methitham%203rd%20Correction.pdf?sequence=1> [Consulta: 2014, septiembre 22]
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.
- Pennycook, A. (1990a). Towards a critical applied linguistics of the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Pennycook, A. (1990b). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329-348.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A., y Countand-Marin, S. (2003). Teaching English as a Missionary Language. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 24(3), 337-353.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2008). *Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European integration and globalization*. *World Englishes*, 27 (2), 250 – 284.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge.
- Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). Introduction: Why Languages and Intercultural Communication are never just neutral. En Phipps, A., y Guilherme, M. (Eds.), *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and*

Intercultural Communication (pp. 1-6). Clevedon: Multilingual Matters.

Rajagopalan, K. (2004). The Concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117.

Samimy, K., y Brutt-Griffler, J. (1999). To Be a Native or Non-Native Speaker: Perceptions of "Non Native" Students in a Graduate TESOL Program. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 127-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Seidlhofer, B. (2003). A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'? Strasbourg: Council of Europe.

Sharifian, F. (2009). *English as an international Language: An*

overview. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 1- 18). Bristol: Multilingual Matters.

Strauss, A., y Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. United States of America: Sage publications.

Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. New York: Oxford University Press.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela: Investigación etnográfica e investigación- acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.

## ESCRITURA ACADÉMICA EN EL COMPONENTE INVESTIGATIVO DE POSTGRADO MEDIANTE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN DIAGNÓSTICO DE SU DIDÁCTICA

### ACADEMIC WRITING IN THE POSTGRADUATE COMPONENT OF RESEARCH THROUGH VIRTUAL ENVIRONMENTS OF TEACHING AND LEARNING: A DIAGNOSIS OF ITS DIDACTICS

**Autoras:** Mogollón Beltrán, Mary Tahís; Díaz Herrera, Dámaris  
Universidad Nacional Experimental del Táchira; Universidad de Los Andes  
**Correo electrónico:** marytmb@gmail.com

#### RESUMEN

El presente artículo se deriva de los hallazgos en el primer objetivo específico del trabajo de maestría "Didáctica de la escritura académica en entornos virtuales en el Postgrado de la UNET". El propósito fue diagnosticar los procesos didácticos utilizados para atender la escritura académica en ocho aulas virtuales del componente investigativo del postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Dicho componente abarca tres unidades curriculares en las que se producen textos vinculados con el trabajo de grado. Ello implica desarrollar escritura académica, competencia indispensable para garantizar calidad, mayor participación del estudiante en comunidades científicas y desarrollo de su pensamiento crítico y creativo. El abordaje metodológico de la investigación se basó en el paradigma cuantitativo, con un diseño de campo, y el análisis de dos dimensiones: pedagógica y tecnológica. Para la recolección de datos se utilizó la observación y una lista de cotejo validada por expertos. El análisis de resultados reveló debilidades en la dimensión pedagógica, pues en la mayoría de las aulas no se evidenció intención formativa a favor de la escritura académica, no se consideraron conocimientos previos ni estilos de aprendizaje; tampoco hubo planteamiento expreso de contenidos y estrategias para enseñar a escribir. Aunque cada unidad curricular especifica el tipo de escrito a producir, la planificación y las actividades realizadas están, en su mayoría, orientadas a los aspectos metodológicos e investigativos, mas no consideran aprendizajes vinculados con la calidad textual. Lo encontrado en la dimensión tecnológica contrasta con los resultados anteriores, dado que un alto porcentaje de esas aulas sí cumple con los criterios de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje. Este diagnóstico revela la necesidad de diseñar una propuesta didáctica destinada a desarrollar la escritura académica en los entornos virtuales de manera sistemática y transversal para garantizar mayores éxitos en el componente investigativo de postgrado.

**Palabras clave:** didáctica universitaria, escritura académica, entorno virtual de enseñanza aprendizaje, investigación en postgrado.

#### ABSTRACT

*This research is part of the findings of a macro work called "Didactics of academic writing in virtual environments in the Postgraduate studies of UNET", specifically in the Master of Virtual Teaching. Its aim was to diagnose the didactic processes used to attend the academic writing in eight virtual classrooms of postgraduate studies at the National Experimental University of Táchira (UNET). The postgraduate research component covers three curricular units, which require producing texts related to the dissertation. The complexity of these texts implies the development of academic writing, competence to guarantee quality, greater student participation in scientific communities and the development of their critical and creative thinking. This study covered the pedagogical and technological dimensions. It was based on the quantitative paradigm, with a field design. Observation and a checklist validated by experts were used as instruments to collect data. The analysis of the results revealed weaknesses in the pedagogical dimension since in most of the classrooms there was no evidence of formative intention in favor of academic writing, no previous knowledge or learning styles were considered; There was also no explicit approach to content and strategies to teach writing. Although each curricular unit specifies the type of writing to be produced, the planning and activities carried out are, for the most part, oriented to the methodological and investigative aspects, but do not consider learning related to textual quality. Findings in the technological dimension contrast with the previous results, due to a high percentage of these classrooms follow the criteria of a virtual teaching-learning environment. This diagnosis reveals the need to design a didactic proposal aimed at developing academic writing in virtual environments, in a systematic and transversal way to ensure greater success in the postgraduate research component.*

**Key words:** university didactics, academic writing, virtual teaching-learning environment, post-graduate research.

## INTRODUCCIÓN

En el nivel de postgrado la escritura adquiere especial relevancia debido a su categórica e indiscutible utilidad en los procesos vinculados con investigación y a la consecuente divulgación o socialización de los hallazgos. En este espacio se exige al estudiante escribir diferentes documentos, muy especialmente textos inherentes a su tesis o trabajo de grado, lo cual implica activar un proceso complejo de pensamiento para organizar, contrastar y validar información y producir conocimiento, el cual debe ser transmitido siguiendo un protocolo, con estructura, características y requerimientos muy particulares, según la institución o incluso el área en que se circunscriben sus estudios.

Redactar el trabajo de grado requiere la activación de procesos cognitivos y metacognitivos de análisis, crítica y reflexión. Constituye una evidencia de escritura académica que involucra diversas habilidades, entre ellas la búsqueda apropiada de información, lectura crítica, dominio de aspectos lingüísticos, capacidad argumentativa, apropiación del conocimiento, así como el uso de un lenguaje aceptado por la comunidad académica y científica en la cual se pretende intervenir. Se trata de un texto integrador y complejo que requiere dominio de elementos científicos y discursivos difícilmente alcanzables en niveles educativos previos y, por lo tanto, amerita de acompañamiento docente adecuado.

Sin embargo, el compromiso de asumir la enseñanza de la escritura académica en postgrado es generalmente desestimado, por cuanto, como lo explican diversos autores (Arnoux y otros, 2004; Hernández, 2009; Ortiz, 2011; Carlino, 2012), existe la concepción de que la escritura, junto a la lectura, son actividades mecánicas aprendidas y desarrolladas en los niveles primarios y secundarios de la educación formal, y otorgan al individuo una competencia discursiva aplicable en cualquier ámbito o situación. Por ello, se cree que en la universidad, y con mayor razón en postgrado, no es necesario atenderla, pues el estudiante debería tener la capacidad de interpretar, analizar y producir todo tipo de

texto y comprender la función epistémica y socializadora de la escritura.

Pensar que el estudiante de postgrado, por el solo hecho de acceder a ese nivel de estudios, ya posee las habilidades necesarias para afrontar la complejidad y el rigor académico de las nuevas exigencias de escritura que imponen los distintos textos vinculados con el trabajo de grado, es un supuesto errado, tal como lo sustentan diferentes investigadores (Di Stefano, 2003; Aguilar y Fregoso, 2016; Sánchez, 2016; Álvarez y Difabio, 2017). El desarrollo de la escritura es un continuo que no termina en ningún nivel educativo; siempre será necesario brindar apoyo al estudiante para fortalecer sus competencias comunicativas, particularmente la escritora, aún más en un ámbito tan exigente como el de postgrado.

Según Vargas (2005) la escritura como objeto de enseñanza constituye uno de los paradigmas de la didáctica en los diferentes niveles de la escolaridad, a pesar de la concepción generalizada de la mayoría de los docentes, quienes asumen que los estudiantes de educación superior dominan la escritura, lo cual no es cierto.

Para reafirmar la tesis de que el estudiante de postgrado no ha adquirido en niveles anteriores las habilidades necesarias para ser escritor competente en su nueva comunidad discursiva, es necesario apelar al carácter socialmente situado de la escritura académica. Al respecto, Castelló (2014) puntualiza que “las prácticas de escritura y lectura son actividades profundamente sociales, solo es posible entenderlas y familiarizarse con ellas en los contextos sociales específicos en los que estas actividades tienen sentido” (p. 351). Por tanto, solamente al ingresar a la comunidad académica del postgrado, el nuevo integrante tendrá la oportunidad de adquirir herramientas para comprender sus exigencias, avanzar progresivamente en cada unidad curricular y tener éxito, tanto en sus aprendizajes como en la finalización del trabajo de grado.

El problema de brindar poca atención a la escritura académica, durante el trayecto de

estudio y en la elaboración del trabajo de grado, se manifiesta en el bajo índice de egresados dentro del tiempo previsto. Según Difabio (2012) las habilidades de escritura en los estudiantes de postgrado “determinan el 40 % o 50 % del éxito en la finalización de su tesis” (p. 38), y se ha identificado que la dificultad para escribir constituye el principal obstáculo para no cumplir este requisito. Por ende, a pesar de concluir la escolaridad, no obtienen el título o demoran demasiado en hacerlo (Chois, 2014; Sánchez, 2016).

Así mismo, como lo afirma Vargas (2016) “la baja tasa de graduación y la deserción son fenómenos que acechan a los posgrados” (p. 101). A su vez, Chois y Jaramillo (2016) refieren la escritura académica como un tema esencial para comprender estas dificultades y precisan que “la complejidad de la escritura en el posgrado podría explicar, por lo menos parcialmente, la baja tasa de graduación en este nivel de formación y el fenómeno conocido como ‘todo menos tesis’” (p. 230).

La problemática planteada con relación al poco acompañamiento docente para la escritura del trabajo de grado en postgrado pudiese tener varias causas, entre ellas:

La ausencia de una política institucional que garantice el seguimiento oportuno e introduzca mejoras en el proceso didáctico de escritura.

La preferencia por atender los aspectos metodológicos antes que la competencia escritora del estudiante, al asumirla ya desarrollada en niveles anteriores.

La insuficiente formación del docente en didáctica de la escritura académica.

Las pocas evaluaciones formativas dirigidas a contribuir en la reescritura de diferentes tipos de textos, siguiendo normas, pautas y criterios.

Además, como lo plantean Difabio y Álvarez (2017) “la producción de la tesis en modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas” (p. 99).

Resulta así ineludible para la institución universitaria, y para sus docentes, asumir el compromiso de atender la escritura académica en postgrado con criterios pedagógicos y didácticos, y acompañar al estudiante en la redacción de textos que contribuyan a la culminación exitosa del trabajo de grado.

Por otra parte, tal como lo expresa Vargas (2016) el creciente surgimiento de maestrías virtuales y postgrados en modalidad semipresencial plantea retos y novedosas oportunidades para la enseñanza de la escritura académica, especialmente en las diversas etapas del trabajo de grado. Implica introducir cambios didácticos en este contexto, con diferentes formas de comunicación e interacción en tiempo y espacio.

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la virtualidad otorgan a la escritura académica particularidades que requieren ser consideradas. Según Varón y Moreno (2009) los entornos virtuales son “ecosistemas comunicativos conformados por un conjunto de partes que se interrelacionan a partir de un diseño pedagógico determinado y que usan las TIC para apoyar los procesos que tienen lugar allí” (p. 8); por tanto, su uso conlleva nuevos elementos pedagógicos que justifican su estudio.

El entorno virtual y su consecuente uso de las TIC, el dinamismo en internet, el volumen y variedad de datos ofrecidos y la incorporación de elementos como imágenes y videos exigen del alumno la adquisición o desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección, validación y organización de fuentes de información, lo cual, de acuerdo con Varón y Moreno (2009) “implica transformación en los ambientes de aprendizaje y procesos diferentes en las mentes de los aprendices” (p. 19).

Si el estudiante tiene nuevas exigencias, indiscutiblemente el docente también las tendrá, por lo que deberá adaptar su didáctica a los medios, recursos y requerimientos del ambiente virtual.

Los nuevos contextos con el uso de las plataformas virtuales y en particular los rápidos avances en la web social requieren prácticas docentes innovadoras, capaces de promover mayores aprendizajes. El uso de un entorno virtual como recurso impacta la escritura y, a su vez, influye en el aprendizaje desde el enfoque pedagógico que debe adoptar el docente en su práctica.

Particularmente, la incorporación de las aulas virtuales en los programas de postgrado conforma una especial fortaleza para enseñar y aprender. Sin embargo, “requiere de elementos de diseño pedagógico y digital, debido a que cualquier espacio soportado en Internet no necesariamente es de aprendizaje. Se requiere de un diseño previo que permita operar el ambiente, como un verdadero espacio de aprendizaje” (Vargas, citado por Varón y Moreno 2009, p. 24).

Esto significa que el entorno por sí solo no garantiza el dominio de la escritura; deberá contar con una intervención efectiva del docente desde su saber pedagógico, con diversidad de estrategias que garanticen su desarrollo y revelen evidencias de aprendizaje.

El uso de entornos virtuales para la enseñanza de la escritura académica en postgrado plantea un reto formativo e investigativo. Tal como lo propone Vargas (2016) se requiere indagar acerca de los cambios que el docente tiene que afrontar en el acompañamiento de la escritura de tesis en este contexto. Además, considera el autor que “el tema de la escritura académica en el posgrado cobra mayor interés por cuanto se trata de un objeto de enseñanza e investigación que comienza a ser estudiado [...] y sobre el cual existen pocos desarrollos teóricos, metodológicos y empíricos” (p. 101), argumento que refuerza la justificación para abordar esta materia.

En consecuencia, el objetivo de investigación estuvo centrado en diagnosticar qué se está haciendo en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para apoyar al estudiante de

postgrado en el desarrollo de la escritura académica, particularmente en lo relativo a su labor investigativa. Aspecto de gran interés, pues solo desde el conocimiento y reflexión del proceso didáctico realizado se pueden diseñar propuestas concretas e introducir innovaciones para su mejoramiento.

En el abordaje del problema planteado se analizaron ocho aulas virtuales activas durante el año 2016, pertenecientes a los seminarios del componente investigativo en el Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Estos seminarios, concebidos curricularmente para brindar al estudiante las herramientas metodológicas necesarias para investigar y elaborar progresivamente su trabajo de grado, exigen el desarrollo de la competencia de escritura académica y su correspondiente evidencia mediante la producción de diferentes textos, razón por la cual interesa conocer cómo se ha concebido el diseño didáctico y tecnológico para apoyar la escritura a través del uso de entornos virtuales.

Para el desarrollo de la investigación y el análisis de sus resultados se consideraron algunos estudios previos, tales como los aportes de Molano y otros (2010) quienes identificaron los fundamentos didácticos utilizados por los docentes universitarios en la virtualidad, dentro de los cuales destaca la importancia de tener en cuenta contexto, perfiles y estilos de aprendizaje, además de promover autonomía y mayor actividad del estudiante. Por su parte, Bigi (2014) concluyó sobre la necesidad de establecer políticas institucionales para la enseñanza de la escritura académica desde una perspectiva cognitiva y sociocultural; hizo su análisis desde la teoría sociocultural de Vigotsky, la alfabetización académica, los géneros discursivos y las concepciones teóricas acerca del proceso de escritura y sus alcances didácticos; destaca también la importancia de la formación del profesorado tomando en consideración sus concepciones sobre la alfabetización académica, su evaluación y la incorporación de las TIC como herramienta didáctica.

Para el diagnóstico de la didáctica sobre escritura académica en un entorno virtual se sistematizaron ciertos referentes teóricos. En primer lugar, el concepto de *didáctica*, entendido como un “campo disciplinar autónomo desarrollado para investigar y teorizar las interrelaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, vistos como procesos escolares sistemáticos, intencionales, histórica e ideológicamente situados” (Camps 2003, citado por Narváez 2014, p. 13). Su objeto formal es formular

métodos y estrategias para materializar el acto didáctico, representado por una relación en la cual el docente es responsable de adoptar mejores prácticas para asegurar el aprendizaje del alumno.

El acto didáctico es considerado un proceso complejo en el que intervienen una serie de factores interrelacionados y conducentes a producir una orientación pedagógica, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Elementos del acto didáctico.  
Fuente: Adaptado de Meneses (2007)

Los componentes del acto didáctico presentados en la figura anterior se tomaron como referentes teóricos para la observación y el análisis de las aulas virtuales, contexto en el cual se abordó el desarrollo de la escritura académica.

Sobre didáctica de la escritura académica, Pérez y Rincón (2013) explican su relación con las perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad. Esto implica el uso estratégico de una serie de actividades, demostraciones y experiencias significativas por parte del docente para lograr, a través de la enseñanza, la comprensión y producción textual necesarias para la apropiación y construcción del conocimiento en un área específica.

Cuando el docente asume la enseñanza de la escritura académica, adapta el proceso didáctico según su propio saber y concepción pedagógica, y en forma muy particular, de acuerdo con el modelo de escritura que decida adoptar. Por ello, con el fin de orientar el análisis, y ante la diversidad de taxonomías y opiniones en relación con los modelos de enseñanza de la escritura académica observados en la literatura, se consideró conveniente tomar la clasificación propuesta por Díaz (2002) basada en tres enfoques:

a) Enfoque lingüístico, fundamentado en teorías gramaticales y discursivas para analizar cómo se organiza el discurso académico según su propósito comunicativo, atendiendo cuatro niveles de especificidad lingüística: léxico, morfológico, sintáctico y del texto. La dimensión lingüística considera la escritura

académica como un producto, algo mecánico, donde importan más las consideraciones superficiales de forma, ortografía, puntuación, gramática, coherencia y cohesión, antes que el significado del texto.

De acuerdo con Díaz (2002) cuando se asume enseñar la escritura desde este enfoque se evidencia rigidez mediante imposición de reglas, hay mayor énfasis en la corrección de aspectos ortográficos, léxicos, morfológicos y sintácticos, en lugar de atender el propósito comunicativo del escrito.

b) Enfoque cognitivo, el cual centra su atención en los procesos que lleva a cabo el individuo al momento de escribir, los cuales, según Hayes y Flower (1980), citados por Hernández (2009), incluyen las actividades metacognitivas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Estas etapas no son lineales, sino que pueden darse en forma alterna y recursiva de acuerdo con la necesidad de quien escribe.

c) Enfoque sociocultural de la escritura académica, según el cual el texto adquiere particularidades propias de acuerdo con las condiciones y exigencias impuestas por el destinatario o la comunidad discursiva en que se inserta. Este enfoque no niega la importancia de lo gramatical y lo cognitivo, pero considera que la escritura es ante todo una práctica social situada, con un propósito comunicativo condicionado a costumbres culturales específicas y sujeta a las relaciones de poder que ejerce la comunidad discursiva en que se produce. Es decir, se debe escribir de acuerdo con las normas y condiciones que imponga la cultura o institución, en este caso la academia.

Por otra parte, en cuanto al uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) como recurso didáctico, el profesor debe seguir un referente pedagógico. Al respecto, Duarte y Sangrà (2000) consideran que la interactividad y la asunción del modelo centrado en el estudiante deben estar presentes en los EVEA, por cuanto

son características fundamentales de la educación virtual. Además, el entorno nunca debe ser entendido como fin en sí mismo, sino como un espacio o medio necesario para la actuación docente y el aprendizaje.

Para analizar la didáctica de la escritura académica en un entorno virtual, se tomaron en consideración los criterios establecidos por Mauri y otros (2016) quienes plantean la revisión desde dos perspectivas del diseño instruccional:

1. Dimensión pedagógica: relacionada con el diseño instruccional previsto para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Dimensión tecnológica: referida a las herramientas tecnológicas con que cuenta la plataforma en la cual se apoya el entorno virtual.

## METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo planteado y dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo es el proceso didáctico utilizado para desarrollar la escritura académica en los entornos virtuales del componente investigativo relacionado con trabajo de grado?, se revisaron ocho aulas virtuales del postgrado de la UNET activas durante el año 2016 en el componente investigativo (Taller de Competencias Básicas para Investigar, Seminario I y Seminario II), con el fin de diagnosticar los elementos didácticos que utilizaron los profesores para la enseñanza de la escritura académica en un entorno virtual. Debido al tamaño reducido de la población objeto de estudio, no se efectuó cálculo de muestra; en su lugar se aplicó un censo, por lo cual las ocho aulas se tomaron en su totalidad para la revisión. Se utilizó la técnica de la observación, con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, y de campo, lo cual se justifica por la naturaleza del espacio donde se encontraba la información requerida, en este caso, las aulas virtuales y su contenido. Como instrumento se diseñó una lista de cotejo, previamente validada mediante el juicio de expertos, en la cual se registró la presencia

o no del indicador a medir y se efectuaron anotaciones sobre aspectos observables que se consideraron relevantes.

Por tratarse de una lista de cotejo, no se aplicó ningún procedimiento para determinar confiabilidad, siendo suficiente con la verificación de validez. La operacionalización de variables se sustentó teóricamente en la propuesta de Mauri y otros (2016) en relación con las dimensiones pedagógica y tecnológica, necesarias en el análisis de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. En la dimensión pedagógica, se usaron los referentes conceptuales del acto didáctico especificados por Meneses (2007); y en la dimensión tecnológica, se adoptaron las pautas descritas por Brioli y otros (2011) referidas al diseño de la interfaz y las características formales y visuales que debe cumplir un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

87,5 % de las aulas no evidencia la utilización de instrumentos para diagnosticar conocimientos ni experiencias previas en escritura académica, tampoco sobre el uso del aula virtual. Así mismo, en 75 % de los casos no se observó la aplicación de instrumento alguno para identificar estilos de aprendizaje en los estudiantes. De acuerdo con lo planteado por Meneses (2007) uno de los principios de la estrategia didáctica consiste en tomar en consideración las características de los estudiantes y sus estilos cognitivos y de aprendizaje, como una forma de motivar y orientar mejor la enseñanza.

Según Vieira (2011) considerar los estilos de aprendizaje en la planificación de la enseñanza en un entorno virtual permite ampliar las capacidades de los estudiantes, para que su aprendizaje sea motivador, sencillo y continuo. Este importante aspecto no está siendo debidamente atendido en la mayoría de las aulas objeto de estudio.

En 100 % de las aulas analizadas se exige algún género específico, de la siguiente forma: en 50 % de ellas se requiere la elaboración del ensayo y el proyecto de investigación; el informe es solicitado en 37.5 %, y el análisis crítico en 12.5 %; lo cual se explica por la naturaleza del componente estudiado y los productos que se esperan en cada seminario o taller de investigación.

En 75 % de las aulas observadas se ofrece al menos un tipo de apoyo didáctico para la elaboración de los géneros solicitados, distribuidos de la siguiente forma: cuatro aulas utilizan los ejemplos; tres ofrecen instrucciones de forma para el escrito exigido; en tanto que un aula pone a disposición del estudiante materiales específicos sobre cómo elaborar ensayos. En 25 % de los casos no se observó ningún tipo de apoyo para la realización de los productos de escritura, aun cuando sí hay una exigencia al respecto.

En relación con los aspectos organizativos se observó que 87,5 % de las aulas pone a disposición de los estudiantes la guía didáctica del curso, elemento organizador

## RESULTADOS

Una vez organizados y tabulados los datos, los resultados más relevantes obtenidos en cada dimensión estudiada se especifican a continuación:

### Dimensión pedagógica

En 75% de las aulas revisadas no se observó la justificación expresa para fomentar la escritura académica. En cuanto al establecimiento de objetivos específicos y contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia de escritura académica, se observó que en 62.5 % de las aulas no están expresamente declarados dichos objetivos, ni en el programa de la asignatura, ni en la guía didáctica; tampoco se evidencian contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con escritura académica dentro de la programación. Esta situación representa una marcada debilidad para la enseñanza de la escritura académica, por cuanto los objetivos y los contenidos básicos de aprendizaje constituyen elementos fundamentales del acto didáctico, tal como lo refiere Meneses (2007), razón por la cual deben estar presentes en toda intervención pedagógica.

fundamental de los procesos didácticos en un entorno virtual. Sin embargo, sobre el cronograma de actividades y la presencia de un módulo o sección específica dedicada a la escritura académica, el resultado es desfavorable, pues 75 % de ellas no reportan estos aspectos.

En cuanto a los materiales específicos para apoyar la escritura académica, conviene destacar que, como se evidenció en el análisis anterior, referido a la planificación, aunque en la mayoría de las aulas revisadas no están definidos objetivos precisos para la enseñanza de la escritura académica, sí se tiene prevista la utilización de recursos didácticos para este fin. En 87.5 % de los casos se identificaron materiales relacionados con uso de conectores, verbos, mayúsculas, proceso de escritura, rasgos formales del texto académico, enlaces al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, y documentos y videos sobre cómo elaborar ensayos.

El material más frecuente corresponde al *Instructivo de Trabajo de Grado UNET*, el cual está disponible en 87.5 % de las aulas. Sin embargo, dicho instructivo se limita a orientar sobre aspectos formales, metodológicos y de presentación de los textos exigidos en cada fase del componente investigativo del postgrado, pero no brinda apoyo alguno para el proceso de escritura en sí. Al respecto, Di Stefano (2003) especifica:

(...) en nuestro sistema de posgrados, suele considerarse que las necesidades de apoyo y orientación del alumno que enfrenta una tarea de escritura son solo de orden conceptual o relativas a la metodología de investigación. Así, las pautas que se dan a los alumnos acerca de la composición del texto tienden a ser únicamente esquemas muy generales, de tipo formal o estructural, lo que permite inferir que se presupone en ellos una pericia escritora que los habilita para trabajar en forma independiente (p. 4).

En todas las aulas revisadas se evidencian bastantes materiales y recursos; sin embargo, la mayoría están referidos a aspectos metodológicos y de investigación. Los correspondientes a escritura académica atienden solo los niveles de especificidad lingüística referidos al léxico, lo morfológico, lo sintáctico y la organización del texto.

En 62,5% de los casos no se observó la aplicación de estrategias para propiciar el trabajo colaborativo entre pares durante el proceso de escritura académica, elemento necesario en ambientes virtuales para potenciar el proceso de aprendizaje, como lo refieren Brioli y otros (2011).

Respecto a la evaluación, en 75 % de las aulas revisadas no se observó la aplicación de valoraciones generales del curso, tampoco relacionadas con el tema de escritura académica. En 50 % de los casos no se observaron instrumentos específicos para evaluar los textos académicos exigidos. En 50 % se observó la lista de cotejo como herramienta para evaluar. Estos instrumentos de evaluación se encuentran a disposición del estudiante para efectos de autoevaluación y revisión previa de los textos exigidos antes de su entrega definitiva.

### Dimensión tecnológica

En relación con las características que deben estar presentes en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje como contexto en el cual se realiza el acto didáctico, según lo propuesto por Brioli y otros (2011), y Mauri y otros (2016) se observó que hay un porcentaje de cumplimiento de entre 62.5 y 87.5 % de los criterios propuestos por los citados autores (ver Gráfico 1), fortaleza que debe ser aprovechada.

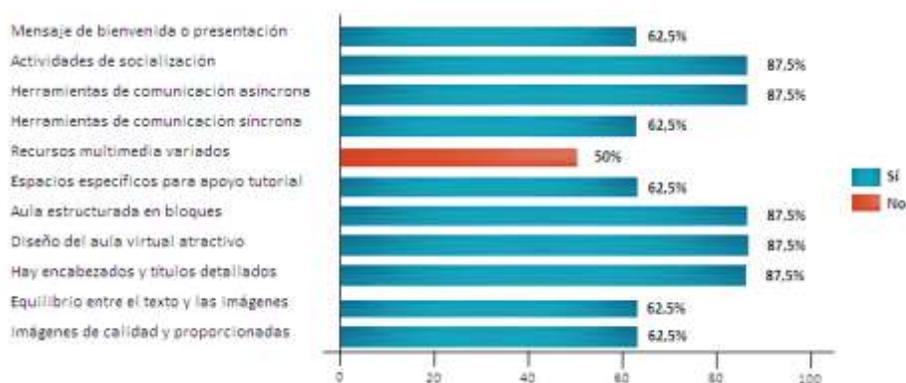


Gráfico 1. Resultados relevantes de la dimensión tecnológica

Como elemento mejorable en esta dimensión se puede destacar la poca variabilidad en el uso de recursos multimedia, observada en 50 % de las aulas revisadas, aspecto que debería ser objeto de revisión en razón de la importancia de contar con buenos y variados materiales educativos para la enseñanza de escritura académica.

## CONCLUSIONES

La didáctica utilizada para desarrollar escritura académica en los entornos virtuales del componente investigativo del postgrado de la UNET presenta marcadas debilidades en su dimensión pedagógica, especialmente en la planificación, pues en la mayoría de los casos estudiados no se evidenció el diagnóstico de conocimientos previos ni de estilos de aprendizaje; tampoco hay planteamiento expreso en la programación de justificación, objetivos y contenidos, ni están previstos espacios específicos dentro del aula virtual para abordar la escritura académica. Por la naturaleza del ámbito estudiado, en todas las aulas revisadas hay exigencia de productos escritos; sin embargo, la actuación docente está orientada a los aspectos metodológicos e investigativos, más que hacia el fortalecimiento de la competencia escritora.

El hallazgo de algunos recursos específicos para la escritura académica refleja el interés

del docente en apoyar este tema, aun cuando no lo plantea formalmente en su planificación. Por el tipo de materiales utilizados y los criterios de evaluación previstos, se evidencia una concepción lingüística en la enseñanza de escritura académica, vista como un producto, algo mecánico, en la cual importan más los aspectos superficiales de forma, ortografía, puntuación, gramática, coherencia y cohesión que el significado y destinatario del texto (Díaz, 2002).

La situación encontrada en la dimensión tecnológica contrasta con los resultados obtenidos en la dimensión pedagógica, pues en la mayoría de las aulas revisadas sí se cumplen los requisitos de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje como contexto en el cual se realiza el acto didáctico, fortaleza que debe ser aprovechada.

Este diagnóstico revela la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que apunte a fortalecer, sistemática y transversalmente, los aspectos pedagógicos para desarrollar escritura académica mediante el uso de entornos virtuales en el componente investigativo de postgrado, como apoyo al estudiante para la culminación exitosa de su trabajo de grado.

- Aguilar, L., Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. México: Universidad de Guadalajara. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/605>
- Álvarez, G., Difabio, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00051.pdf>
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlin/0169.pdf>
- Bigi, C. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la educación*. Tesis doctoral. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana.
- Brioli, C., Amaro, R., y García, I. (2011). Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). *Docencia Universitaria*, XII (2). [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_Vol12\\_n2\\_2011/10\\_art\\_3\\_referencia\\_carmen\\_y\\_rosa\\_amaro.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol12_n2_2011/10_art_3_referencia_carmen_y_rosa_amaro.pdf)
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Chois, P. (2014). *La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: hacia un estado del arte*. Ponencia presentada en el V encuentro internacional y IV nacional de lectura y escritura en la educación superior. Colombia: Universidad del Cauca. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/pilar-mirely-chois-lenispdf-Tnuwj-articulo.pdf>
- Chois, P., Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227 - 259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Di Stefano, M. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003. [www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Ponencia%20Chile.doc](http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Ponencia%20Chile.doc)
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23 (67), 319-332. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=es&tlng=es)
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (49), 37 - 53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>
- Difabio, H., Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (8). [revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/download/1066/661](http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/download/1066/661)
- Duart, J., y Sangrà, A. (Comps). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona (España): Gedisa, Edicions de la

- Universidad Oberta de Catalunya.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10211>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10 ( 1 9 ) , 1 1 - 4 0 .  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., y Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, artículo 8 .  
[http://www.um.es/ead/red/50/mauri\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/50/mauri_et_al.pdf)
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Cataluña: Universidad Rovira i Virgili .  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Molano, J., Moreno, A., Quimbayo, A. (2010). *Didáctica para la enseñanza universitaria: modalidad virtual*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/808>
- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19 (1), 10-25.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5641/9847>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 16, 1 7 - 4 1 .  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Pérez, M., Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.  
<https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (2), 200-209 .  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492016000200019&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492016000200019&script=sci_abstract&lng=es)
- Vargas, A. (2005). Escribir en la Universidad. Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33 .  
<http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4818>
- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14 (1), 9 7 - 1 2 9 .  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5807>
- Varón, G., y Moreno, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*.  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/6197/>
- Vieira, D. (2011). *Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia .  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26719>

## APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN LOS GRUPOS DE TRABAJO EXISTENTES EN LOS DEPARTAMENTOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL, MECÁNICA, ELECTRÓNICA E INFORMÁTICA DE LA UNET

### ORGANIZATIONAL LEARNING IN THE UNET'S ENGINEERING DEPARTMENTS: INDUSTRIAL, MECHANICAL, ELECTRONICS AND SYSTEMS

**Autoras:** Guerrero Cárdenas, Yadira de Jesús; Ramírez Pérez, Jenny Yorley  
**Universidad Nacional Experimental del Táchira**  
**Correo electrónico:** yguerre@unet.edu.ve; jramirez@unet.edu.ve

#### RESUMEN

El hacer dentro de las organizaciones se afecta continuamente por un ambiente de constante transformación, lo que las obliga a reaccionar a fin de mantenerse con vida o permanecer estática y resignarse a desaparecer. Es así como el aprendizaje organizacional se manifiesta, dando origen a acciones donde la gente expande su conocimiento para crear nuevas formas de actuar, o crear otras que le permitan enfrentar los cambios y aprender de ellos. Esta realidad no escapa a las universidades, estas deben aprovechar las oportunidades que los cambios generan para adaptarse, crecer y mantenerse en el tiempo cumpliendo su misión. Una organización maximiza su aprendizaje a través de las fallas, mejorando, utilizando, reteniendo y transfiriendo el aprendizaje. La presente investigación se orienta hacia la comprensión del aprendizaje organizacional en los grupos de trabajo de los departamentos de Ingeniería Industrial, Mecánica e Informática de la UNET, estos están conformados por los consejos de departamentos, las comisiones definidas en cada uno de ellos: Trabajo de Aplicación Profesional (TAP), de reválidas y equivalencias, de maestría, de subsistemas y procedimientos y los núcleos de conocimiento. La posición ontológica del objeto de estudio está constituida por el Aprendizaje Organizacional; la postura epistemológica lo constituyen las teorías que definen esta variable y que involucran el aprendizaje individual así como el aprendizaje social, los cuales afectan directamente las prácticas organizacionales. Dentro de la población a investigar se encuentran los grupos de trabajo de los departamentos de carrera antes mencionados. El paradigma de investigación responde al cuantitativo, con un diseño de campo y un nivel descriptivo. La presente investigación contribuye a la comprensión del Aprendizaje Organizacional en la UNET, particularmente, en los grupos de trabajo y, de esta manera, aportar ideas para que este conocimiento pueda ser aplicado con el fin de mejorar y aumentar la productividad de dichos grupos.

**Palabras Clave:** cambio, aprendizaje organizacional, grupos de trabajo.

#### ABSTRACT

*The doing process within organizations is continually affected by an environment of constant change, forcing organizations to react in order to stay alive or remain static and resigning to disappear. This is how organizational learning manifests itself by giving rise to actions where people expand their knowledge, to create new ways of acting or create others that allow them to face changes and learn from them. This reality is not different in the universities, which must take advantage of the opportunities that the changes generate to adapt, grow and stay in time fulfilling their mission. An organization maximizes its learning through failures, improving, using, retaining and transferring learning. The present research is oriented towards the understanding of organizational learning in the working groups of the Engineering, Industrial, Mechanical and Informatics departments of the UNET, understood as those formed by the councils of departments, the commissions defined in each one of them: Professional Application Work (TAP), revalidation and equivalences, master's degree, subsystems and procedures and knowledge nuclei. The ontological position of the study object is constituted by the Organizational Learning; the epistemological position is based on the theories that define this variable and that involve individual learning, as well as social learning, which directly affect organizational practices. Within the population to be investigated are the work groups of the career departments mentioned above. The research paradigm responds to the quantitative one, with a field design and a descriptive level. This research contributes to the understanding of Organizational Learning in the UNET, particularly in the working groups and in this way ideas will be provided so that this knowledge can be applied in order to improve and increase the productivity of these groups.*

**Key words:** change, organizational learning, work groups.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje organizacional, hoy día, constituye una potente herramienta para incrementar el capital intelectual de una organización, el aumento de sus capacidades para resolver problemas cada vez más complejos y adaptarse al entorno. Llegar a convertirse en una organización que aprende requiere de una cultura organizacional (patrón de conducta común, utilizado por todas las personas y grupos que integran una organización) que favorezca implementar procesos de gestión del conocimiento, el aprendizaje en equipos y la transmisión de conocimientos.

Las organizaciones que no se ajusten a las transformaciones tecnológicas en cuanto al manejo de la información, lo cual constituye un recurso importante para competir, corren el riesgo de perderse en la turbulencia que este fenómeno genera; obviando oportunidades que le permitan superar la crisis a la que puede enfrentarse. Los cambios que se generan exigen el aprendizaje organizacional, poniendo al descubierto cómo estas se convierten en “organizaciones inteligentes”, tal como Senge (1999) las denominó. Al respecto plantea que estas organizaciones son aquellas “(...) donde la gente expande constantemente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (p. 11).

Se espera que una vez que el conocimiento pueda ser manejado por los miembros de los grupos de trabajo que se forman en los departamentos de las carreras de Ingeniería Industrial, Mecánica, Electrónica e Informática que ofrece la UNET, se convertirán en los agentes capaces de dar respuestas eficientes y eficaces a las demandas que les plantean tanto la organización como la sociedad a la que esta impacta. El no asumir estos cambios, implica que las organizaciones estarán condenadas a la improductividad, a su progresiva desaparición o a permanecer en el letargo de la acción. Incluso, los cambios ambientales pueden impactar los procesos deteniendo el

funcionamiento adecuado, lo que puede resultar en caos al afectar el comportamiento de los individuos; específicamente, el rendimiento de los grupos de trabajo, manifestándose en ineficiencia e improductividad, en algunos casos.

La Universidad debe ser pionera en la gerencia del conocimiento, pero esto solo se logrará en la medida que se haga gerencia en la misma a través del aprendizaje organizacional. Las universidades como organizaciones sociales complejas, se encuentran enmarcadas en un ambiente de ajustes constantes. Son estas las encargadas de graduar profesionales que se van a enfrentar al mundo globalizado y que, por ende, deben ser pioneros en la generación del aprendizaje organizacional que les permita dar respuesta a las demandas que el ambiente externo presenta. Surge, de esta manera, el concepto de aprendizaje organizacional; según Palacios (2000) emerge como una necesidad de la organización por adaptarse y responder rápidamente a las transformaciones generadas por el ambiente.

Este proceso de aprendizaje está enmarcado en dos direcciones: la primera corresponde al conocimiento dado por parte del trabajador hacia la organización y, la segunda, por parte de la organización hacia el trabajador. En el primer caso, el conocimiento de los trabajadores se entrega, se identifica, se documenta, se institucionaliza. Respecto a la segunda dirección, la organización entrega conocimiento a sus trabajadores para que estos lo interioricen y se convierta en un desempeño adecuado. Existen aspectos relevantes en esta interacción como es el caso del conocimiento que surge transversalmente a todas estas actividades y que se origina de los individuos y la organización.

El presente artículo tendrá como objeto de estudio describir el aprendizaje organizacional en los grupos de trabajo que se forman en los departamentos de las carreras antes mencionadas. De inicio se plantea un diagnóstico que permita obtener información sobre cómo se desarrollan las diferentes actividades y cuál es su naturaleza, a fin de poder generar cambios

## METODOLOGÍA

que se ajusten a las prácticas normales de los individuos, de manera que los cambios que se generen sean aceptados por los mismos y superen el natural rechazo que estos generan. Para lograr esto se debe transformar la estructura y deberá emerger de las prácticas que generen los resultados esperados.

El presente artículo está enmarcado en el paradigma cuantitativo, donde las variables objetos de estudio son susceptibles de ser evaluadas, medidas y registradas en la realidad. Respecto a las investigaciones cuantitativas, Hernández *et al.* (1998) indican que: “el objeto de la investigación cuantitativa es la medición o descripción de la realidad tal y como se presenta, sin ahondar, necesariamente, en el contexto que ha servido de marco a la aparición del fenómeno estudiado”.

En este caso, la investigación se enfoca en la descripción de la variable a investigar. El nivel de la investigación será descriptivo, definida por Serna (1979) como aquella que expresa rasgos y caracteres de la situación social en sus diversos aspectos y puede tener algo de explicativa. Se considera una investigación de campo debido a que la información se recogerá directamente del objeto de estudio; según la clasificación de los tipos de diseño en experimental y no experimental, la presente investigación es no experimental puesto que se realizará sin

manipular deliberadamente variables. (Hernández *et al.*, 1998).

Arias (2006) define como población al conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. El objeto de estudio de la presente investigación lo conforman los miembros de los grupos de trabajo que existen en los departamentos de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Informática e Ingeniería Electrónica de la UNET. Estos grupos están conformados por (los consejos de departamentos, las comisiones definidas en cada departamento: Trabajo de Aplicación Profesional (TAP), comisión de reválidas y equivalencias, comisión de maestría y los núcleos de conocimiento).

De estos será seleccionada una muestra representativa, a través de un muestreo aleatorio estratificado, buscando una muestra adecuada al tamaño de la población objeto de estudio. Según Hernández *et al.* (2006) la muestra está definida como: “un sub grupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 240).

A partir de la población disponible, se calculó un número de muestra probabilístico con base en la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas propuesta por Hernández *et al.* (2003).

**Tabla 1.** *Tamaño de muestra por departamento de carrera seleccionado para el estudio*

Departamentos	Cantidad de Académicos	Prop. de la población (%)	Prop. de la muestra	Prop. ajustada de la muestra
Ingeniería Industrial	39	20.42	10.82	11
Ingeniería Mecánica	59	30.89	16.37	16
Ingeniería Electrónica	51	26.70	14.15	14
Ingeniería Informática	42	21.98	11.65	12
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>53</b>

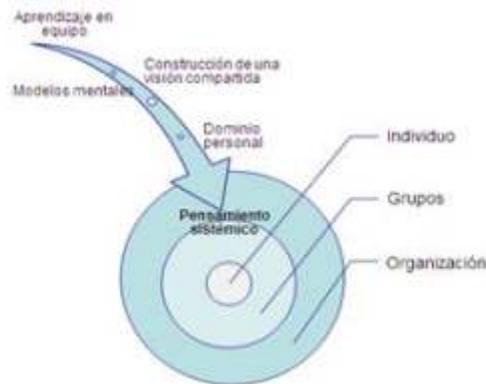
### Postura Teórica

El Gráfico 1 muestra la interrelación entre los procesos de aprendizaje del individuo, la organización y el contexto en el que ella se desenvuelve, presentándose el aprendizaje organizacional como elemento central impactado por todos los contextos que alrededor de este se activan. Existen tres planteamientos teóricos que fundamentan la investigación del objeto de estudio: Peter Senge, David Kolb y Nonaka y Takeuchi.

La teoría de Senge (1999) establece los principios de una organización creadora del conocimiento, donde el pensamiento sistémico forma parte de uno de los pilares fundamentales de la gerencia de las organizaciones exitosas en creación del

conocimiento. El trabajo en equipo, tal como lo plantea Robbins (2004), destaca el trabajo en grupo para desarrollar procesos dialécticos en los que se desarrollan actividades que incluyen el razonamiento y la argumentación acerca de situaciones o puntos de vista; permitiendo la obtención de acuerdos sobre resultados, conceptos o puntos de vista diferentes.

Es por medio de la dialéctica que los individuos pueden llegar a la interiorización y al crecimiento del conocimiento y, cuando esto se establece, se realiza el trabajo en equipo a través del cual es posible sistematizar el conocimiento al permitir la transferencia de este conocimiento en la organización, generando aprendizaje organizacional.



**Gráfico 1.** El aprendizaje en las organizaciones

**Fuente:** Elaborado a partir de las teorías

Existen tres grandes dimensiones en la definición de estas variables: *la organización*, en este caso, es la Universidad Nacional Experimental del Táchira; *los individuos*, quienes impactan a la organización con sus actividades y *los grupos* que hacen vida dentro de la universidad. Sin embargo, las dimensiones están influenciadas por el contexto que exige cambios y adaptación rápida.

El Gráfico 2 representa el modelo teórico que orienta la presente investigación. Se muestra la conexión de estas tres teorías y se reflejan los niveles donde se desarrolla el aprendizaje organizacional: los individuos, los grupos y la organización; bajo el enfoque de pensamiento sistémico y sin dejar de lado la influencia del ambiente en que la

universidad actúa. En los niveles individual y grupal se resaltan los estilos de aprendizaje planteados por Kolb, que corresponden a las preferencias de aprendizaje de los miembros de la organización.

Existe, así, un conocimiento que se interioriza, que forma parte del individuo y que la organización puede hacer suyo en la medida que se cumplan los procesos de interiorización y exteriorización, apoyados en los procesos de socialización y combinación. De esta manera es como se logra pasar del conocimiento tácito al conocimiento explícito; permitiéndole a la organización crear conocimiento.

Por su parte, el pensamiento sistémico en este modelo forma parte de un eje

transversal presente en toda esta acción de generar conocimiento; debe existir una estrategia basada en una visión que oriente las acciones de los líderes y de los miembros de la organización.

Para que el aprendizaje organizacional se suceda debe existir un equilibrio entre estas interacciones, a fin de que fluya por medio de la cotidianidad, estimulando el mismo constantemente y haciendo que la organización desarrolle procesos eficaces y eficientes.

Según Palacios (2000) las organizaciones inteligentes son aquellas capaces de desarrollar, difundir y explotar el conocimiento con el objeto de incrementar su capacidad de innovar y competir, de transformar la información en conocimiento mediante procesos de aprendizaje dirigidos.

El referido Gráfico muestra las tres dimensiones y sus respectivas sub-dimensiones; de donde se desprenden los indicadores que hacen de termómetros de la variable objeto de estudio y que, además, soporta la investigación. Los resultados de la misma corresponden a la aplicación de un instrumento, producto de esta investigación teórica, que busca observar los procesos de aprendizaje en la universidad desde el nivel individual, grupal y organizacional. De este modo, se obtienen conceptos relevantes en estos procesos de aprendizaje como lo son el liderazgo, el trabajo en equipo, el cambio organizacional, la cultura de la innovación, el manejo de la información, gestión del

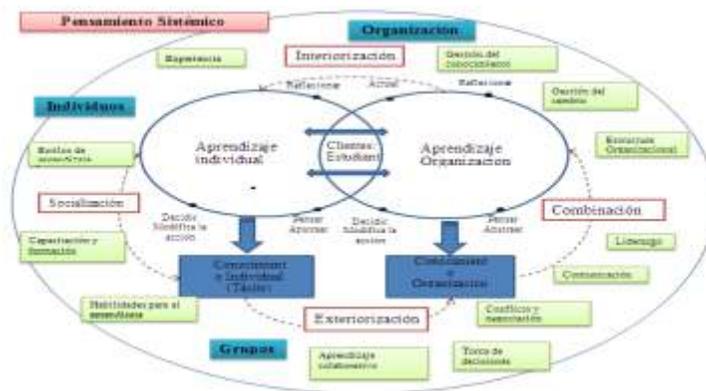
conocimiento, diseño organizativo y del entorno; todos ellos agrupados en procesos de:

**Socialización:** se combinan los conceptos de aprendizaje individual (pensar, actuar, reflexionar y decidir); conocimiento individual (conocimiento tácito) involucrando el aprendizaje individual con el trabajo en equipo y el liderazgo.

**Exteriorización:** agrupa acciones que permiten el intercambio de experiencias de aprendizaje con resultados exitosos, así como la administración de experiencias con aprendizajes a partir de los errores. En este proceso se evidencia la posición de Nonaka y Takeuchi (1995) con la transformación del conocimiento de individual a organizacional y que se plantea como gestión del conocimiento, por medio del cual la organización aprende.

**Combinación:** relaciona los mecanismos con que la universidad administra la información y gestiona el conocimiento, logrando que el conocimiento organizacional (explícito) se sistematice y se coloque a disposición de los miembros de la organización, transformándose en aprendizaje organizacional y afectando variables como la estructura y la innovación.

**Interiorización:** se relaciona directamente con el aprendizaje individual que se da a partir de la transmisión del conocimiento explícito al individuo, estimulando el cambio organizacional.



**Gráfico 2.** Dimensiones y Sub-dimensiones del Modelo de Aprendizaje Organizacional

**Fuente:** Elaborado a partir de las teorías de Senge, Kolb y Nonaka y Takeuchi

De esta manera, el aprendizaje organizacional sucede cuando la ejecución de las tareas que se llevan a cabo entre los miembros de una organización y que se elaboran de manera individual o colectivamente, mejora constantemente debido a que los procedimientos internos se perfeccionan y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace a nivel organizativo, menos disfuncional.

El análisis cuantitativo de los resultados se realizó a través de la observancia de los procesos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización, presentes en las dimensiones del individuo, los grupos y la organización, teniendo presente las Subdimensiones y los indicadores que acompañan las mismas; todo bajo el contexto de las organizaciones de educación superior, en este caso de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Vale destacar que los procesos analizados constituyen las formas de aprendizaje que luego se transforman en aprendizaje organizacional; dimensiones evaluadas a partir de las teorías planteadas por Kolb, Nonaka y Takeuchi, así como la teoría manejada por Peter Senge quien planteó la dinámica de la organización que aprende.

Cada una de estas dimensiones es evaluada a partir de los indicadores que se plantean en el instrumento y que dan respuesta a la forma como los académicos manejan el aprendizaje organizacional e individual en la universidad. Estas dimensiones se muestran en la Figura 2.

#### **Proceso de socialización**

Se combinan los conceptos del aprendizaje individual (pensar, actuar, reflexionar y decidir) con conocimiento individual (conocimiento tácito); involucrando el aprendizaje individual con trabajo en equipo y liderazgo.

#### **Dimensión Individuos**

Al observar la preferencia por aprender con trabajo grupal, existe variabilidad entre las diferentes carreras. En Ingeniería Industrial

un 50 % de los académicos encuestados están de acuerdo con los aprendizajes conformados por grupos, igual sucede con el 50 % de los académicos en Ingeniería Informática; sin embargo, en la carrera de Ingeniería Mecánica, les es indiferente, al igual que un 50 % de los académicos de Ingeniería Informática. En cuanto al aprendizaje a través de la capacitación, el 85 % de los encuestados están de acuerdo con que esta es una forma de aprendizaje individual.

En referencia con lo que opinan los encuestados sobre si la universidad realiza acciones que permiten a los miembros de la comunidad compartir conocimientos con los demás miembros de la comunidad universitaria, se observa que el 64 % de la población está en desacuerdo y muy en desacuerdo con esta afirmación; no obstante, el 54 % de los consultados en Informática opinan que la universidad sí realiza acciones para compartir conocimiento individual con otros. La percepción del 85 % de los encuestados es que la formación recibida está orientada a solucionar los problemas de la enseñanza universitaria.

Por otra parte, el 48 % de la población encuestada, con una mayor participación de Informática e Industrial, están en desacuerdo con la afirmación de que en la universidad se fomenta el reconocimiento, luego de obtener resultados acordes con los objetivos de la misma. Con respecto a la percepción de los académicos encuestados acerca de la proposición referida a que el desempeño es mejor cuando se trabaja en grupo, un 71 % estuvo de acuerdo, excepto el 38 % de Ingeniería Mecánica, quienes expusieron que esta afirmación les es indiferente.

#### **Dimensión Grupos**

La percepción de los encuestados en la dimensión grupal, confirma que los académicos perciben el trabajo grupal como elemento importante para el desempeño de sus funciones, con un 75 % de la población total; no obstante, existe una alta dispersión sobre la realización de reuniones en las que se discutan diferencias presentadas en los grupos, existiendo una alta tendencia hacia la indiferencia en este aspecto con un 29 % de la población total.

**Dimensión Organización**

En lo que se refiere al proceso de socialización a nivel organizacional, el 50% de la población está en desacuerdo con la afirmación de que en la universidad se propicia la participación de los miembros de la academia para proyectar el futuro de la misma, manifestándose una indiferencia del 27 % en este aspecto. Por otra parte, el 54 % de los encuestados perciben que los jefes no comparten sus experiencias de éxitos o fracasos con los demás miembros de la organización, presentándose un 25 % de indiferencia en este aspecto.

El 23 % de los académicos están en desacuerdo con que los jefes se han convertido en capacitores de sus colaboradores en los procesos de aprendizaje; de acuerdo con la afirmación "Los profesores de mayor rango académico se han convertido en capacitores y ayudantes para contribuir al aprendizaje de sus colaboradores" el 43,8 % está en desacuerdo con esta afirmación, un 35,4 % sí está de acuerdo, resultando un 20,8 % de indiferencia; lo que indica que se hace necesario reforzar esta práctica para potenciar el aprendizaje y la transmisión del conocimiento tácito.

En relación con la afirmación concerniente al conocimiento de las normas por todos los miembros de la organización, lo que estimula el aprendizaje organizacional, un 39,6 % está de acuerdo con la misma, mientras un 35,4 % está en desacuerdo, con un 25 % de indiferencia. Estos resultados exponen que es necesario estimular la aceptación de las normas en la universidad con el fin de que los académicos se identifiquen con estas y se motiven hacia las prácticas que orienten el aprendizaje organizacional.

Por otra parte, el 52,1 % de los académicos encuestados, están en desacuerdo con la proposición de que la universidad organiza jornadas para la actualización del currículo, según las demandas del entorno; por el contrario, un 22,9 % está de acuerdo. Esto debe orientar a emprender acciones que conduzcan a la universidad a adaptarse y dar respuesta a las demandas del entorno. Existe un 37,5 % de académicos encuestados que están de acuerdo con que

se promueve el trabajo en equipo para enfrentar nuevos proyectos, accediendo con ello al aprendizaje organizacional, situación que debe potenciarse, pues existe un 33,33 % que está en desacuerdo, mientras un 29,2 % es indiferente a esta afirmación.

**Proceso de exteriorización**

En este proceso se agrupan acciones que propician el intercambio de experiencias de aprendizaje con resultados exitosos, así como la administración de experiencias con aprendizajes a partir de los errores. Se evidencia la transformación del conocimiento individual a organizacional que se plantea como gestión del conocimiento.

**Dimensión Individuos**

En lo relacionado con el aprendizaje individual y las preferencias de los individuos, un 91,7 % está de acuerdo con que la mejor manera de aprender es a través de la experiencia que permite el mejoramiento de las prácticas.

**Dimensión Grupos**

Un 93,8% de los encuestados están de acuerdo en que compartir información entre los integrantes de los grupos de trabajo es importante para su desempeño, ya que favorece el aprendizaje colaborativo; sin embargo, cuando se enfrentan las preferencias individuales a las prácticas de la universidad, vinculadas con el interés y entusiasmo por realizar el trabajo, el 31,3% de los encuestados manifestaron indiferencia en este planteamiento; así mismo, el 31,3% estuvo de acuerdo con esta afirmación observándose la mayor tendencia en la carrera de Ingeniería Informática.

De igual forma, cuando se afirma que "Existe un ambiente de colaboración entre los grupos de trabajo en la universidad" una de las carreras manifestó estar de acuerdo con un nivel de 53,8% de aceptación, contrastado con un 31,3% que está en desacuerdo. Pese a estos resultados, el 60,4 % de los académicos están de acuerdo en que la información que surge de los grupos de trabajo es fundamental para la universidad.

**Dimensión Organización**

A nivel organizacional, un 41,7% de los académicos perciben que la universidad no

favorece la participación de los profesores para el intercambio del conocimiento; en contraste, se observa que en la práctica de los departamentos el 41,7% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo con que los responsables del área donde se desempeñan, estimulan la comunicación abierta y continua a fin de mejorar el aprendizaje organizacional.

Por otra parte, la gestión del currículo constituye uno de los pilares de la academia y debe establecerse como un principio donde exista la participación de los académicos. Ante esto el 52,1% de los encuestados expresaron estar en desacuerdo con la realización de reuniones con otros departamentos. Así mismo, la afirmación sobre realizar cambios en el currículo durante los últimos tres años el 37,5% de los académicos estuvo de acuerdo con la misma.

En relación con la proposición de si los departamentos realizan reuniones que coadyuven la retroalimentación de la actividad académica basada en el currículo, un 37,5% manifestó estar de acuerdo, un 20,8% expresó indiferencia, un 25% estuvo en desacuerdo y un 16,7% muy en desacuerdo. Esto refleja un bajo interés por estimular la retroalimentación de las actividades que se realizan en pro de la gestión curricular.

### **Proceso de combinación**

Se refiere a la manera como la universidad administra la información y gestiona el conocimiento, logrando que el conocimiento organizacional (explícito), se sistematice y se coloque a disposición de los miembros de la organización, transformándose en aprendizaje organizacional, afectando la estructura y al innovación.

### **Dimensión Individuos**

En cuanto a los estilos de aprendizaje individual, los académicos estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo en un 58,3% de que el aprendizaje individual más efectivo es el que se realiza con el manejo de la teoría curricular y la reflexión.

### **Dimensión Grupos**

Respecto a los grupos y el aprendizaje colaborativo un 43,8% está de acuerdo con

que “Se evalúan los aportes de los miembros del grupo y se discuten las opciones para estimular las buenas prácticas en el mismo”, destacándose en esta acción Ingeniería Informática, pues el 76,9 % de los académicos encuestados estuvieron de acuerdo con este aspecto. En lo que se refiere al manejo del conflicto entre los miembros de los grupos, el 47,9% del total de encuestados, estuvieron de acuerdo con los acuerdos grupales a fin de disminuir los niveles de diferencia entre los integrantes de los mismos.

Sobre la toma de decisiones y si estas son consideradas en los procesos decisorios de la universidad, el 39,6% de los encuestados manifestó indiferencia al respecto y un 33,3% del total, estuvo en desacuerdo con esta afirmación. Esto indica que la percepción de los encuestados es que las decisiones tomadas en los grupos de trabajo no son apoyadas por la gerencia de la universidad, aun cuando estas se llevan a cabo por consenso, según el 75% del total de encuestados.

### **Dimensión Organización**

Con respecto a procesos que se siguen en la dimensión organizacional, como la comunicación, el 56,3 % del total de encuestados, consideran que la información dentro de la universidad es un recurso valioso; mientras que el 33,33% del total está en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a si los canales de comunicación en la universidad son los adecuados, el 47,9% manifestó no estar de acuerdo con esta afirmación y tan solo un 27, 1% estuvo de acuerdo con la misma. Por su parte el 68% del total manifestó estar en desacuerdo cuando se plantea la realización de encuestas relacionadas con la calidad de los servicios académicos, al igual que cuando se afirma sobre si se realiza retroalimentación acerca de lo que se hace en la academia, el 60,42% del total de los encuestados estuvieron en desacuerdo.

Respectivamente, acerca de la gestión del cambio, la afirmación de si la universidad plantea estrategias que generen flexibilidad y adaptación a las transformaciones demandadas por el entorno facilitando el aprendizaje, el 50% del total de académicos

consultado manifestó estar en desacuerdo, el 25% mostró indiferencia y el 25% restante estuvo de acuerdo. No obstante, el 66,67% del total de los encuestados señaló estar de acuerdo con que la universidad genera, almacena y transmite conocimientos, un 14% estuvo en desacuerdo y el 18,8 % respondió indiferente.

En relación con la afirmación de si el conocimiento se hace explícito se realizó la consulta a través de la afirmación: "Los manuales de normas y procedimientos diseñados por la universidad son conocidos por sus miembros", el 52,1% manifestó estar en desacuerdo, el 27,1% fue indiferente y el 20,8% estuvo de acuerdo. Así mismo, en la consulta que plantea si los manuales son constantemente revisados y actualizados el 60,42% estuvo en desacuerdo, mientras que un 31,3% fue indiferente. Por otra parte, el 91,7% de los encuestados afirman que la página web está al alcance de todos y de la sociedad; en cuanto a la actualización constante de la misma, el 89,6% de los consultados está de acuerdo también.

### Proceso de interiorización

Este proceso se relaciona directamente con el aprendizaje individual, el cual se da a partir de la transmisión del conocimiento explícito al individuo, estimulando el cambio organizacional.

### Dimensión Individuos

Se determinó los estilos de aprendizaje individual con la siguiente afirmación: "Mi preferencia en aprendizaje individual es a través de un tutor"; el 50% de los encuestados manifestó estar de acuerdo, encontrándose la mayor incidencia en las carreras de Informática e Industrial; sin embargo, la evidencia indicó que existe un 43,8% de la muestra que está en desacuerdo con ello. A su vez, un 77,15% del total está de acuerdo en aprender ejerciendo el cargo.

De acuerdo con la sub-dimensión experiencia, un 93,8% del total de encuestados, estuvieron de acuerdo con que en la universidad se pone en práctica conocimientos adquiridos en experiencias anteriores, relacionados con su formación académica y sus profesiones. Unido a esto el 95,83% de la población está de acuerdo con que los errores son posibilidades de aprendizaje. Nuevamente se

evidencia la preferencia por el aprendizaje en grupo, ya que el 45,8% de los encuestados manifiestan estar en desacuerdo con la afirmación: "Generalmente prefiero aprender sólo, antes de participar en grupo".

### Dimensión Organización

Por su parte, en la dimensión organización, solo un 39,6% señaló estar de acuerdo con la afirmación de que la estrategia de la universidad es conocida por los académicos, y solo un 35,4% manifestó estar en desacuerdo con la posición de que la misión y visión son conocidas por la comunidad universitaria. De igual forma, un 41,66% de la población total manifiesta que la misión y visión de los departamentos está alineada con la misión y visión universitaria; sin embargo, un 37,5% es indiferente a esta afirmación. Igualmente el 60,4% del total de los encuestados, están de acuerdo con que las funciones y responsabilidades son claramente conocidas por los miembros de la organización.

Respecto a la afirmación: "Se realiza seguimiento al cumplimiento del deber ser, según lo plasmado en el currículo universitario", un 62,5% de los académicos manifestaron estar en desacuerdo con dicha afirmación, situación que adversa el aprendizaje organizacional. Cuando se analiza la sub-dimensión Gestión del conocimiento, un 68,75% de los encuestados están de acuerdo con que la universidad motiva el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para desarrollar su labor docente.

En lo que se refiere a si existen los medios para que la comunidad universitaria plantee sus necesidades, dudas o sugerencias, el 41,7% de la muestra está en desacuerdo, mientras un 37,5% está de acuerdo con esta afirmación.

En el proceso de socialización donde se combinan procesos de aprendizaje individual, con conocimiento individual y se destaca el conocimiento tácito, se observa que la preferencia para el aprendizaje individual de los académicos encuestados, se orienta a través de los grupos de trabajo, sobre todo en aquellos departamentos que han estimulado esta forma de trabajar; sin embargo, consideran que la universidad no realiza acciones que les permitan compartir con otros

grupos de trabajo experiencias y conocimiento. La percepción es que las decisiones que se toman no son consideradas para los nuevos proyectos planificados en la universidad. Los académicos señalaron que se desempeñan mejor cuando trabajan en grupos, esto orienta la preferencia hacia el aprendizaje colaborativo, el cual favorece el aprendizaje organizacional. La evidencia muestra que los académicos perciben que la universidad no favorece el intercambio de conocimiento entre los grupos de trabajo; no obstante, en las áreas de trabajo se refleja que la tendencia es apoyar la comunicación en función de mejorar el aprendizaje organizacional.

Es importante desarrollar una cultura de comunicación que responda a las necesidades de la academia y que permita la comunicación eficaz respecto a la gestión curricular, de manera que esta sea vista desde el punto de vista de sistemas, que se entiendan las interconexiones existentes entre los diferentes entes de la academia universitaria. Esto con la finalidad de hacer un manejo adecuado de la información y del conocimiento explícito, pues a pesar de que la universidad gestiona este último con el uso de los manuales, la investigación indica que existe desconocimiento de los mismos.

Se deben diseñar formas de control y seguimiento de los procesos curriculares y del cumplimiento de normas institucionales a fin de potenciar hacia la calidad de las acciones universitarias. Es necesario crear una estrategia que oriente el trabajo grupal en el que los académicos tengan oportunidad de intercambiar conocimientos por medio de los procesos de socialización y exteriorización, se reconozcan los éxitos, se comparta información, de modo que la universidad pueda gestionar sus cambios y adaptarse rápidamente a los mismos.

De esta manera, se estaría generando una cultura de trabajo grupal para compartir información, evaluar errores y aprender de ellos; desarrollar control y seguimiento de los procesos conformando una cultura del control y la evaluación en función del cumplimiento del deber ser y la ejecución de las buenas prácticas. Es importante definir estrategias en función de fortalecer una

cultura del trabajo grupal donde el aprendizaje organizacional se convierta en la cotidianidad del hacer de la institución, emergiendo desde las áreas de trabajo hacia la gerencia de la universidad.

## REFERENCIAS

- Arias, G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª edición). Editorial Episteme C.A. Caracas-Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. (2a ed.) México, México: McGraw-Hill Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a ed.) México, México: McGraw-Hill Editores.
- Kantz, D., Kahn, R. (1977). *Psicología Social de las Organizaciones*. Primera Edición. Editorial Trillas, México.
- Kolb, R., Irwin; M. (1990). *Psicología de las organizaciones. Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall Inc.
- Nonaka, I. (2007). *La empresa creadora del conocimiento*. Harvard Business School Publishing Corporation. Bilbao: Deusto.
- Palacios, M. (2000). *Aprendizaje organizacional Conceptos, Procesos y Estrategias*. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/economicas/acabezuelo/rrhh/AOConceptos\\_proc](http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/acabezuelo/rrhh/AOConceptos_proc)
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. (Décima Edición). México: Pearson Prentice Hall.
- Senge, P. (1999). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona Ediciones Granica.
- Serna, H. (1997). *Gerencia estratégica. planeación y gestión – Teoría y metodología*. (7ma. Edición, S. A.) Bogotá: Global.

## LA COMUNICACIÓN VISUAL DEL PROYECTO DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

### VISUAL COMMUNICATION OF ARCHITECTURAL PROJECT AT UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

**Autor:** Machado González, José Ramón  
**Universidad Nacional Experimental del Táchira**  
**Correo electrónico:** jmachado@unet.edu.ve

#### RESUMEN

En la arquitectura las simulaciones y representaciones gráficas constituyen el principal medio de comunicación del arquitecto, y en las últimas décadas, la inclusión del computador ha abierto nuevas posibilidades en cuanto a medios, recursos y expresividad, en beneficio de la comunicación visual del proyecto. Ahora recae sobre el arquitecto la responsabilidad de controlar la elaboración del dibujo y decidir qué mostrar para lograr la comprensión del proyecto al comunicarlo; pero ello exige el dominio de una comunicación que permita transmitir ideas y conceptos, construir un discurso e ir más allá del aspecto técnico de la representación. La investigación realizada tuvo como objeto analizar, dentro del ámbito de los proyectos de grado de la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela), la representación gráfica del proyecto de arquitectura como mensaje visual, utilizando una metodología de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, apoyada en el estudio de cinco trabajos presentados entre 2013 y 2017, así como en entrevistas a sus autores y a docentes de la carrera. Como resultado la investigación permitió establecer que la representación gráfica empleada se orienta: al uso de un grafismo fundamentado en dibujos básicos (plantas, cortes y fachadas), complementado con imágenes renderizadas; a transmitir la información material del proyecto por sobre los procesos intangibles; al empleo poco consciente de las variables gráficas como recursos para lograr una comunicación intencional; y a presentar una narración gráfica definida por el proceso de diseño arquitectónico. Como recomendación, es necesario reforzar las competencias que los estudiantes adquieren para la comunicación visual del proyecto, las cuales deben orientarse más hacia la narración gráfica y la construcción de un discurso, para fomentar la exploración de la representación gráfica como recurso de comunicación.

**Palabras clave:** arquitectura, comunicación visual, representación gráfica, dibujo arquitectónico.

#### ABSTRACT

*In architecture, simulations and graphic representations are the main means of communication for the architect; in recent decades, the inclusion of computer has opened new possibilities of resources and expressivity, which have been of benefit to visual communication of the architectural project. Now, it is the responsibility of the architects to control the elaboration of the drawing, and decide what to show to achieve the comprehension of the project and communicate it; but this requires reaching mastery of a communication that allows transmitting ideas and concepts, build a discourse, and go beyond the technical aspect of representation. The aim of this research was to analyze the graphic representation of the architecture project as a visual message, using a qualitative methodology supported by the study of five end-of-degree projects on architecture at UNET, presented from 2013 to 2017, as well as on interviews with their authors and teachers of architecture faculty. Results established that graphic representation used is characterized by: using basic drawings (floor plans, sections and facades), complemented by rendered images; transmitting tangible information of the project over intangible processes; unconscious use of graphic variables as resources to achieve an intentional communication; and presenting a graphic narrative defined by the architectural design process. As a general recommendation, it was established that it is necessary to reinforce the architecture student's to acquire competencies for visual communication of the project, which should be pointed towards the graphic narration and the construction of a discourse, that encourage and allow the exploration of the qualities of graphic representation as a communication resource of architecture.*

**Key words:** architecture, visual communication, graphic representation, architectural drawing.

En arquitectura el diseño se caracteriza porque el proyectista “realiza su actividad en una dimensión abstracta donde tiene que crear anticipando lo que va a ocurrir, si su acción se traduce a elementos físicos” (Marín, 2001, p. 1), razón por la cual es necesario recurrir a la simulación y las representaciones gráficas para facilitar la actividad proyectual, y finalmente la ejecución de la obra arquitectónica; de tal manera que estas representaciones constituyen el principal medio de comunicación del arquitecto, y permiten visualizar el proceso de diseño desde su ideación hasta la presentación final.

Por otra parte, en las últimas décadas, la inclusión del computador ha modificado la manera de representar la arquitectura, lo cual ha abierto nuevas posibilidades en cuanto a medios, recursos y expresividad, en beneficio de la comunicación visual del proyecto.

Con base en lo expuesto, puede afirmarse que recae sobre el arquitecto la responsabilidad de controlar los medios gráficos que permiten la elaboración del dibujo y decidir qué mostrar para lograr la comprensión del proyecto al comunicarlo. Pero, como afirman Font y Martínez (2008), “comunicar visualmente no es mostrar aquello que pueda resultar visualmente evidente. Comunicar implica transmitir ideas y conceptos, es decir, construir un discurso; un discurso confeccionado, en este caso, sobre la base de registros visuales” (p. 307); por ello el dominio de este tipo de comunicación, actualmente, se ha convertido en un recurso indispensable para la formación del estudiante de arquitectura, que debe ir más allá del aspecto técnico de la representación.

En tal sentido, algunos autores sugieren que las competencias que deben adquirir los estudiantes de arquitectura necesitan orientarse más a la narración gráfica que a la mera representación (Marcos y Allepuz, 2014); y que la enseñanza de la representación arquitectónica “ha de recaer en la construcción del discurso gráfico mucho más que en un efímero conocimiento de los detalles de la herramienta a utilizar” (Font y Martínez, 2008, p. 307). Así, el estudiante está en la obligación de saber contar el proyecto, lo cual implica, además

de representarlo para su ejecución, “expresar su contenido y sus intenciones, y a la vez narrar el proceso de proyectación” (Muñoz, 2008, p. 161).

Esta orientación de la enseñanza de la representación gráfica arquitectónica, responde a las nuevas necesidades y escenarios producidos por los cambios tecnológicos que afectan el ámbito disciplinar de la arquitectura, donde el papel del dibujo como elemento comunicativo está en constante evolución, y ha exigido una reflexión sobre las capacidades con las que el estudiante debe contar para afrontar dichas transformaciones.

Tomando como punto de partida esta situación, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), resulta necesario estudiar la representación gráfica que emplean los estudiantes de arquitectura en la presentación del proyecto arquitectónico, para conocer cómo están afrontando el actual escenario comunicacional del proyecto de arquitectura.

Ahora bien, si entendemos el proyecto especial de grado como un estudio sistematizado para la resolución de un problema, o un esfuerzo de creación que demuestra el dominio de un área específica por parte del futuro profesional (UNET, 2010), este se constituye en el proyecto de diseño final que pone de manifiesto las competencias adquiridas por los alumnos al momento de egresar de la institución; y además presenta una clara función comunicativa, ya que debe “contar” el proyecto para que sea entendido y evaluado, razón por la cual el mismo se ha convertido en el punto de partida para el planteamiento de la presente investigación, cuyo objetivo es establecer las características de la representación gráfica empleada en los proyectos de grado de la UNET como mensaje visual.

En el ámbito de la arquitectura el proyecto está vinculado a la acción del diseño de edificaciones. Sainz (2005) lo describe como “una serie de dibujos que reflejan las ideas que el artista [diseñador] quiere que se hagan realidad” (p. 79). Desde un punto de vista gráfico, “un proyecto es un conjunto de dibujos y planos que representan una arquitectura

imaginada que se quiere hacer realidad” (Sainz y Valderrama, 1992, p. 82). Es en este menester de hacer presentes las ideas que, en el caso de la arquitectura, el dibujo como recurso de representación gráfica se ha convertido en la herramienta materializadora por excelencia; de allí que existe una clara relación entre proyecto y dibujo, por las posibilidades que este último brinda al desarrollo y consecución del primero.

Según Marcos (2006a), en arquitectura el dibujo representa las fases gráficas del proceso de diseño, y desde el punto de vista de la función comunicativa tiene tres objetivos: formalizar la idea arquitectónica, representar una obra de arquitectura y presentar dicha obra a un determinado público, y es destacable que, en su mayoría, dicha función comunicativa se centra en transmitir información a terceros.

A partir de dicha función es posible clasificar el dibujo en: a) de ideación: íntimo, personal, exploratorio, reflexivo y alejado de las convenciones; b) de representación: a escala y medida, fundamentado en sistemas de proyección y con una clara codificación gráfica; y c) de presentación: con una intención divulgativa y publicitaria, concebido casi como un resumen, con una clara función comunicativa centrada en destacar un aspecto del proyecto valiéndose de variados recursos expresivos (Marcos 2006a, 2006b y 2006c).

Por su parte, Muñoz (2008) también sostiene que existen tres formas de comunicar el proyecto en razón del público al que va dirigido, aunque no es necesario llevarlas a cabo todas siempre. Su énfasis o combinación dependerá de la demanda de información que se exija y el medio en el que se presente o publique. Igualmente, Sainz (2005) argumenta que en función de la necesidad comunicativa del proyecto se puede recurrir a diversas herramientas que permitan generar desde esquemas abstractos hasta perspectivas muy expresivas y realistas, pasando por representaciones descriptivas convencionales.

Partiendo de las afirmaciones anteriores, es posible inferir que el empleo del dibujo debe estar dirigido por el cumplimiento de su finalidad comunicativa.

Ahora bien, el dibujo arquitectónico por su carácter gráfico pertenece al ámbito de la comunicación visual, que es “aquella en la que predominan las imágenes en la construcción de los mensajes” (Asinsten, 2008, p. 8). Por otra parte, Acaso (2009) sostiene que la comunicación visual es “un sistema de transmisión de señales cuyo código es el lenguaje visual” (p. 24). Tal lenguaje permite construir un mensaje (también visual) que no es otra cosa que lo que se quiere transmitir a través de una representación visual, creado con una intención.

Munari (1985) establece que la comunicación visual puede calificarse como intencional cuando tiene un propósito comunicativo, donde el mensaje debe recibirse de acuerdo a lo establecido por un emisor. Señala además que para analizar el mensaje visual, el mismo puede dividirse en dos componentes: la información que contiene y el soporte visual (los elementos que hacen visible el mensaje); estos últimos son los que deben conocerse y entenderse para ser utilizados de forma coherente con la información en la creación del mensaje. Dicho soporte visual se constituye por los siguientes elementos: textura, formas, estructura, módulo y movimiento; además de contar con otros recursos de comunicación como el contraste simultáneo y el color, resaltando el aspecto funcional enmarcado en los principios de la psicología del color.

En este mismo orden de ideas, Dondis (1990, p. 24) señala que “existe una sintaxis visual. Existen líneas generales para la construcción de composiciones”. Estos son elementos básicos que, al aprenderse y entenderse, es posible emplearlos, aunados a diversas técnicas, para crear mensajes visuales claros. Estos elementos conforman la estructura de la comunicación a partir de su combinación, y el diseñador es el encargado de su selección y énfasis. Entre ellos se tienen: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, escala, dimensión y movimiento, junto al contraste.

Por su parte, Sainz (2005) establece que en el ámbito de la arquitectura existen una serie de recursos de representación que él denomina variables gráficas del dibujo de arquitectura, los cuales responden a las características

específicas de esta disciplina y a los rasgos particulares que tiene la transmisión de sus conceptos (información); dichas variables le brindan al diseñador la posibilidad de reproducir o representar el objeto arquitectónico, así como de reflejar sus ideas o conceptos en torno a este, es decir, construir el mensaje visual que se quiere comunicar.

Estas variables son: a) figura, generalmente definida por medio de la utilización de líneas, superficies y volúmenes que componen la materialidad perceptible de la arquitectura; sobre ella se apoya todo el resto de variables; b) textura, vinculada al concepto de grano o la utilización de manchas de mayor o menor densidad; c) luz y sombra, para reflejar mediante la variación de valor las condiciones de iluminación; y d) color, para reflejar las propiedades cromáticas de los materiales y para destacar, diferenciar o agrupar elementos. Cada una permite la intervención sobre el mensaje visual que está originalmente definido por los sistemas de representación y códigos gráficos propios de la arquitectura, abriendo un sinfín de posibilidades para enriquecer dicho mensaje.

Al comparar con los elementos del soporte y comunicación visual señalados por Munari y Dondis, se observa que las variables gráficas del dibujo de arquitectura son similares, pero han sido simplificadas y adaptadas a las condiciones particulares del dibujo arquitectónico, con un mayor grado de codificación y sistematización por sus características comunicativas. No obstante, presentan las mismas posibilidades de estructuración para construir el mensaje visual.

Otro recurso importante en la construcción del mensaje visual es la narración gráfica: de acuerdo con Otxotorena (1996), esta narración hace referencia a la selección de las imágenes, su montaje, tratamiento y composición. Ya que la representación gráfica arquitectónica presenta una estructura narrativa que “pasa por el establecimiento de una secuencia de imágenes que a su vez está cargada de sentido y significado, que es ella misma creativa, interpretativa y genuinamente proyectiva” (p. 128).

Por otra parte, en lo referido a la información del mensaje visual, Marcos *et al.* (2013)

señalan que la arquitectura no se explica o entiende exclusivamente a partir de su naturaleza material y constructiva, por lo que se debe explorar con códigos gráficos más complejos apoyados en las nuevas tecnologías, que pretendan representar los ciclos que ella atraviesa (el modo en que es habitada, su respuesta a lo estacional o atmosférico, o la manera en que es capaz de adaptarse a diferentes usos, rutinas y eventos); donde se intente “incorporar a la representación gráfica todo el *feed-back* que se produce entre lo material y lo vivido, entre lo tangible y los procesos” (p. 389).

Con base en lo anterior, los procesos de dibujo y capacidades narrativas deben ser un reflejo del análisis de la arquitectura y los pensamientos propios, surgidos luego de una fase de conocimiento y profundización en las cualidades de la obra arquitectónica (formales y espaciales) y su relación con el medio inmediato; que permitan comprender las relaciones internas que explican y ordenan la organización de la materia, y posteriormente hagan posible la comprensión de la condición espacial específica del objeto arquitectónico y el modo en el que se desarrolla la vida en él, como marco material.

En resumen, para analizar la comunicación visual arquitectónica y la construcción del mensaje, es necesario tomar en cuenta: el soporte visual, constituido por las variables gráficas definidas por Sainz; la información a transmitir, que debe tratar sobre la naturaleza material del proyecto, así como de sus procesos intangibles; y la narración gráfica planteada, como estructura que organiza, define y da sentido a las imágenes y dibujos que integran el mensaje visual. Por lo que estos elementos conforman los aspectos estudiados en esta investigación.

La presente investigación es de enfoque cualitativo, porque “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández *et al.*, 2006, p. 8), lo cual resulta apropiado para su desarrollo, ya que su intención es fundamentarse en la interpretación de un hecho comunicacional y no en datos

cuantificables, partiendo de la observación de representaciones gráficas arquitectónicas y la realización de entrevistas, para caracterizar una situación y entenderla.

Se contó con tres unidades de análisis para definir las poblaciones, a saber: a) los informes de los proyectos especiales de grado de la carrera Arquitectura, de la UNET, presentados entre los años 2013 y 2017; b) los autores de los proyectos de grado; y c) los profesores de la carrera de Arquitectura vinculados al Núcleo de Sistemas de Representación y Simulación. Para cada una de las cuales se determinó una muestra de carácter no probabilístico, de acuerdo al enfoque de la investigación.

En la selección de los proyectos de grado y sus autores, se empleó una muestra extrema o de casos desviantes, en la cual se “trata de aprender de manifestaciones muy desviantes inusuales del fenómeno de interés, como éxitos muy especiales, notables fracasos, eventos exóticos, crisis, etcétera” (Martínez, 2004, p. 87). Por esa razón se escogió un trabajo por año, para un total de cinco, referidos al tema de diseño de edificaciones, y que hubiesen obtenido al menos una mención (publicación u honorífica), con la cual se demuestre que tienen un aspecto que los destaca de entre los demás y se pongan de manifiesto las habilidades y el esfuerzo de su autor.

Por otra parte, la selección de los docentes se hizo mediante el criterio de la muestra de expertos (Hernández *et al.*, 2006), es decir, enfocándose en sus méritos, experticia sobre el tema, y el área de trabajo dentro del núcleo académico o unidad curricular que imparten, lo que llevó a la selección de cuatro docentes.

En la recolección de la información se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista. Los instrumentos empleados fueron, por una parte, las fichas o notas de campo, que “son apuntes para recordar la observación realizada de modo que facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 150); y, por otra, la entrevista semiestructurada, que tiene como base una serie de ítems o preguntas; pero el entrevistador tiene la oportunidad de introducir preguntas

adicionales para obtener mayor información o conceptos e ideas más precisos (Hernández *et al.*, 2006). La ficha de observación estuvo centrada en la representación gráfica arquitectónica contenida en los trabajos de grado analizados; y las entrevistas en obtener datos de sus autores y de los docentes.

A continuación se muestran los resultados obtenidos, agrupados de acuerdo a las categorías de análisis establecidas en la investigación.

### De la representación gráfica

La representación gráfica característica que muestran los proyectos estudiados, en su mayoría está integrada por dibujos como: bocetos conceptuales; fotografías referenciales; diagramas bi y tridimensionales, entre los que destacan los de tipo funcional (de relaciones y zonificación); dibujos técnicos, como plantas, cortes y fachadas; así como imágenes renderizadas de modelos digitales.

Este tipo de representaciones coinciden con las mencionadas por Muñoz (2008), quien sostiene que la comunicación del proyecto requiere del uso de proyecciones diédricas acotadas (plantas, alzados, secciones) entre otras, que contengan los detalles necesarios para que pueda construirse; axonometrías, perspectivas, maquetas e infografías, que faciliten su entendimiento sin la obligación de interpretar documentos técnicos; además de bocetos, croquis, esquemas y fotografías de referencia, para mostrar y permitir que se valore la calidad y aportaciones del mismo al contar su proceso de gestación.

Por otra parte, los dibujos observados se ajustan claramente a la clasificación planteada por Marcos (2006a), en razón de los tres objetivos de la función comunicativa (ideación, representación y presentación).

Además, los entrevistados coinciden en confirmar el uso de este tipo de gráficos, y señalarlos como recursos valiosos que deben mostrar las fases del proceso de diseño para propiciar su comunicación y entendimiento.

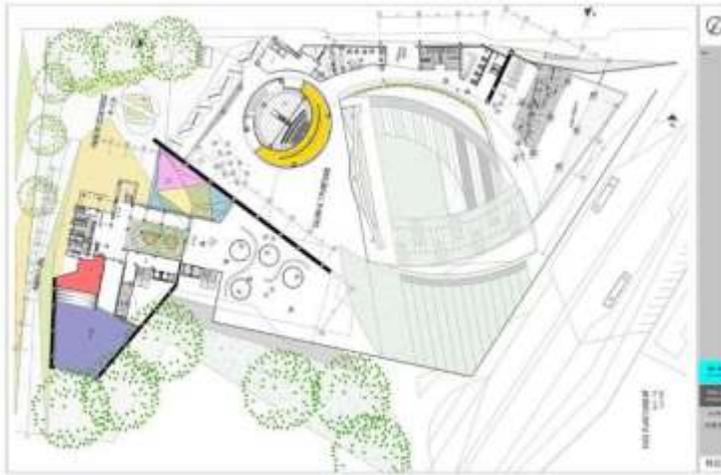
## RESULTADOS

### De las variables gráficas del dibujo de arquitectura

Existe una clara presencia de las variables gráficas en cada caso, por lo que a continuación se pasa a describir cada una de ellas.

En relación con la figura como base de la construcción gráfica del dibujo, su uso se centra en la definición del objeto arquitectónico. Al contar con la línea como

elemento esencial, para la construcción del mensaje visual se recurre a variaciones principalmente en el trazo (su continuidad, su valor y su color). En los dibujos más técnicos, dicho trazo tiende a responder a los códigos establecidos por los sistemas de representación propios de la disciplina, y adicionalmente se juega con el color de la línea para enfatizarla o disimularla (Figura 1).



**Figura 1.** Planta, se observan las cualidades de la variable figura y el uso convencional del color y la textura  
Fuente: Cárdenas y Weffer (2017)

En cuanto a la textura, se aprecia su uso tanto para la imitación de acabados y superficies, como para el llamado uso convencional, que propicia la diferenciación de elementos por medio de las posibilidades que ofrecen las tramas, punteados y rellenos. La forma imitativa es común en los planos técnicos y las imágenes renderizadas para representar materiales y acabados; el uso convencional se sucede primordialmente en los planos técnicos para enfatizar o diferenciar áreas y componentes constructivos de la edificación (Figuras 1 y 2).

El empleo de la luz y la sombra también se percibe en las representaciones gráficas, con la intención de destacar la configuración volumétrica de la arquitectura y brindarle realismo. Se observa en dibujos como plantas de conjunto, cortes y fachadas, pero más frecuentemente en las imágenes renderizadas, por su condición de representación realista (Figura 2).



**Figura 2.** Imagen renderizada, se aprecia el uso mimético del color y la textura, así como de la luz y la sombra  
Fuente: Colmenares (2015)

El color es igualmente utilizado de modo mimético, imitando el aspecto cromático propio de cada elemento que constituye la obra arquitectónica, y de modo convencional, para destacar y diferenciar las partes o unidades que componen el dibujo. Es la variable más utilizada luego de la figura, por sus características expresivas. De forma mimética se emplea principalmente en las imágenes renderizadas y fachadas; y de forma convencional aparece prácticamente en todos los tipos de dibujo, desde los bocetos, pasando por los diagramas y planos técnicos. Juega un papel relevante como elemento de codificación y diferenciación; permite describir organizaciones funcionales agrupando o separando espacios y áreas (zonificaciones), destacar relaciones y procesos funcionales, resaltar componentes constructivos de la edificación, así como los elementos que componen el dibujo; además de generar un importante impacto visual en el observador (Figuras 1 y 2).

Con respecto a las variables gráficas en general, los entrevistados manifiestan que su empleo es imprescindible para la comunicación visual del proyecto arquitectónico, puesto que le otorgan un valor añadido a la representación, que permite hacerla más llamativa y original, y facilita su entendimiento.

Se destaca la importancia del color y la textura como elementos estructuradores del mensaje visual, pues son empleados de manera más consciente, desde un punto de vista intencional, para comunicar ideas y conceptos; mientras que la figura, a pesar de jugar el papel de mayor importancia dentro de la construcción

del dibujo, pasa casi desapercibida como variable, por su uso común; la luz y la sombra resaltan como recurso en las representaciones de carácter realista y las fachadas.

Otro aspecto importante a considerar en la aplicación de las variables gráficas es la atención a las leyes de la Gestalt, las cuales por su vinculación a la percepción visual permiten orientar sus intenciones de uso en general, sobre todo de la textura y el color; ya que, como afirman Marcos y Olivares (2014), por medio de su uso consciente e intencional es posible contar con una estrategia que mejore la capacidad de comunicación gráfica y expresividad del estudiante.

### De la información del mensaje visual

En cuanto a la información que busca transmitir la representación gráfica, en la mayoría de dibujos se busca señalar la naturaleza material y constructiva de la edificación, condiciones tangibles comúnmente representadas por medio de los dibujos arquitectónicos. Sin embargo, también se aprecia en algunos trabajos la presencia de información referida a los procesos intangibles de la edificación.

La información de carácter material está orientada a la descripción del funcionamiento, las formas, proporciones, medidas, materiales y acabados, así como de los componentes constructivos de la edificación. Y la comunicación de información sobre los procesos intangibles se manifiesta primordialmente por medio de la representación de algunos modos de habitar la edificación, y de la naturaleza ambiental y atmosférica alrededor de la edificación (Figura 3).



**Figura 3.** Sección donde se aprecia la representación de los procesos intangibles de la arquitectura, entorno ambiental y uso del espacio.

**Fuente:** Jaimes y Montilla (2014)

En tal sentido, Marcos *et al.* (2013) señalan que este último tipo de información puede expresarse, entre otras formas, por medio de la incorporación de figuras humanas que narren las maneras de usar espacios de la edificación; y de la representación del entorno ambiental que rodea la arquitectura, tratando de comunicar aspectos como luminosidad, sensaciones térmicas y de humedad, sonidos, olores, entre otros.

En relación con la información que debe transmitir el proyecto, los entrevistados manifiestan que adicionalmente a sus aspectos materiales, con el apoyo de las nuevas tecnologías y medios de representación, es necesario transmitir cómo se vive la edificación, cómo se percibe en diferentes momentos del día o cómo se siente el usuario al estar dentro de ella; todo esto para ir un paso más allá y permitir que el cliente, futuro usuario u observador tenga una idea más ajustada a la realidad de la edificación construida.

### De la narración gráfica

Con respecto a la narración gráfica, su estructura siempre tiende a seguir las fases del proceso de diseño, es decir, se parte de la conceptualización arquitectónica, continuando con la organización funcional y espacial, posteriormente se describe la arquitectura por medio de los planos técnicos (plantas, cortes y fachadas), y finalmente el resultado de cómo sería la edificación terminada por medio de imágenes renderizadas. Aunque estos dos últimos tipos de dibujos pueden intercambiarse en su orden.

La selección de los gráficos busca describir de la mejor manera posible la arquitectura, mostrando sus aspectos relevantes. En cuanto a la definición de un estilo gráfico, algunos trabajos presentan una mejor coherencia en la narración, buscando mantener códigos cromáticos y estilos de dibujo definidos (Figura 4).



**Figura 4.** Perspectiva de conjunto, se observa el uso de un estilo gráfico particular para la representación.  
Fuente: Cárdenas y Weffer (2017)

De acuerdo a los entrevistados, sobre la narración gráfica se perciben dos posiciones: la primera señala que la misma debe ceñirse a la secuencia del proceso de diseño; y la segunda sugiere que los recursos narrativos son tan amplios que el orden puede alterarse como si de una novela o película se tratase, todo depende de las intenciones y los

recursos con que cuente el estudiante.

Por su parte, Oxtotorena (1996) resalta que lo importante de la narración gráfica es que las imágenes y proyecciones utilizadas dialoguen entre sí, y aparezcan coordinadas y coherentemente enmarcadas en la información que constituye todo el trabajo gráfico.

## CONCLUSIONES

La representación gráfica de la arquitectura en los proyectos especiales de grado analizados se ajusta a los dibujos comúnmente empleados en la disciplina y está orientada por los objetivos de la función comunicativa. Así, cada dibujo, según sus cualidades, cumple un papel específico para mostrar una parte del proceso de diseño arquitectónico.

Las variables gráficas del dibujo de arquitectura se emplean de manera constante en las distintas representaciones: la figura es de uso esencial como elemento constructivo primario, mientras que la textura, el color, la luz y la sombra, resultan complementarias. Sin embargo, todas facilitan la lectura y comprensión de los gráficos, pues permiten, fundamentadas en las leyes y principios de percepción visual, poner de manifiesto intenciones comunicativas dentro de cada imagen.

Es posible señalar que en la muestra observada, la manipulación de dichas variables busca en resumen dos objetivos: destacar u ocultar aspectos, cualidades o elementos de la arquitectura y el dibujo; y construir una representación realista del objeto arquitectónico proyectado. Más allá de esto, el estudiante parece no estar consciente de las posibilidades comunicacionales que brinda el uso de las variables gráficas, lo que dificulta su máximo aprovechamiento.

La información que primordialmente se busca transmitir es la que describe las características materiales y constructivas de la arquitectura; y en menor frecuencia la referida a los procesos intangibles. Estos últimos parecen tener menor relevancia por su dificultad de comprensión, además de requerir un conocimiento más profundo de las características de la arquitectura, así como unas intenciones de comunicación más claras por parte de los autores de los proyectos.

Desde el punto de vista de la narración gráfica, la comunicación del proceso de diseño priva en la organización de las imágenes, mientras que su selección responde a los aspectos que sobre el proyecto el autor quiera destacar; en la mayoría de los casos parece no existir un discurso, ni un estilo gráfico, más allá del

interés por mostrar la información necesaria para describir el proyecto arquitectónico.

Como aporte, esta investigación busca generar conciencia sobre la necesidad del manejo adecuado de la comunicación visual del proyecto arquitectónico, con el fin de responder a las condiciones comunicacionales y tecnológicas actuales, las cuales exigen dar a conocer la arquitectura a través de medios digitales y redes sociales, en los que la imagen se ha convertido en la forma de comunicación por excelencia. Además, se debe condensar al máximo la información, para que el producto gráfico del proyecto arquitectónico transmita no solo su resultado como elemento tangible, sino su proceso creativo y su esencia intangible como espacio para habitar.

Finalmente, es necesario considerar las competencias que los estudiantes de Arquitectura de la UNET adquieren para la comunicación visual del proyecto, y evaluar su rol para el desarrollo de habilidades mejor orientadas hacia la correcta definición de las intenciones comunicativas, al uso consciente de las variables gráficas como soporte del mensaje visual, así como a la construcción de una narración gráfica y un discurso que fomenten la exploración de las cualidades de la representación gráfica como recurso de comunicación de la arquitectura.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona (España): Paidós.
- Asinsten, J. (2008). *Comunicación visual y tecnología de gráficos de computadoras*. Argentina: Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología. Extraído de: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD13/contenidos/materiales/archivos/comunicacion\\_visual.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD13/contenidos/materiales/archivos/comunicacion_visual.pdf)
- Cárdenas, M., Weffer, W. (2017). *Anteproyecto urbano-arquitectónico de centro de artes visuales y espacio público de exhibición para la ciudad de San Cristóbal*. [Proyecto especial de grado] San Cristóbal: UNET.
- Colmenares, L. (2015). *Complejo multifuncional sede del colegio de*

ingenieros, arquitectos y profesiones afines del Estado Táchira. [Proyecto especial de grado] San Cristóbal: UNET.

Dondis, D. (1990). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual, 8va. ed., Barcelona (España): Gustavo Gili.

Font, J., Martínez, F. (2008). La necesaria reconstrucción del proceso gráfico. En: Actas del XII Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica, EGA, Madrid, pp. 303-307. Extraído de: <http://hdl.handle.net/2117/10033>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Jaimés, J., Montilla, S. (2014). Anteproyecto arquitectónico de una escuela profesional de gastronomía y centro cultural culinario para San Cristóbal: un lugar para la diversidad, formación y fomento turístico. [Proyecto especial de grado] San Cristóbal: UNET.

Marcos, C. (2006a). El dibujo de ideación. El dibujo como estrategia del proceso de proyecto I. En: Funciones del dibujo en la producción actual de arquitectura. XI Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica, EGA, Sevilla, pp. 391-410.

Marcos, C. (2006b). El dibujo de representación. El dibujo como estrategia del proceso de proyecto II. En: Funciones del dibujo en la producción actual de arquitectura. XI Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica, EGA, Sevilla, pp. 411-432.

Marcos, C. (2006c). El dibujo de presentación. El dibujo como estrategia del proceso de proyecto III. En: Funciones del dibujo en la producción actual de arquitectura. XI Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica, EGA, Sevilla, pp. 791-808.

Marcos, C., Allepuz, A. (2014). Polifonía gráfica. Hacia la integración de códigos gráficos y extra-gráficos en un único discurso narrativo en la era digital. Revista de Expresión Gráfica en la Edificación, EGE, pp. 51-60.

Extraído de :  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50913>

Marcos, C., Allepuz, A., Domingo, J., Oliva, J., Carrasco, J., Martínez, C., Juan, P., Lozano, J., Maestre, R., Rocamora, A., Pérez del Hoyo, R. (2013). Códigos gráficos y blogs para la docencia. Innovación e investigación docente en EGA dentro del EEES. En: La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes, pp. 377-408. Extraído de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/36042>

Marcos, C., Olivares, J. (2014) Percepción y pensamiento gráfico. Estrategias gestálticas en la docencia de EGA y el diseño gráfico. En: XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, pp. 1160-1184. Extraído de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41945/1/2014\\_XII\\_Jornadas\\_Redets\\_87.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41945/1/2014_XII_Jornadas_Redets_87.pdf)

Marín, D. (2001). Errores recurrentes de expresión gráfica. San Cristóbal: FEUNET.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Munari, B. (1985). Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica. Barcelona (España): Gustavo Gili.

Muñoz, A. (2008). El proyecto de arquitectura. Concepto, proceso y representación. Barcelona (España): Reverté.

Otxotorena, J. (1996). Sobre dibujo y diseño. A propósito de la proyectividad de la representación de la arquitectura. Pamplona: T6 Ediciones.

Rodríguez, G.; Gil, J., García, E. (1999). Metodología en la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

Sainz, J. (2005). El dibujo de arquitectura. Teoría e historia de un lenguaje gráfico. Barcelona (España): Reverté.

Sainz, J., Valderrama, F. (1992). Infografía y arquitectura. Madrid: Nerea.

UNET (2010). Normas de Trabajo de Aplicación Profesional. San Cristóbal.

## LA MANIFESTACIÓN DEL ALMA EXPRESIVA EN EL ESPACIO ARQUITECTÓNICO

### EXPRESSIVE SOUL MANIFESTATION IN ARCHITECTURAL SPACE

**Autor:** Andrés Labrador, Peter Alexis

**Universidad Nacional Experimental del Táchira**

**Correo electrónico:** peter.andres@unet.edu.ve

#### RESUMEN

El siguiente desarrollo persigue buscar explicaciones a la generación de expresiones de belleza, mediante aproximaciones teóricas, que se dan a través del espacio arquitectónico y que nacen en la mente del arquitecto al momento de concebirlos. Se definió como objetivo principal explicar, mediante una aproximación teórica, la manifestación del alma (de quien diseña), dentro del ciclo de la expresividad espacial arquitectónica. De igual modo, se establecieron como objetivos específicos: conocer las definiciones esenciales sobre la manifestación del alma expresiva en el arquitecto, esbozar los aspectos característicos y vinculantes dentro del proceso de generación de expresividad arquitectónica, y determinar la relación entre la manifestación del alma y el espacio-tiempo dentro de la expresividad arquitectónica. Lo anterior generó el planteamiento de una investigación de corte explicativo, con un enfoque fenomenológico, donde se aplicaron las técnicas de observación, revisión bibliográfica, triangulación y análisis interpretativo de datos. Dicha investigación contó, además, con el uso de procedimientos de categorización de Strauss y Corbin, lo cual derivó en las aproximaciones teóricas que explican los elementos intervinientes del ciclo expresivo relacionados con el arquitecto, tales como el alma expresiva o el autor expresante, el espacio-tiempo o el lugar incidente y la dimensión poética que conecta permanentemente los dos anteriores. Para concluir, se determina: el énfasis de relación arquitectura-lugar, indisoluble de la concepción espacial y su corporeización en la existencia del mismo arquitecto; la definición del arquitecto como ser fenomenológico que manipula poéticamente su espacio-tiempo, para trasladarlo a las experiencias de otros; el breve aporte teórico de la definición del autor como ser expresante, y el existencialismo como respuesta a la definición de temas por resolver dentro de la teoría arquitectónica. Por último, se establece el papel de la arquitectura con cualidades expresivas que paulatinamente podrían ser mejores edificios y mejores lugares para habitar.

**Palabras clave:** espacio-tiempo, existencialismo, expresividad, fenomenología, arquitectura.

#### ABSTRACT

*The following paper pursues explanations on the generation of beauty expressions, via theoretical approaches which emerge from architectural space and are born in the architect's mind at the time of conceiving them. Clarifying the soul manifestation (belonging to the designing person) through a theoretical approach was set as the main goal of the investigation, within the cycle of architectural space expressivity. Likewise, the defined specific goals are: - to know the key definitions on the expressive soul manifestation in the architect, - to outline the distinctive and linking features within the process of architectural expressivity production and – to determine the connection between the soul manifestation and time-space in the context of architectural expressivity. The above led to pose an explanatory-type investigation with a phenomenological approach in which observation, literature review, triangulation and data interpretative analysis techniques were applied. Said investigation also counted on the use of categorization procedures from Strauss and Corbin; which derived in the theoretical approaches explaining the expressive cycle intervening elements related to the architect, such as the expressive soul or the expressing author, the time-space or incident place and the poetic dimension connecting the latter two elements. The investigation's conclusions are: emphasis on the architecture-place relationship, inextricable from the spatial conception and its embodiment in the architect's same existence; the architect's definition as a phenomenologist who poetically manipulates their time-space in order to transfer it into other people experiences; the brief theoretical contribution of two concepts: the author as an expressing being and the existentialism as an answer to defining open issues within architectural theory. Lastly, the role of architecture with expressive qualities is established, which gradually result in better buildings and places to live in.*

**Key words:** time-space, existentialism, expressivity, phenomenology, architecture.

Si un espacio se presenta ante las personas y resulta atractivo para alguien, ¿qué ocurre allí?, ¿qué factores se confabulan para que pueda ocurrir ese evento en la vida de una persona? Estas preguntas podrían surgir en la mente de algún arquitecto con la inquietud de comprender, a fondo, los sucesos que suelen originar esa atracción en el marco de la relación hombre-espacio.

Es cierto que en esa atracción puede existir una dependencia en experiencias previas y en el proceso perceptual propio de la persona que está viviendo dicho espacio. Sin embargo, al ser este diseñado por un arquitecto, la mencionada atracción podría derivar también de las decisiones tomadas por el diseñador, al momento preciso de planificar el espacio, dentro de la complejidad que implica el acto de creación arquitectónica.

Esta intención de captar la atención de un ser humano, desde la relación directa hombre-espacio, nace en la mente y espíritu de otro ser que diseña, quien a su vez debe considerar todo factor interviniente en su respectivo espacio-tiempo. Tal es el fenómeno que se busca explorar a través de la presente investigación.

Buena parte de este fenómeno comprende la posibilidad de expresarse a través del espacio edificado, de modo similar a como lo hace el arte, pero con condiciones/exigencias particulares: funcionalidad y habitabilidad, o, en términos de Rasmussen (1974), un espacio que pueda ser utilitario para la vida, donde el arquitecto funge como un organizador teatral, planeando el escenario de la vida de otros y procurando el máximo confort para su vivir.

En el escenario que es el espacio y que surge luego de la construcción del edificio, la experiencia del usuario incluye ciertos grados de comodidad. Cuando en dicho escenario se genera una significación o exaltación, es posible que se esté presenciando un mensaje estético o una expresión definida desde el momento de la génesis arquitectónica. Por ende, este mensaje de expresividad parte de la concepción y la intencionalidad del arquitecto que, consciente o inconscientemente, está

plasmando su carácter y su actitud a partir de su existencia misma.

Este fenómeno en particular se ha discutido en el marco del pensamiento arquitectónico. Además, es probable que muchos arquitectos lo den por sentado, de manera inconsciente, en su propia práctica. También se ha escrito sobre aspectos relacionados (por ejemplo: Sato, 2010 y López, 2003); pero tal vez no se ha aclarado, de manera suficiente, la necesidad de afrontar este fenómeno con mayor intensidad, desde el momento de proyectar; consecuentemente, se redundaría en la definición de una arquitectura más sensata en su esencia como arte del espacio (Zevi, 1981).

De manera similar, se ha disertado sobre el desempeño del arquitecto como fenomenólogo (por ejemplo: Hesselgren, 1964), y en vista de lo expresado anteriormente, son evidentes las razones que denotan la aplicación de este término. Sin embargo, la teoría generada al respecto no parece ser explicativa para el colectivo de la arquitectura y su desarrollo constructivo, tan evidente en las ciudades; pese a que también, a la hora de proyectar, muchos han sido los profesionales que se han expresado fenomenológicamente a través de su obra edificada, tales como Louis Kahn, Luis Barragán, Steven Holl, Alberto Campo Baeza, Carlos Raúl Villanueva y Jesús Tenreiro.

Por su parte, autores como Rasmussen (ib.), Norberg-Schulz (1975) y Muntañola (1981), a nivel mundial, han brindado importantes aportes teóricos en la materia, enfoques que han colaborado al entendimiento de los aspectos relacionados con el mencionado fenómeno. No obstante, es imprescindible esbozar otras conjeturas explicativas, con un enfoque apuntalado en la necesidad de expresión que puede existir en la mente de quien hace la arquitectura.

Así, se llegó a definir como objetivo central de esta discusión: explicar, mediante una aproximación teórica, la manifestación del alma (de quien diseña) dentro del ciclo de la expresividad espacial arquitectónica. Adicionalmente se definieron como objetivos específicos: conocer las definiciones esenciales sobre la

manifestación del alma expresiva en el arquitecto, esbozar los aspectos característicos de su relación dentro del proceso de generación de expresividad arquitectónica y determinar la relación entre la manifestación del alma y el espacio-tiempo dentro de la expresividad arquitectónica.

Con ello se espera reforzar las definiciones que expliquen (como posibles aproximaciones conceptuales) ese *ser fenomenológico* que se da en el arquitecto al momento de proyectar la espacialidad con cualidades expresivas. Esto hace indispensable el desarrollo de un sintagma gnoseológico, que permitió comprender la conformación esencial de los componentes del fenómeno en estudio y que además sirvió como insumo para el proceso de producción de las nuevas aproximaciones explicativas. Lo anterior incentivó el desarrollo de una disertación conceptual y contextualizada, propia de los términos intervinientes, asociada al objeto de estudio.

En primer lugar, se discutió sobre el término *expresividad* (Andrés, 2016), que identifica el acto comunicativo de belleza acaecido en la arquitectura y es explicado principalmente desde una óptica etimológica, con apoyo en las proposiciones de Aristóteles (1974), Muntañola (1981 y 2000), Heidegger (1988) y Contreras (2014), referidas al término *poética*.

En segundo lugar, resultó relevante disertar sobre dos términos fundamentales: la *fenomenología* y la *percepción*. Para ello se hizo necesario el abordaje filosófico de sus autores originarios: Husserl (1962) y Merleau Ponty (1994). También fue útil integrar las exposiciones y apoyos dados por Sartre (1952), Chacón (2004), Contreras (2014) y Álvarez (2014), los cuales contextualizan la comprensión de estos conceptos, y permiten enfocarlos hacia la holidad de la arquitectura.

Por último, se desarrolló una exposición sobre el concepto *espacio*, término amplio, dependiente y ambiguo en el ámbito de la arquitectura, lo cual demandó su delimitación de forma precisa. Así, con fundamento en las propuestas de Norberg-

Schulz (1975), Bachelard (2002), nuevamente Merleau Ponty (ib.) y Chacón (ib.), se logró generar una disertación que llevó a puntualizar el espacio como *espacio existencial*, término que permite incluir un máximo de intervinientes en el momento de comprender y, ¿por qué no?, componer el espacio arquitectónico.

Para el proceder metodológico se realizó una delimitación consecuente con lo definido por Hurtado (2000), como un modelo epistémico fenomenológico, de tipo explicativo, diseñado a través de las “fases del proceso metodológico de una investigación explicativa” (p. 285), de acuerdo al ciclo holístico que define la misma autora.

El desarrollo metódico de la investigación se llevó a cabo mediante dos fases: una de recolección y otra de análisis y procesamiento de datos. Para la primera etapa se utilizaron las técnicas de observación y revisión bibliográfica, implementando, así mismo, el diario de observación y los mapas conceptuales como instrumentos. Para la segunda etapa fueron utilizadas las técnicas de triangulación y análisis interpretativo de datos (obtenidos con las técnicas anteriores), para lo cual fueron diseñadas dos matrices de trabajo, una de análisis bibliográfico (basada en los procedimientos de categorización de Strauss y Corbin, 2002, ver Tabla 1), y una matriz de triangulación (Tabla 2).

Una vez desarrollado el sintagma gnoseológico de la investigación (donde se abordaron temas como *expresividad*, *poética*, *fenomenología* y *percepción*), se procedió a tomar extractos de los párrafos más relevantes y explícitos allí desarrollados, que en términos explicativos denotaban claramente cada concepto o evento de estudio; y posteriormente insertarlos dentro de la matriz de análisis bibliográfico, para su respectiva categorización (ver Tabla 1).

## METODOLOGÍA

**Tabla 1.** Fragmento ejemplo “Matriz de análisis bibliográfico”.  
Evento de estudio: la expresividad

Evento	Muestra teórica	Microanálisis	Categorías
La expresividad	Hace referencia a una manifestación netamente artística que es realizada, o que se libera, o surge desde una persona, un ser vivo pensante, una existencia misma o un proceso de manifestación pura para el mundo	Manifestación o liberación de arte por parte de un ser	Manifestación artística
	Una presión, o una fuerza compresiva; que en conjunto con su prefijo se define como saliente, emana, brota. Por lo tanto la acepción latina del término da idea de un contenido represado que surge o sale al exterior de algo	Fuerza que emana fuera de algo	Fuerza saliente

Una vez obtenidas las categorías más representativas de cada uno de los eventos de estudio, fueron introducidas en la matriz de triangulación (Tabla 2), con la finalidad de vincularlas, respectivamente, entre eventos

(vinculando categorías de *expresividad con poética*, *expresividad con fenomenología*, *expresividad con percepción*, y *expresividad con espacio*).

**Tabla 2:** Fragmento Tabla de triangulación. Relación expresividad/poética

	Categoría expresividad						
	Manifestación artística	Fuerza saliente	Fuerza artística	Discurso	Arte en la materia	Manifestación del Alma	Despertar
Naturaleza y principios de la poesía		X	X			X	
Sentimiento hondo de belleza	X	X	X	X	X	X	X
Relación verdad y mimesis	X			X	X	X	X
Advenimiento de la verdad						X	X
Poesía presente en el arte	X	X	X	X	X	X	X
Acto de creación	X	X	X	X	X	X	X

Se logró así, en primer lugar, evaluar y analizar la correspondencia entre las categorías de los eventos triangulados. Luego se marcaron progresivamente las categorías que conceptualmente presentan vinculación entre los eventos, con una "X" si existe vínculo y con espacio en blanco si no lo hay. Se procedió luego a marcar las categorías con relaciones más recurrentes tanto en horizontal como en vertical, mediante franjas de color gris claro. Finalmente, los recuadros donde se producían intersecciones entre los dos sentidos fueron destacados con franjas de color gris oscuro.

En este punto, se procedió a realizar la interpretación de los vínculos más

resaltantes (destacados en gris oscuro), a través de la relación entre los contenidos teóricos representados en las respectivas categorías de los eventos triangulados. Estas primeras interpretaciones ya se configuran como nuevas definiciones.

En esencia, se obtuvieron aproximaciones teóricas que pueden definir la *manifestación del alma expresiva* como parte fundamental dentro del ciclo de la expresividad del espacio arquitectónico, enmarcada en una relación fenomenológica a través de la *dimensión poética* con el *espacio-tiempo* o lugar (Figura 1); y que serán expuestos a continuación.

## RESULTADOS

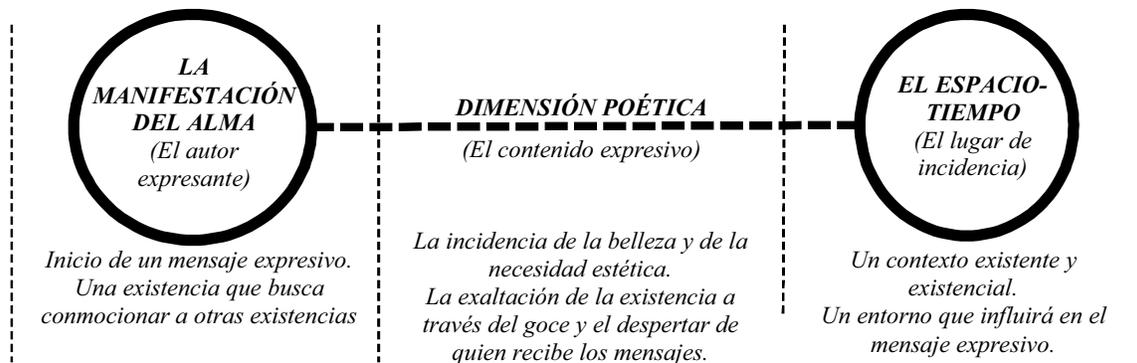


Figura 1. Relación fenomenológica entre el alma expresiva y el espacio-tiempo

### El alma expresiva (el autor expresante)

Este interviniente representa de manera firme todos los aspectos propios de la introspección sensitiva del arquitecto, que nacen en su mismo ser, en su tiempo, en su esencia, o mejor aún en su existencia. Por ende, el existencialismo puede ser la rama filosófica que permita entender complejidades del ser en su entorno y en su tiempo o realidad. Entender existencialmente al arquitecto, colabora en la comprensión de lo absoluto del ser que diseña, sin necesidad de separar a la persona en partes y buscar en cada una de estas las respuestas. Pensar en la existencia es dejar por sentado el hecho de que el todo de una persona está inmerso en la realidad y el tiempo de sus actuaciones.

El alma del arquitecto, o el alma de esa existencia, puede dar inicio a su participación dentro del proceso expresivo en la arquitectura; una participación que nace mucho antes de la producción del primer trazo, más bien nace del hecho de contar con una espiritualidad que todo lo percibe, que configura un mundo como lo hace cualquier otro ser humano; pero formulando perennemente la comprensión de que dicha condición le permitirá, siempre, conocer el mundo para saber hacer a partir del mismo. Y es este el momento en que ya puede comenzar un diseño a partir de una simple frase o del compendio que representa la idea generatriz de una propuesta arquitectónica.

Por supuesto, el espacio será el soporte del diseño, pero un soporte cargado de holidad y vinculado con la misma existencia del arquitecto, siendo mejor explicado por el espacio existencial, que puede englobarlo todo.

Aquí, el ser que diseña a través de su existencia lleva implícita la necesidad de generar una experiencia estética y, ¿por qué no?, la necesidad de deslumbrar con belleza, bajo el nivel, la comprensión y el desarrollo que su existencia permita. Esto se vislumbra como su posible lado artístico, que, como arquitecto, muy probablemente se encuentra en simbiosis con el resto de su existencia.

Evidentemente, surge la necesidad de dar utilidad a este arte, y el arquitecto lo hace de manera simultánea a la definición conceptual expresiva. Es decir, el arquitecto siente la necesidad de expresarse a través de algo utilitario para otros seres. Y allí se refuerza la arquitectura nuevamente como arte, pues esta es capaz de contener raíces propensas a impactar a otras existencias en la realidad del día a día.

Ahora bien, si las intenciones de crear conmoción a través de la obra arquitectónica fuesen parte de la conciencia del autor, la obra iniciaría desde su propia mente con un direccionamiento distinto, una confluencia hacia una finalidad o el inicio de un acto comunicativo pero con un mensaje claro, tal como se evidencia en el discurso retórico y edificado en la obra de Louis Kahn.

El arquitecto pre-configura todas esas intencionalidades desde su existencia, las expresa y manifiesta a través del acto proyectual y en algunos casos llega a vivirlas (cuando visita la obra construida), siendo esto parte del cierre del ciclo de la expresividad, que genera retroalimentación, enseñanza y modulaciones en la existencia del ser que diseñó algo único que, dentro del mundo de las artes, solo tiene la dicha de experimentar este tipo de artistas.

Tal cierre de ciclo lo completaría el hecho de que otro ser pueda ofrecer sus apreciaciones al arquitecto, para generar la dualidad entre la satisfacción consciente y la conmoción inconsciente de las otras

existencias. Se ofrece, entonces, la obra que otra persona trató de plantear, con un componente adicional: un mensaje expresivo para despertar algo en alguien, buscando el goce en esas existencias y redundando paulatinamente en la trascendencia de su arquitectura.

### **El espacio-tiempo (el lugar incidente)**

No puede pensarse la arquitectura sin un receptáculo físico dentro del cual sea desarrollada en el marco de las actividades humanas. Siempre ha de existir un recinto donde la misma deba implantarse, construirse o espacializarse. Este espacio siempre contará con una realidad evidenciable o tangible, sea social, temporal, enlazada a otras realidades, cambiante, dinámica, etc.; y será lo que se denomina con frecuencia el *lugar*.

Para este caso y, dada la ineludible codependencia entre el lugar y la temporalidad, cuyas dimensiones temporales permiten siempre su alterabilidad en todas sus aristas, la denominación *espacio-tiempo* es de preferencia, puesto que permite identificarle y diferenciarle del término cuasi físico de *lugar* y de la amplitud hacia la totalidad del ser, en proximidad al término *espacio existencial*.

El espacio-tiempo, en la arquitectura y en específico en el caso de la expresividad espacial, representa una doble función: la primera es ser la génesis en la cual se apoya el autor expresante para dar comienzo a sus intenciones convertidas en el mensaje estético que será plasmado en la obra a edificar; y la segunda, ser receptáculo de las mencionadas intenciones. Estas a veces resultan muy difíciles de distinguir o separar, pero son parte del mensaje estético-expresivo y posiblemente se definan a partir de una dualidad, que se da desde o hacia el espacio-tiempo.

Generar el mensaje expresivo permitirá obtener mayor conciencia del espacio-tiempo, o del lugar como insumo para el diseño, casi como un material que podría amoldarse e incluirse en la configuración general de la arquitectura. Aquí el arquitecto incluso puede proyectar desde su existencia una visión del posible futuro que vivirá la

obra y una aproximación de algunos sucesos que podrían acaecer, siendo esto otra oportunidad de inclusión a modo de material en el proceso productivo de expresividad a partir de la edificación.

El espacio-tiempo es el contenedor en sí de todas las cualidades de la espacialidad arquitectónica, pues resulta ser el asiento *sine qua non* de la disciplina; es allí donde es posible configurar toda su existencia física con la finalidad de poder reforzar las intenciones expresivas del diseñador, para que sean recibidas por sus habitantes.

La espacialidad establecerá siempre una relación bidireccional en la arquitectura: es la contenedora de su expresión interna pero igualmente es capaz de conformar al edificio como imagen exterior o como volumen. Ello constituye prácticamente una ambivalencia indivisible.

La realidad, o dicho de otro modo, la actualidad del espacio-tiempo, puede integrarse o no con la realidad específica de la espacialidad arquitectónica. Un edificio puede valerse de su lugar para exaltarle y exaltarse o por el contrario puede negarse absolutamente a las dos realidades.

La realidad en el espacio-tiempo requiere la adquisición de una habilidad para la comprensión y el análisis de las esencias propias de la arquitectura. Esto incita a un actuar más sensible a los detalles que por lo general se dan por obvios al momento de diseñar, detalles que pueden llegar a integrar o a negar la realidad del lugar que contiene a la arquitectura.

Todo esto configura, entonces, una interesante relación entre la existencia de quien diseña con la espacialidad y con quien habita en la arquitectura, relación que precisa comprender y profundizar en las posibilidades ofrecidas través del hecho del diseño.

### La dimensión poética

La *poética* resulta ser el eslabón que puede permitir darle esencia y razón al mensaje expresivo dentro de la arquitectura. Es la que permite darle afianzamiento estético al vínculo entre la existencialidad del arquitecto y la realidad del espacio-tiempo, al momento de plasmar su idea generatriz.

Este eslabón representa la belleza que se puede generar cuando los intervinientes se relacionan, siendo incluso una expresión estética que se manifiesta aun antes de existir, que está solo en el accionar de la mente del arquitecto y que este se permitirá manejar o no, mediante su articulación en la expresión de su propuesta edificada. Tal posibilidad de decidir, o el estar o no consciente de dicha posibilidad, es lo que esgrime la idea de concebir la belleza como una dimensión; pues la experiencia de belleza al momento de percibir la obra edificada podría develar niveles o grados de intensidad.

La poética permite la afluencia del arquitecto como artista, pero como un artista especial, que no solo expone su punto de vista sino que debe lograr la percepción de esta poética por él y por otros; y en adición, permitir que esta percepción surja como contemplación, como vivencia, como habitar o, mejor aún, como parte de la existencialidad de otros.

Por supuesto que, a partir de la misma realidad de los actores, del alma expresiva del arquitecto y del espacio-tiempo como receptáculo de la arquitectura, la poética también variará, también adquirirá connotaciones específicas de acuerdo a cada una de las posibilidades de influir en el proceso expresivo de la arquitectura.

Aquí reside la fundamentación del término *expresividad*, en las necesidades de expresar y de experimentar la estética y la belleza como hecho que ocurre de manera natural en el ser humano. Ahora, si a esto se suma la intencionalidad de tomar un espacio-tiempo para desglosarlo y analizarlo con el fin de hacerlo poética, el mensaje adquiere sentido dentro de la arquitectura, llevando a conformar el mensaje expresivo arquitectónico.

Muchas veces el usuario o el habitante no está consciente de ello e incluso a veces tampoco el arquitecto al momento de diseñar, pero el mensaje de expresión está implícito, es un mensaje que contará con una dimensión perceptible de belleza, o poética, siendo esto la esencia del acto comunicativo en la arquitectura.

Parte de estas explicaciones se podrían catalogar como una extensión o un complemento de las proposiciones plasmadas por los trabajos ya citados. Sin embargo, como novedad en la presente aproximación teórica se encuentra el énfasis en los intervinientes, que son parte de la expresividad arquitectónica.

Por otro lado, la metodología utilizada permitió generar interpretaciones de manera eficiente y precisa, que estimularon la creatividad en el entendimiento fenomenológico de los sucesos que se iban dando en las relaciones teóricas, de modo que se produjo como resultado la explicación clara del fenómeno en cuestión y se pudieron desglosar y extender sus posibilidades de aplicabilidad y profundización.

## CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado en esta investigación aportó una proposición que reafirma, una vez más, la perenne relación arquitectura-lugar, y respondió tanto a los objetivos específicos como al general, tal y como se expone a continuación.

Evidentemente, es una relación que debe partir del mismo arquitecto, quien debe llevar a cabo la corporeización del espacio-tiempo en su ser antes que todo, generándose aquí el autor expresivo. Adicionalmente se obtuvo que el espacio-tiempo es el medio que modificará la obra, y es indudablemente el que marcará la diferencia en el impacto generado en otros seres.

Esto resulta en un hecho complejo que se manifiesta en el arquitecto, cuando es consciente de su espacio-tiempo, para promover la construcción de un fenómeno edificado. Es así como se llega a un estado en el que quizás solo a través de la fenomenología se pudiera explicar el todo y sus partes en el hecho arquitectónico.

En consecuencia, se argumenta la visión del arquitecto como un fenomenólogo, pues es este uno de los protagonistas esenciales en la definición del diseño arquitectural, ya que parte de él, siendo él, y siendo consciente de su él en el espacio-tiempo. A esto se suma la necesidad de generar experiencia estética

primordialmente orientada a la belleza que este es capaz de promover y de sensibilizar hacia quienes habitarán la obra.

Por su parte, la existencialidad puede ser importante dentro de la génesis arquitectónica, pues entendiendo todo desde una óptica existencial, se posibilita la comprensión de la verdadera arquitectura, una que pueda permitir no ser un proyectista de edificios o construcciones, sino que permita dejar ser al fenomenólogo, que puede darse en un arquitecto como alma expresiva, que manipule poéticamente su espacio-tiempo, para llevarlo a las futuras experiencias de otros.

Finalmente, todo esto configura un breve aporte dentro del ámbito teórico-científico, en las discusiones que buscan explicar la complejidad arquitectónica, en este caso aportando las ideas referidas a la definición del autor como un ser expresante y, desde luego, al existencialismo como respuesta posible para la definición de infinidad de temas aún por resolver dentro de la teoría arquitectónica.

Desde el punto de vista social, estas exposiciones pretenden generar consciencia sobre la relevancia y el papel fundamental del arquitecto dentro de la definición de la verdadera arquitectura, una que genere cualidades espaciales expresivas, que a su vez generen paulatinamente mejores edificios y en consecuencia mejores ciudades o lugares para habitar.

## REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2014). El Lugar en el espacio. Fenomenología y arquitectura. Fedro, Revista de estética y teoría de las artes. 13, Consultado en: <http://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n13/alvarez.pdf>
- Andrés, P. (2016). La expresividad espacial en la arquitectura, a través de lo tectónico y lo estereotómico, en espacios edificados dentro del Área Metropolitana de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira. [Tesis de Maestría]. San Cristóbal: Universidad Nacional Experimental del Táchira.

- Aristóteles (1974). Poética. Traducción. Consultado en: [http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca\\_digital/libros/a/Arist%C3%B3teles%20-%20Po%C3%A9tica.pdf](http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/a/Arist%C3%B3teles%20-%20Po%C3%A9tica.pdf)
- Bachelard, G. (2002). La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, J. (2004). El Espacio del ser, el ser del espacio: la discusión acerca del espacio y sus alcances en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty. LOGOI Revista de Filosofía, 7-73.
- Contreras, K. (2014). El espacio en el espacio: vacío intangible de potencialidad poética. Posibilitar la expansión espiritual como componente esencial del diseño de un habitar significativo. [Tesis en línea]. México: Universidad Autónoma de México. Consultado en: [http://issuu.com/espaciocuatro33/docs/documento.kcontreras.\\_final.014](http://issuu.com/espaciocuatro33/docs/documento.kcontreras._final.014).
- Heidegger, M. (1988). Arte y poesía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hesselgren, S. (1964). Los medios de expresión de la arquitectura. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas: Fundación Sypal.
- Husserl, E. (1962). Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, J. (2003). Espacio y escala. En: V. Más Llorens y otros, Las herramientas del arquitecto. Valencia (España): Ediciones Generales de la Construcción, pp. 53-58.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Barcelona (España): Planeta-Agostini.
- Muntañola, J. (1981). Poética y Arquitectura. Barcelona (España): Anagrama.
- Muntañola, J. (2000). Topogénesis: Fundamentos de una nueva arquitectura. Barcelona (España): Edicions UPC.
- Norberg-Schulz, Ch. (1975). Existencia espacio y arquitectura. Barcelona (España): Blume.
- Rasmussen, S. (1974). Experiencia de la arquitectura. Barcelona (España): Labor.
- Sartre, J. (1952). La Náusea. México: Época.
- Sato, A. (2010). Los tiempos del espacio. Caracas: El Nacional.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia (Colombia): Universidad de Antioquia.
- Zevi, B. (1981). Saber ver la arquitectura. Barcelona (España): Poseidón.

## VISIÓN DE LAS COMUNIDADES DEL ESTADO TÁCHIRA EN RELACIÓN CON EL SERVICIO COMUNITARIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

### VISION OF THE TACHIRA STATE'S COMMUNITIES IN RELATION TO THE NATIONAL EXPERIMENTAL UNIVERSITY OF TACHIRA'S (UNET) COMMUNITY SERVICE

**Autora:** Rangel Toloza, Zulay

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: zrang68@gmail.com

#### RESUMEN

El servicio comunitario en Venezuela es una actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional. Corresponde a cada institución universitaria buscar las estrategias para la ejecución de proyectos comunitarios aplicando la metodología sugerida por la Ley de servicio comunitario, denominada *aprendizaje-servicio*. Según Natura-Clayss (2013), el aprendizaje servicio es un proceso transversal que consta de cinco etapas: 1) motivación, 2) diagnóstico, 3) diseño y planificación del proyecto, 4) ejecución, y 5) cierre y multiplicación de los saberes, y como proceso transversal la reflexión necesaria del proyecto ejecutado, donde se logre el registro, sistematización y evaluación de lo realizado en las comunidades. El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer la visión de los habitantes seleccionados de comunidades del estado Táchira con respecto al servicio comunitario prestado por la Universidad Nacional Experimental del Táchira, teniendo presentes los elementos planteados inicialmente. La investigación fue de campo descriptiva, bajo un enfoque cualitativo, usando como técnica para recoger los datos la entrevista en profundidad; el método utilizado fue el etnográfico, los informantes claves fueron 8 representantes de comunidades seleccionadas; para el análisis de la información se contó con la aplicación del Atlas ti, de lo que emergió la categoría actores comunitarios. Dentro de las conclusiones, los representantes consideran que existe una notable ausencia por parte del docente (asesor) en cuanto al apoyo y orientación a sus estudiantes. En relación a las recomendaciones, se sugiere realizar proyectos que vinculen a estudiantes de diferentes disciplinas, y que tengan presentes objetivos relacionados con: diagnóstico, aplicación de los conocimientos, promoción de la paz, estrategias creativas para el fortalecimiento de valores y divulgación de los logros alcanzados.

**Palabras claves:** servicio comunitario, valores, trabajo en equipo

#### ABSTRACT

*Community Service in Venezuela is an activity that must be developed by university students in their communities. It is the responsibility of each university to look for the strategies to put in practice the community projects applying the suggested methodology based on the community service law named learning-service. According to Natura-Clayss (2013), the learning service is a transversal process that consists of five stages: 1) motivation, 2) diagnosis, 3) project design and planning, 4) execution, 5) closure and multiplication of the knowledge and as a transversal process the needed reflexion of the project where the registration, systematization and evaluation of the communities are achieved. Hence, this article aims to raise awareness of the vision that the selected communities have regarding the community service of the UNET bearing in mind the elements initially proposed. The research was descriptive, with a qualitative approach using as a technique to collect the data the in-depth interview. The ethnography was used as a method. Informants were 08 communities' representatives. Atlas ti was used for the analysis of the information in which a category called "community actors" emerged. As conclusion, the communities consider that there is a notable absence on the part of the teacher (advisor) in terms of the support and guidance they must give their students. In relation to the recommendations it is suggested to carry out projects that link students from different disciplines where everyone can help and learn, and keep in mind the objectives they begin with: diagnosis, application of knowledge, promotion of peace, creative strategies for the strengthening of values, dissemination of the achievements and the sharing of knowledge with UNET colleagues.*

**Keywords:** community service, values, teamwork.

Las universidades del presente siglo están enfrentándose a nuevos retos, entre ellos la filosofía de acción, que caracteriza la vida universitaria contemporánea y permea los entramados institucionales. La ética y la responsabilidad social se han tornado significativas en el campo de la educación, y ello sin lugar a dudas está asociado a los reclamos surgidos desde diferentes lugares y con diferentes ópticas sobre los resultados obtenidos.

De allí que en el caso de Venezuela la aprobación de la Ley de servicio comunitario en el año 2005 busca que los estudiantes de pregrado universitario apliquen sus conocimientos en las comunidades, según la carrera que estén cursando, para lograr una integración entre comunidad, universidad, empresa, estudiantes y docentes. Es una gran oportunidad para mostrar el impacto social, cognitivo, educativo, ambiental y tecnológico por parte de los estudiantes que desarrollan sus trabajos en las comunidades.

Cabe mencionar algunas conceptualizaciones en relación con el servicio comunitario desde la postura de diferentes autores. Entre ellos, García *et al.* (2011) lo definen como la participación ciudadana, entendida esta como el mecanismo que poseen los ciudadanos y las comunidades para incidir en la formulación, ejecución y control de la gestión política, responsabilidad que les está atribuida a los entes de educación universitaria bajo la síntesis de la socialización (p. 392).

Sin embargo, Torres y Ruíz (2009) consideran que:

El Servicio Comunitario Estudiantil nace como una iniciativa orientada hacia la formación del capital social del país, con miras a que los futuros profesionales tengan la oportunidad de realizar un efectivo aporte social, a la vez que alcancen competencias que trascienden lo meramente académico. Estas competencias deben ser adecuadamente evaluadas; sin embargo, si se intenta realizar desde la perspectiva tradicional centrada en calificar, sería imposible valorar otros aspectos no cuantificables, pero que constituyen la expresión de un avance

en el proceso de evolución personal del estudiante (p. 33).

Por otra parte, Meyer (1994), citado en Brunstein y Romero (2012), conceptualiza el servicio comunitario como una aplicación de saberes que fomenta el desarrollo de la responsabilidad y promueve la participación en la comunidad (p. 77).

Por lo expresado anteriormente se puede considerar que el servicio comunitario representa un principio social: más allá de lo establecido en la ley, es una actividad que prestan los estudiantes a fin de promover el deber ciudadano de toda persona hacia la comunidad, aplicando valores como el sentido de cooperación, pertinencia, solidaridad, participación ciudadana, ética, disciplina y respeto, en busca siempre de soluciones a los diferentes problemas de las comunidades.

De igual forma, la Ley de servicio comunitario plantea una metodología a la hora de ejecutar los proyectos en las comunidades y lo deja explícito en el artículo 7, numerales 3 y 5, donde expresa, dentro de sus fines, el de enriquecer la actividad de educación superior a través del aprendizaje servicio y formar el capital social en el país.

De allí que, parafraseando a Rodríguez (2012) en relación al aprendizaje-servicio, se refleja que dicha metodología encierra un programa, una filosofía y una pedagogía como método de enseñanza.

Rodríguez (2012) considera que con el aprendizaje servicio se permite desarrollar destrezas académicas, formar el pensamiento crítico y reflexivo, sensibilizar hacia las necesidades de la comunidad, fortalecer el compromiso social y adquirir actitudes hacia la responsabilidad cívica y la comprensión de la reciprocidad (donde se recibe de otros pero también se da). El trabajo con los otros incrementa la aceptación de sus puntos de vista, lo que fortalece el amor a los demás, conecta dimensiones intelectuales, afectivas y prácticas, permite desarrollar múltiples dimensiones de la personalidad, conecta saberes a través de la inter y transdisciplinariedad, fomenta la cooperación

e incrementa el valor de la participación en actividades con un objetivo común (p. 11).

Por otro lado, Mendia (2012) indica que el aprendizaje servicio representa el binomio resultante de dos elementos por todos conocidos: aprendizaje y servicio solidario, que al unirse generan una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos por separado:

- El aprendizaje mejora el servicio. Lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes.
- El aprendizaje y el servicio se funden en intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria, y conforman un proyecto educativo de utilidad social. Potencian el protagonismo de los chicos y chicas, al involucrarlos en el diseño, realización y evaluación de las mismas y comparten la iniciativa con agentes externos a la comunidad educativa.
- Promueve la búsqueda y adecuada jerarquización de valores como la prosocialidad, la mirada al mundo y la solidaridad con sus necesidades fundamentales. Facilita experiencias de confianza interpersonal, desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y los valores de la ética, y estimula el emprendimiento social y el aprendizaje de destrezas que ayudan a enfrentarse adecuadamente a las exigencias de la vida diaria.
- Mediante un proceso de acción-reflexión-acción colabora de manera eficiente y práctica a la consolidación de las competencias básicas que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento social en el marco general de valores universales: respeto a los derechos humanos, desarrollo integral y proceso democrático.
- Conforman un modelo socioeducativo que promueve actividades solidarias,

tanto para atender necesidades de la comunidad como para mejorar la calidad del aprendizaje, la formación personal en valores y la participación ciudadana (pp. 73-74).

A partir de las conceptualizaciones mencionadas se hizo una indagación previa en una comunidad del estado Táchira (Venezuela), donde se desarrollaron varios proyectos con estudiantes de diferentes disciplinas, denominado Proyecto macro "La Ortiza". La autora del presente artículo pudo percibir que los miembros de la comunidad ven a los estudiantes como los salvadores de los problemas en las comunidades, y manifiestan de acuerdo a lo que observan que existe una desvinculación del docente con los estudiantes, puesto que no ven a los docentes en la comunidad en el transcurso de los tres meses en que los estudiantes desarrollan su trabajo comunitario.

Por lo antes expuesto, tanto en la conceptualización del servicio comunitario como en la metodología del aprendizaje servicio, están inmersos los estudiantes, las comunidades y los docentes en calidad de asesores, considerando la acción social y su responsabilidad social universitaria.

Por ello el presente artículo tiene como objetivo dar a conocer la visión de las comunidades en relación con el servicio comunitario prestado por los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), de modo que se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué opinión tienen las comunidades en relación a la participación de los estudiantes en la ejecución de sus proyectos comunitarios en la comunidad? ¿Qué opinión tienen las comunidades en relación a la participación de los docentes (asesores) en los proyectos comunitarios ejecutados en la comunidad? ¿Cómo se siente la comunidad con la ejecución de los proyectos comunitarios por parte de los estudiantes?

Una vez conocida la opinión de los sujetos participantes en la investigación, se procedió a la transcripción de las entrevistas haciendo uso del software Atlas.ti, que facilita la codificación y organización de la información correspondiente a los análisis cualitativos.

El artículo presentado se sitúa en una investigación cualitativa, tal como la concibe Martínez (2000): aquella que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da la razón plena de su comportamiento o manifestaciones” (p. 66). De allí que la acción del investigador estuvo centrada en estudiar la existencia de un fenómeno determinado en función de su operatividad en la realidad, en el entendido de que la investigación cualitativa no pretende solventar todos los problemas que a nivel social existen, porque sería imposible; sin embargo, constituye un aporte para contribuir en el campo del saber.

La recolección de la información se realizó por medio de un trabajo de campo, a través de un conversatorio con los sujetos seleccionados pertenecientes al contexto objeto de estudio, con la finalidad de dar sustentación al problema de investigación. La técnica seleccionada fue la entrevista no estructurada. Para ello la investigadora planteó la situación a través de preguntas abiertas, señaladas anteriormente, sin ningún tipo de estandarización previa, las cuales fueron respondidas durante la conversación y posteriormente desarrolladas y analizadas.

Se empleó como método el etnográfico, que, según Martínez (2000): se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada (p. 30). Quiere decir que los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional intervienen una organización lógica o de raciocinio que, por lo general, no es explícita en los individuos pero que se exterioriza en distintos aspectos de su vida.

En el mismo orden, Piñero y Rivera (2013) señalan que la etnografía se considera como una disciplina que tiene como intención el estudio y descripciones de grupos humanos, sus ciencias, costumbres y formas de vida, por lo que se ocupa de la recopilación rigurosa de la información que permite el análisis e interpretación de los fenómenos sociales propios de las comunidades.

Es importante tener presente en el método etnográfico las formas simbólicas del objeto de estudio (en este caso correspondiente al servicio comunitario de la UNET), y desentrañar el sentido de las vivencias que conforman sus representaciones. De allí que se siguen las cuatro fases de la investigación etnográfica establecidas por Goetz y LeCompte (1988, citados en Sandín, 2003):

- La primera constituye el período previo al trabajo de campo; se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.
- La segunda fase plantea el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento.
- La tercera fase nos remite al trabajo de campo propiamente dicho.
- La cuarta fase se centra en el análisis intensivo de la información (p. 156).

De allí que la etnografía constituye una metodología orientada a la comprensión y el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales. Zaharlick (1992) agrega el concepto de etnografía educativa, puesto que con su inherente sensibilidad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos.

Los sujetos de estudio seleccionados fueron ocho miembros de las comunidades del estado Táchira donde se han realizado de manera reiterada proyectos comunitarios. Ellos estuvieron en la completa disposición de participar en la investigación, basada en una entrevista en profundidad.

## RESULTADOS

En relación a los resultados, teniendo presente la opinión de los representantes de la comunidad respecto a los estudiantes, emergieron dos dimensiones, denominadas: 1) formación: dentro de esta dimensión emergieron los siguientes códigos: a) exploración de experiencias previas de los participantes, b) sensibilización del estudiante hacia el servicio comunitario, c) motivación por el proyecto comunitario, d) capacitación previa al inicio del servicio comunitario, e) sentido de pertinencia y compromiso con el país, f) sensibilización del estudiante hacia la comunidad; 2) limitaciones del estudiante: dentro de esta dimensión surgieron como aspectos claves: a) apatía inicial de los estudiantes, y b) fuga de cerebros.

Por otra parte, en relación a la opinión de la comunidad respecto al docente (tutor-asesor), emergieron dos dimensiones: 1) funciones: cuyos códigos fueron: a) elaboración de un plan de acción inicial de actividades comunitarias, y b) acompañamiento y control por parte del asesor durante el servicio comunitario; y 2) relación comunitaria: cuyos códigos fueron: a) integración del estudiante con promotoras y miembros de la comunidad, y b) imágenes vinculadas al servicio comunitario.

En los resultados relacionados a la "motivación por el proyecto comunitario", los sujetos entrevistados manifestaron tener presentes aspectos tales como: a) la necesidad de pensar en estrategias para motivar al estudiante, donde se toque la fibra del entusiasmo para lograr con éxito el proyecto comunitario; b) hacer proyectos que tengan pertinencia en función de las necesidades locales, y donde se fomente el valor compromiso entre el grupo de estudiantes con respecto al trabajo a ejecutar en la comunidad.

De igual forma, se logró obtener la posición que sobre los proyectos comunitarios manifiesta la comunidad, y los mismos consideran que los estudiantes deben primero ir a la comunidad a hacer un diagnóstico real, y no llegar a hacer un trabajo que no emerge de allí.

Aun cuando se tienen limitaciones presupuestarias, se debe buscar la forma de

combatir la apatía inicial del estudiante, aunada a la fuga de cerebros, por la que no se concluyen proyectos comunitarios; de allí que la comunidad considera que la universidad puede establecer alianzas con empresas que logren apoyar los proyectos comunitarios. En relación al docente tutor-asesor comunitario, la comunidad considera que debe tenerse un control y seguimiento sobre las actividades que realizan los estudiantes en las comunidades, y de esta forma motivar al estudiante a planificarse y tener metas precisas para culminar en el tiempo previsto.

Por lo tanto, consideran los entrevistados de las comunidades lo importante de elaborar un plan de acción inicial de actividades comunitarias por parte de los estudiantes, lo cual permitirá obtener éxito en la finalización de los proyectos. Otro aspecto que surgió fue la necesidad de capacitar no solo a los estudiantes sino también a los miembros de la comunidad en relación a cómo hacer un proyecto comunitario y cómo formular las actividades en un cronograma de acción.

El asesor comunitario debe buscar la forma de brindar acompañamiento a sus estudiantes y relacionarse con la comunidad, de tal forma que los mismos puedan observar el interés del asesor en interactuar, conversar y reflexionar con los miembros de la comunidad, dar a conocer los logros alcanzados y socializar el conocimiento.

## CONCLUSIONES

Este artículo evidencia el valor experiencial que debe estar presente en todo proyecto comunitario, donde se ven reflejados aspectos como: a) extensión: la cual le corresponde a todo proyecto comunitario, b) programas: que sean propios de la región y de las necesidades emergentes, donde se incluyan aspectos relacionados a la promoción de la paz, necesarios hoy día en nuestro país, c) proyectos educativos: donde se observen las necesidades que emergen a nivel nacional, regional y local, sin dejar de realizar la correspondiente evaluación, d) buscar la forma de realizar una reflexión y retroalimentación de cada proyecto realizado, con el fin de hacer las mejoras correspondientes, e) realizar encuentros o conversatorios que permitan la

divulgación de los logros alcanzados, f) incorporar como proyectos comunitarios las verdaderas necesidades de las comunidades, y g) buscar los líderes locales que permitirán una mejor entrada de los estudiantes a las comunidades.

Finalmente, son los estudiantes los más indicados y preparados para promover y encontrar posibles soluciones a la problemática comunitaria, especialmente en las áreas locales. El servicio comunitario produce una sentida satisfacción del deber cumplido, al observar y evaluar los resultados alcanzados, y es una oportunidad para la formación integral de los estudiantes, puesto que ellos, principalmente, visualizan con esta experiencia un posible trabajo profesional en el futuro.

Mendia, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*. 5(1), 71-82.

Natura-Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). (2013). Manual para docentes y estudiantes solidarios. 3ra. ed. rev., Buenos Aires: CLAYSS. Disponible en: [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)

Piñero, M., Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Rodríguez, C. (2012). La metodología del aprendizaje servicio. *Kaleidoscopio*, 9 (18), pp. 5-22. Disponible en: [http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k18/k18\\_art01.pdf](http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k18/k18_art01.pdf)

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

Torres, P., Ruíz, L. (2009). Evaluación de las Competencias del estudiante prestador de servicio comunitario. *Academia*, 8 (15), pp. 33-47.

Zaharlick, A. (1992). *Ethnography in anthropology and its value for education*. *Theory into Practice*, 31 (2), pp. 116-125.

Brunstein, S., Romero, R. (2012). Servicio comunitario desde la visión del estudiante universitario. *Multiciencias*, 12, pp. 75-80: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90431109012>

García, O.; Berrios, F.; Montilla, J. (2011). La socialización en educación universitaria: una forma de servicio comunitario. *Educere*, 15 (51), pp. 389-397. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559009>> ISSN 1316-4910

Ley del servicio comunitario del estudiante de educación superior. (2005). *Gaceta Oficial*, N° 38.272 (extraordinario), 14 de septiembre de 2005.

Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.

Martínez, V. (2006). El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. Tesis de maestría. Santiago: Universidad de Chile.

## REFERENCIAS

**BETTINA PACHECO ENTRE LA DOCENCIA Y LA LITERATURA:  
UNA MUSA DE LO FEMENINO EN EL TÁCHIRA**

Por: Manrique, Melissa

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: emanrique@unet.edu.ve

---

*“¿Cómo puedes  
estimular a un  
estudiante a que lea  
literatura si tú mismo  
no eres lector? (...) Si  
estás en el campo de  
las humanidades, la  
lectura y el libro son  
las herramientas con  
las que trabajas”*

---



*Fotografía: Melissa Manrique*

Con su peculiar sonrisa y su mirada vivaz, así nos recibió esta encantadora mujer en la calidez de su hogar, rodeada de sus muñecas, sus cuadros, sus libros, sus gatas. Su carisma al hablar, envuelve a sus interlocutores en un halo hipnotizante en el que la literatura es la gran protagonista.

Quienes hemos tenido la fortuna de ser sus discípulos, saborear su sapiencia y su amor por la literatura, somos conscientes del enorme aporte que, como formadora de docentes en esta disciplina, ha legado a nuestro país. Hombres y mujeres han aprendido a ver lo femenino como parte de la dinámica social, con espíritu de inclusión y

de igualdad. Sin duda alguna es un referente, no solo en el Táchira sino en toda Venezuela, en relación con estudios e investigaciones sobre literatura femenina.

Bettina Pacheco nació en Caracas el 23 de agosto de 1951. Realizó sus estudios de pregrado en el Pedagógico de Caracas como profesora de Castellano y Literatura (1976), la Licenciatura en Letras en la UCV (1982), la Maestría en Literatura Latinoamericana Contemporánea en la Universidad Simón Bolívar (1985) y el Doctorado en Filología en la Universidad Complutense de Madrid (2000). Se ha desempeñado como Coordinadora de la

Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la ULA Táchira y como editora de la Revista Contexto. Entre sus publicaciones destacan el libro *Mujer y autobiografía en la España Contemporánea* (2001), la vida de *Enriqueta Arvelo Larriva* (2006) así como varios artículos en revistas especializadas en los que aborda la escritura femenina. Ha participado como conferencista en eventos académicos literarios tanto a nivel nacional como internacional.

Leamos y conozcamos, desde el “intimismo” de su propia voz, los escritores que la han marcado, su visión sobre la literatura femenina, la vinculación de su ejercicio docente con lo literario, la necesidad de la mujer de asumir un discurso femenino, sus aficiones, las líneas de investigación en las que está trabajando, entre otros aspectos haría interesantes.

**¿Cómo fue ese primer acercamiento hacia la literatura? ¿Tuvo algún tipo de musa o guía literario?**

Yo supongo que sí, de parte de mi padre y de mis tíos. Tengo un tío poeta, mi padre siempre tuvo muchos libros. Creo que estoy dentro de una familia de educadores y eso es como de familia ¿no? Tú ves la familia de médicos, de odontólogos o de abogados, pareciera que hay como una tendencia. Pienso que mi dedicación a la educación y mi amor a los libros se debe a una cuestión familiar, no sé si será hereditario, no sé si será genético... En un principio yo quería ser psicóloga, mi papá me dijo: “No, no, no, los psicólogos se mueren de hambre, Derecho”. Entonces me metí en Derecho en la Universidad Católica Andrés Bello. El primer año dije: “¡Ayyy no, a mí esto no me gusta!”. La Universidad Católica pasó del centro de Caracas a la Montalbán y yo pasaba por el Pedagógico de Caracas siempre en el transporte, y tenía una amiga allí, en el Departamento de Castellano y Literatura, estudiando. Entonces dije: “No, yo me paso para acá”.

Y de ahí encontré mi lugar, mi amor a los libros, mi vocación a dedicarme a la educación que me imagino era lo genético, los genes me llamaban. Quizás también el amor a los libros y la literatura debió haber partido de mi padre. Él trabajaba y tenía que

viajar y llegaba con libros de cuentos de hadas. Tenía una colección bellísima de cuentos de hadas y yo creo que por ahí empezaría leyendo a Perrault, a los hermanos Grimm.

**¿Cuáles han sido los escritores o escritoras que considera han marcado su producción literaria o su vinculación con la literatura?**

Teresa de la Parra, Antonia Palacios, sobre todo Teresa. Enriqueta Arvelo Larriva, José Antonio Ramos Sucre, quizás escritores venezolanos en general. Después empecé con autores universales cuando empecé a estudiar en el Pedagógico (...), con la Literatura Española, *El Quijote*, toda esa literatura clásica española, pues también de alguna manera te marca, aunque te sea difícil de leer al principio (...). Ahorita, en el presente, mis grandes amores son escritores hombres: Leonardo Padura, el cubano; mi queridísimo Federico Vegas y Francisco Suniaga, todos ellos me parecen unos grandes escritores y siempre los relevo.

**¿El autor que usted considera marcó su vida?**

Yo creo que es Teresa de la Parra con *Ifigenia* y *Memorias de Mamá Blanca*. Es más, tengo un sueño -quizás lo haré en la otra vida- (risas) que es escribir una novela sobre Teresa de la Parra porque no la hay. Fíjate que hay novelas sobre vidas de escritoras y sobre ella ninguna. Hay muchos libros que se han hecho sobre su obra, sobre su vida. Es una personalidad muy interesante.

**Quiénes la conocemos sabemos que su línea de investigación ha sido la literatura femenina. Pero... ¿qué la condujo a abordar esta literatura aún considerada de las minorías, de lo periférico?**

En principio, algo que ustedes como mis alumnas también notaron: que uno iba a las antologías y no había ni una mujer, o una Teresa de la Parra así como la cota. Y cuando iba a los programas de literatura, nada, no había ni una sola mujer. Entonces yo decía: “¿Qué está pasando aquí?, ¿es que las mujeres no escriben o no escribimos?”. Eso fue lo que a mí me impulsó

a preocuparme y, además, siendo Teresa de la Parra de las escritoras importantísimas reconocida por Víctor Bravo como una de las promotoras de la Modernidad en Venezuela junto a Ramos Sucre en la poesía, ¿cómo es posible que nosotros no sepamos lo que escriben las mujeres? Además que en los años ochenta (...) hubo toda una eclosión de mujeres poetas. Entonces, eso fue lo que a mí me impulsó siempre a buscar e incluir autoras.

Ahorita la línea de investigación que estoy estudiando son “las utopías”. Porque me puse a leer (...) una biografía extraordinaria de Engels. Con su vida revolucionaria, cómo Engels fue opacado por Marx. Pero resultó un personaje maravilloso. En su *utopía revolucionaria* tú ves que nada se cumple. Entonces empecé a buscarlo también en literatura y tú ves que hay una cantidad de textos literarios, por ejemplo *El señor Marx no está en casa* de Ibsen Martínez, *El último fantasma* de Eduardo Liendo, que es un reclamo a Lenin diciéndole “tú eres mi último fantasma”, él fue comunista y ya se retiró, “La guerra del fin del mundo”. Una es la *utopía revolucionaria* que vemos que pasa (...) que ha pasado y está reflejado en la literatura. La otra es *La utopía arcaica* (...) un libro extraordinario de Mario Vargas Llosa sobre la vida de José María Arguedas. Dice Vargas Llosa que él no se interesó tanto en Vallejo como en Arguedas.

Todo el libro es para desmembrar (...) eso. Arguedas termina suicidándose a los 59 años, porque tenía como proyecto volver al antiguo Perú ¿no? Él hablaba quechua y todo eso. La otra es la *utopía religiosa* que huye hacia el más allá. Entonces los religiosos te dicen: el reino no es de este mundo, el reino es en el otro. Y es una fuga ¿no? Porque obviamente en este mundo no podemos concretar nada. Ahí tenemos a Cuba, tenemos Rusia. Aquí tenemos la “revolución bonita”. El ser humano no quiere que lo rediman, en primer lugar. En segundo lugar, es pecador. Lograr la utopía comunista, eso de lo colectivo, la felicidad para todos, es imposible. Siempre está el “bachaquero”, el sinvergüenza, el que se aprovecha, el que se coloca en el poder.

Entonces, en la *utopía religiosa* se ubica *La guerra del fin del mundo* de Vargas Llosa, es aquella historia en la que se va detrás de un santón a crear el Nuevo Mundo. En eso estoy, no he escrito nada. Simplemente he estado leyendo (...) Otra de las líneas de investigación en la que estoy trabajando son los relatos policiales, sobre todo los escritos por mujeres (...) Mónica Montañez dirigió una serie llamada *Vértigo* y se han publicado dos textos de ella –muy buenos– (...) textos policiales. La condición es: o que la escritora, o el detective, o la muerta o el investigador sea una mujer. A veces son todos (...). Esa línea de investigación está ahí pendiente: el relato policial en Venezuela, sobre todo el escrito por mujeres.

### **¿Cuáles son esas temáticas de lo femenino que más le han atraído?**

Primero, el protagonismo de las mujeres. Generalmente las mujeres son un personaje accesorio. Generalmente en las novelas uno ve es el mundo masculino. Recuerdo una autora feminista que hablaba de arte que decía: “Usted va a los museos y usted ve el imaginario masculino: mujeres desnudas, mujeres bellísimas, pero tú no ves cuál es el imaginario femenino”. O sea: esa búsqueda del imaginario femenino es muy interesante, me llama la atención. Desde el siglo XIX las autoras incluían muchas mujeres fracasadas, suicidas. Incluso, en la actualidad también lo hay, que hubiese alguna mujer triunfadora, no una mujer suicida. En *Ifigenia* vemos que la mujer se sacrifica, no es capaz de dar el salto a su liberación, o aventurarse y atreverse. Por eso Teresa de la Parra decía que a María Eugenia Alonso la gobernaban sus muertos: por la tradición ella no se atrevió a hacer lo que su corazón le pidiera así eso le costara muchísimo. Quien sabe qué hubiese sido de la vida de ella si se hubiese ido con Olmedo. Si la hubiese dejado por allá en Europa tirada, que hubiese sido lo más seguro (risas).

**Háblenos un poco de sus producciones literarias: ¿qué libros ha escrito?, ¿con cuáles se ha sentido más identificada?, ¿cómo ha sido ese proceso de escritura?**

Con lo que más me he sentido identificada es con lo que he hecho sobre Enriqueta Arvelo y la autobiografía de las escritoras españolas. Quizás en la autobiografía por la necesidad de hacer una tesis y que me ha interesado mucho lo autobiográfico. Rosa Montero dice en uno de sus libros, no sé si es en *La loca de la casa*, que las personas a medida que nos vamos poniendo maduras nos va interesando menos la fantasía. Yo me di cuenta de que es cierto. A uno le gustan las cosas con fondo histórico, con fondo biográfico, con fondo autobiográfico y a la juventud le gusta es la fantasía. Yo lo veo hasta en el cine. Las películas esas de Marvel siento que siempre es lo mismo y no me llaman mucho la atención. Entonces me encanta cuando es una película basada en una biografía o en un hecho real. Entonces dice que eso es cuestión de la madurez ¿no? Los jóvenes están fascinados con la fantasía y los personajes estos de héroes. A mí me cansa y me fastidia (risas).

He escrito algunos poemas y algunos textos infantiles que los tengo escondidos debajo del colchón. Mi profesor Nelson Osorio de la UCV decía que “¡Todos hemos cometido poemas!” (Risas). Entonces, por eso los tengo por ahí metidos.

***Nos decía al principio que sus primeros acercamientos a la literatura se debieron también a su afición a la docencia y por la influencia familiar. ¿Cómo ha vinculado ambos oficios, ambas profesiones: el amor a la literatura con la docencia?***

Pues yo creo que son necesarios ambos. Tú tienes que ser aficionado a la lectura para poder dar clases de literatura. Veo en bachillerato (no son todos) que el primero que no leía era el profesor. ¿Cómo puedes estimular a un estudiante a que lea literatura si tú mismo no eres lector? Yo recuerdo que mi papá decía que iba a casa de muchos profesores y se aterraba porque “¡No había ni un libro!”, decía (risas). Entonces, yo creo que una cosa lleva a la otra. Si estás en el campo de las humanidades la lectura y el libro son las herramientas con las que trabajas. Como el carpintero con la madera ¿no? Y hay que leer y hay que buscar para poder proyectar. Es más, cuando te quedas con las lecturas sin comentarios como que se mueren en ti.

***Como formadora de docentes de Español y Literatura, formadora mía, formadora de muchos, ejemplo para muchos, ¿cuáles competencias considera que debe tener un docente en el área de Literatura?***

Primero: amor a los libros y a la lectura. En segundo lugar, el gusto por proyectarlo y por compartirlo. Tiene que haber juventud. En principio, el profesor es una persona joven. Los alumnos rechazan a los viejos (...). La mente joven es la que está dinámica, es la que se conecta con la juventud. Yo pienso que debe haber ese gusto por la gente joven, ese gusto por comunicar, tener cierto carisma. El profesor es un actor frente al grupo. Cuando es una persona desabrida, que no se comunica bien con la gente, pienso que debe buscar otra profesión que no sea la de profesor (risas). Creo que es un trabajo de la juventud. Ser una persona muy entusiasta por hacer cosas. Yo admiro mucho a Marisol García como es de activa, como dirige esto, como está pendiente de hacer muchísimas cosas con eficacia, con seriedad con competencia y siempre está interesada en formar a la gente. Es muy generosa.

***¿Cómo percibe el movimiento literario venezolano hoy?***

Hay una cantidad de autores jovencitos de los cuales no sé nada. Lo que llaman la literatura del Siglo XXI (...). He oído Fedosy Santaella. Creo que hace cositas para niños, literatura de vampiros. Esos autores no los tengo a la mano (...). Estamos en la provincia y no nos llegan muchas cosas. No nos llegan los libros. Ve a las Librerías del Sur para que tú veas que no hay nada. Incluso, las librerías están muy empobrecidas. Un libro hoy día cuesta una fortuna. Yo ya no leo *El Nacional*. Antes, a través del “Papel Literario”, uno se informaba de cosas, pero ya no... Más nunca compré el periódico. Yo todos los domingos salía “religiosamente”, así como quien va a misa, a comprar el periódico *El Nacional*. Dejé de hacer eso porque primero, empezó a debilitarse, empezó a salir poco, después se puso muy caro. Se perdió la cultura de leer el periódico.

**¿Qué opina de los grupos feministas vigentes y de los movimientos proaborto que se están gestando en Latinoamérica, grupos por los derechos sexuales y reproductivos, la violencia contra las mujeres?**

Estoy de acuerdo con todo eso. Lo que no me gusta, por ejemplo, una vez el Senado no aprobó la Ley del Aborto en Argentina, salieron a tirar piedras. Pensé que iban a ser los “contraabortistas” y fueron los “proabortistas” los que salieron a hacer violencia, a tirar piedra. Eso me pareció horroroso, porque me da la impresión de que quedaron muy mal ante la opinión pública. Pienso que con la Ley del Aborto hay que ser realistas. En Argentina sacan unas estadísticas- como debe hacerse en Venezuela y en toda Latinoamérica- sobre los embarazos adolescentes y abortos altísimas, no recuerdo la cifra, pero era inmensa. O sea: no se aprobó la Ley del Aborto, pero los abortos seguirán sucediendo, morirán unas cuantas .

Ahora, no estoy de acuerdo es con esas deformaciones del lenguaje. Las repeticiones son innecesarias: “todos y todas”. El plural es inclusivo. Ahora, que se diga “el hombre” en vez de “la humanidad”, ahí sí no estoy de acuerdo. La mujer tiene años en el espacio público. Que una mujer diga “yo soy abogado”, “yo soy odontólogo”. Digo: “Tú si eres travesti, entonces, porque yo te veo vestida de mujer”. Tú eres “abogada”, “médica”, “astróloga”, “ingeniera”. Tú vas por la ciudad y ves las placas que ponen “María Pérez: contador”. ¡Cómo va a poner “contador” si es “contadora”! Esa es una manera de negarse en el espacio público. Nosotras mismas nos negamos como ingenieras, como arquitectas, como astronautas. En cambio, en España, tú dices “Bettina Pacheco” y te dicen “Bettina Pacheco ¿qué?”. Tienes que decir “Bettina Pacheco Oropeza”. No permiten que no pongas el apellido de la mamá. Nosotras no tenemos esa costumbre.

Hay que atreverse a nombrar el mundo en femenino”, es una frase que digo por una historiadora catalana, María Milagros Rivera

Garretas, que tiene un libro que se llama “Nombrar el mundo en femenino.

**En los últimos años hemos notado - quienes somos sus “fans”- (risas) que se ha dedicado al arte de crear muñecas. ¿Por qué esa afición? Segundo ¿cómo lo ha podido vincular con lo literario?**

Era una afición mía desde niñita (...). Lo mío eran las muñecas y mi mamá me compraba. Yo siempre coleccionaba muñecas desde chiquita y tengo la tristeza de haber perdido muchas (...). Una vez, estando en Mérida, donde una amiga, asistí a un taller terapéutico sobre muñecas. Dos muñequeras muy conocidas dictaron el taller y estuvo hermosísimo. Había como 30 mujeres, algunas profesoras de la universidad, y todas hicimos nuestras muñequitas (...) ¿Terapéutico por qué? Es una cosa bastante entretenida, relajante, feliz, nos hace comunicarnos. Entonces empecé a hacer muñecas (...). Fíjate que Fidelia Chaparro se opone a pensar que esas son manualidades. Ella dice: “Eso es escultura blanda.

**Usted es, quizás, una de las figuras literarias representativas en el Táchira, no como creadora de ficción o poesía, pero sí dentro de la crítica literaria en lo que tiene que ver con lo femenino. ¿Cómo se ha sentido ante eso, revisando su vida y su trayectoria?**

Me siento bien porque sí he logrado que se lean las autoras y que se tenga interés sobre la producción de las mujeres, que se amplíe el mundo, que no seamos tan androcéntricos, no contra los hombres porque pienso que no tiene sentido un feminismo como el de Paquita la del Barrio “Rata...” (Risas). ¡No, no, no! Eso no, porque para empezar, es estar siempre frente al hombre. María Milagros Rivera Garrieta decía esto: “Bueno, ellos están en su proceso. Ellos sabrán”. Tú no puedes estar todo el tiempo pensando en tu feminidad en oposición a lo masculino. A mí me parece absurdo ¿verdad? Los hombres también tienen problemas, para ellos también es difícil. (...) Están criados dentro de un medio patriarcal ¡Cómo no ser machistas! Y las



Fotografía: Melissa Manrique

---

*“Tú no puedes estar todo el tiempo pensando en tu feminidad en oposición a lo masculino (...) Dejemos de estar contrastándonos con los hombres”*

---

mismas mujeres ¡Supermachistas! Es increíble cuando tú las oyes decir cosas opuestamente femeninas, pero siempre pensando en el hombre: “No, nosotros tenemos que...”. Es “nosotras”. Dentro de nuestra feminidad (...). Dejemos de estar contrastándonos con los hombres. Cuando tengamos que hacer reclamos hagámoslos ¿verdad? Contra la violencia a las mujeres. Los hombres viven asesinando constantemente a la pareja porque los dejó. Es terrible. Pero nosotras también tenemos que entender que muchas veces somos cómplices. ¿Cuántas veces el machismo con los hijos y con las hijas? (...). Usar el masculino plural es incluyente. Ahora, cuando dicen “el hombre” ahí sí es verdad que yo no lo soporto. El “hombre” no, es la “humanidad”, porque el hombre ya no está solo en el espacio público, la mujer también lo

está. Cuando se dice “el hombre” yo me siento excluida. Por eso es que las mujeres no participan en muchas cosas. Cuando se va a nombrar el jefe de una reunión entonces las mujeres no quieren. Por eso es que la autoridad es la voz masculina, la voz fuerte y después las que trabajan son ellas.

***Profesora, muchísimas gracias por este momento. Como se lo he dicho: usted ha sido una musa para muchos, una inspiración. Ha formado a muchísimas mujeres que estamos ahora en contextos académicos y que intentamos replicar esas enseñanzas que usted nos legó y que nos cambiaron la vida maravillosamente.***

# NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Investigación *Scitus* es un órgano de divulgación y promoción del saber científico en las áreas de las Ciencias Sociales, Educación y Artes, editada a partir de las contribuciones de docentes e investigadores. Es una publicación de circulación semestral revisada por pares a doble ciego. Su propósito es publicar avances, experiencias y resultados de carácter inédito. Persigue los estándares de calidad previstos para revistas académicas que cumplen con los requerimientos de indexación nacional e internacional.

El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas antes de iniciar el proceso de arbitraje y edición de los trabajos recibidos para su publicación. No deben estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista. Los trabajos serán presentados en idioma español, salvo los relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras que podrán ser presentados en el idioma del que se ocupan. Los artículos consignados son enviados a especialistas de reconocido prestigio académico, nacional e internacional. La decisión del arbitraje será notificado oportunamente al autor. Cada publicación registra la fecha de recepción y aprobación.

Los trabajos que considere potencialmente apropiados serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo sea publicable o no. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, el autor será informado oportunamente con las observaciones de los árbitros. Se dará un plazo máximo de treinta días para hacer los ajustes requeridos. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista y se hace responsable de los costos generados por el arbitraje y edición de los textos.

*Scitus* admitirá trabajos vinculados con las siguientes áreas:

- .-Educación.
- .-Teoría social, Epistemología y Métodos.
- .-Problemas sociales contemporáneos.
- .-Sociolingüística y Lingüística aplicada.
- .-Pensamiento sociopolítico.
- .-Arte y Literatura.
- .-Psicología y Desarrollo humano.
- .-Economía, Crecimiento y Desarrollo.
- .-Idiomas e interculturalidad.
- .-Transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en las ciencias sociales y el conocimiento.

## PROCESO EDITORIAL

1. Recepción de artículos: el Comité Editorial efectuará una primera valoración consistente en comprobar la adecuación del artículo a las áreas de interés y perfil temático, además del cumplimiento de los requisitos de presentación exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares: se asignarán tres o más árbitros externos, quienes evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego).

3. Criterios editoriales: la aceptación o rechazo de los trabajos está sujeto a los siguientes parámetros:

- a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- b) Originalidad.
- c) Relevancia.
- d) Actualidad y novedad.
- e) Significación para el avance del conocimiento científico.
- f) Fiabilidad y validez científica.

## DERECHO DE DIVULGACIÓN

Los artículos publicados en *Scitus* forman parte de la revista. Con el fin de facilitar su difusión, se autoriza su distribución y reproducción condicionada por la Licencia *Creative Commons*.

## ENVÍO DE LAS COLABORACIONES

Los trabajos deben ser enviados al correo siguiente: [scitus@unet.edu.ve](mailto:scitus@unet.edu.ve). El autor debe incluir carta dirigida al Editor Jefe de la revista solicitando la consideración de su contribución y el respectivo arbitraje. La primera página del trabajo debe incluir: título en español (se recomienda no exceder 25 palabras), título en inglés, apellido(s) y nombre(s) del autor (es), correo electrónico, número telefónico personal del (los) autor(es).

En archivos digitales separados enviar lo siguiente:

1. Carta dirigida al Editor Jefe, donde indique el género académico del aporte: ensayo, artículo, reseña, experiencia pedagógica, entrevista o revisión bibliográfica.
2. Síntesis curricular de los autores (en una hoja).
3. Texto que propone para su publicación.

## REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS

Todo género académico (artículo científico, trabajo crítico, reseña, entrevista, ensayo) se ajustará a las normas APA en su última edición.

**Artículo científico:** considerado como el resultado de una investigación original desarrollada por el (los) autor(es). Tendrá una extensión máxima de veinte páginas (20), incluyendo las referencias en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Usar numeración consecutiva de las páginas en la parte inferior central a partir del resumen. Presenta la siguiente estructura:

1. Página principal (página número uno):
  - a) Título del trabajo (en lo posible no mayor de 25 palabras) en español.
  - b) Título en inglés.
  - c) Fecha de finalización del escrito.
  - d) Nombre del (los) autor (es).

- e) Adscripción institucional.
- f) Direcciones (de habitación y laboral).
- g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Agradecimientos (página número tres): si los hay, aparecerán en nota a pie de página, cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título. En este aparte el autor menciona (si así lo desea) ayudas, becas o financiamiento recibidos para el desarrollo de la investigación y cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere hacer público.

4. Texto (iniciará a partir de la tercera página): los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida su estructura lógica. Introducción, desarrollo (planteamiento del problema, objetivos, justificación, hipótesis, posicionamiento teórico), ámbito metodológico, presentación y análisis de resultados, conclusiones y referencias; dependiendo del enfoque y naturaleza de la investigación.

5. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

**Trabajo crítico y ensayo:** comprenden textos críticos y reflexivos en las distintas áreas de interés de la revista. Estos textos no surgen necesariamente de una investigación concluida o, en el caso de los ensayos, de un proceso investigativo. Los ensayos y trabajos críticos deben tener una extensión máxima de diez páginas, escritas en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. La estructura es la siguiente:

1. Página inicial (página número uno):
  - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
  - b) Título del trabajo en inglés.
  - c) Fecha de finalización del escrito.
  - d) Nombre del(los) autor(es).
  - e) Adscripción institucional.
  - f) Dirección de habitación y laboral.
  - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): tendrá un carácter más libre, aunque debe mantener un orden lógico (inicio, desarrollo y cierre), coherente y adecuadamente argumentado.

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

**Reseña:** Consiste en una revisión sobre el contenido, características e, incluso, calidad de una obra o trabajo.

Básicamente es una descripción y valoración de la obra sin que el autor intervenga o la califique. Su estructura hace énfasis en la descripción y argumentación de obras pictóricas, musicales, literarias o cinematográficas y será de carácter libre. La extensión máxima será de ocho páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Debe presentarse de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número uno):
  - a) Título de la obra o trabajo reseñado en español
  - b) Nombre del autor o los autores.
  - c) ISBN, editorial y fecha en el caso de libros, nombre de exposiciones, muestras, piezas musicales y teatrales o edificaciones reseñadas.
  - d) Nombre del autor de la reseña
  - e) Adscripción institucional.

2. Texto (página número dos): describe y expone los aportes de la obra. Sigue un orden expositivo lógico y podría estar dividido en partes tituladas (si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del trabajo.

3. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

**Experiencia pedagógica:** descripción de experiencias o prácticas didácticas de aula. Los mismos tendrán un carácter más libre. Seguirán un orden expositivo y lógico de las acciones desarrolladas. Además, estará distribuido en partes tituladas y subtituladas si así fuere necesario. Su extensión será de un máximo de quince páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Se presenta de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número 1):
  - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
  - b) Título del trabajo en inglés.
  - c) Fecha de finalización del escrito.
  - d) Nombre del autor o los autores.
  - e) Adscripción institucional.
  - f) Dirección de habitación y laboral.
  - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): debe contener el planteamiento, el propósito, la descripción de la experiencia, los resultados y las conclusiones. Sigue un orden expositivo lógico y estará dividida en partes tituladas (si es preciso, subtituladas).

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

#### **FORMATO PARA LA INSERCIÓN DE REFERENCIAS:**

Las citas se ajustarán a la normativa de la *American Psychological Association* (APA) en su última edición. Aparecerán referenciadas al final y en orden alfabético.

# GALE RÍA

## RONALD ZAMBRANO

Contemplar la obra de Ronald Zambrano nos remonta a un universo en el que la representación de los animales y la esencia humana, propiamente dicha, son las grandes temáticas de su producción pictórica.

Desde muy temprana edad, sintió una fuerte inclinación hacia las artes, lo que lo condujo en 1995 a iniciar estudios formales de Bellas Artes en la Escuela "Valentín Hernández Useche", los cuales, combinados con su Licenciatura en Castellano y Literatura (2001) en la Universidad de Los Andes en San Cristóbal, Venezuela (su ciudad natal en la que vivió hasta los 24 años de edad) fomentó en él una sensibilidad que logró plasmar en sus obras aunado a los constantes viajes que hizo a la India. Esa mezcla entre lo exótico, lo colorido y la mitología griega, producto de estas experiencias, es palpable en su producción.

Luego de culminar sus estudios universitarios en Venezuela, Ronald viaja a Europa, donde tuvo la maravillosa oportunidad de trabajar como ayudante del pintor Karl Goldammer, en su estudio en Viena, Austria, experiencia que le permitió un acercamiento hacia la pintura contemporánea de Europa Central, la cual ha influido fuertemente en su trabajo, especialmente en sus técnicas artísticas. Después de unos años, Ronald se estableció definitivamente en Madrid, donde completó su formación artística haciendo un Master en Crítica y Práctica del Arte Contemporáneo en la Universidad Complutense de Madrid (2003). También estudió Fotografía Digital (2009) en la Escuela de Fotografía e Imagen (EFTI).

Ha participado en numerosas exposiciones individuales y colectivas en Europa y América Latina, asimismo es acreedor de importantes reconocimientos:



"Cabeza con tonos verdes en un campo de maíz" (2017)



Zambrano junto a algunas de sus obras

**Exposiciones individuales:** 2017. *Espíritus de un Alma en Tránsito*, Mercedes Roldán, Art Gallery Madrid. 2015. *Love, Fiction & Other Elements European*. °Comisión Bruselas, La Gallerie L-41, rue de la loi 41 Brussels. 2014. Exposición de Artes Plásticas: *Homenaje a José María Sert*. Palacio de las Naciones Unidas. Ginebra. 2012. *Imágenes de un Presagio*. Museo de Artes Visuales y del Espacio. San Cristóbal Venezuela. 2010. *Animalariums*. Galería El Beso, Madrid, España. 2001. *Un Encuentro con el Imaginario*. Galería Manuel Osorio Velásquez. San Cristóbal, Venezuela. 2000. Exposición Individual, Biblioteca Pública "Luis Beltrán Prieto Figueroa". San Cristóbal, Venezuela.

**Exposiciones colectivas:** 2018. *The Lunch*. Galería Theredoom, Madrid España. 2017. *Arte y Naturaleza*. La Casa de las Aguas. Calatayud España. 2015. *5 Artistas*. Galería Teapot & Co Madrid. 2015. *Mujeres*. Galería Teapot & Co Madrid. 2011. *Venezuela es Arte*. Embajada de la República Bolivariana de Venezuela. Madrid España. 2009. *El Imaginario*. Casa Steinvorth. Fotografía, Venezuela. 2008. Exposición grupo de Fotógrafos 675". Galería el Beso, Madrid, España. 2007. Galería Alianza Hispánica. Madrid, España. 2006. *Actualidad Plástica Tachirense*. Galería Arte Vértice, San Cristóbal, Venezuela. 2005. Exposición Colectiva Fotográfica. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, España. 2004. *12 Artistas del Táchira*. Biblioteca Pública Julio Pérez Ferrero. Cúcuta, Colombia. 2002. *Ojos Cerrados*. Galería Facultad de Bellas Artes. Madrid, España. 2001. *10 Pintores del Táchira*, Galería de Arte Consejo Legislativo del Estado. Anzoátegui, Venezuela. 2000. *Creadores Novelas del Táchira*. Galería Manuel Osorio Velásquez. San Cristóbal, Venezuela. 2000. Fundación Cultural Banfoandes. *Seis Propuestas Seis Artistas*. San Cristóbal, Venezuela. 1999. Primera Edición Del Festival "Rabo e Mono". Escuela De Artes Plásticas. San Cristóbal, Venezuela. 1997. Espacio de Artes Visuales" Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal, Venezuela.

**Feria:** 2017. FIG. Feria Intencional Bilbao, Palacio Euskalduna [www.figbilbao.com/](http://www.figbilbao.com/)

**Reconocimientos y publicaciones:** 2017. Segundo Lugar de Pintura en los Premios Liquitex, en el Street Art Project, Pinta Malasaña. 2012. Publicación el ABC Periódico Espacio Cultural, España. 2009. Ayudante del artista Carlos Bustamante para la instalación "Aves del paraíso". Oporto, Portugal. 2005. Segundo Premio de Fotografía, VIII Certamen de Jóvenes Creadores. Convocado por el Ayuntamiento de Alcalá de Henares, España. 2004. Portada Pictórica Revista Anual de estudios literarios *Contexto*. 2003. Asistente del Artista Plástico Karl Goldammer. Viena, Austria. 2002. Ilustración poemario *Todos los Instantes* de Freddy Ñañes. 2001. Cuarta Mención Concurso de Murales. Dirección y Cultura de Bellas Artes. Estado Táchira, Venezuela. 1999. Ilustración *Psicoanálisis y Hermenéutica del Mito*. Colección Puerta del Sol. Bernardo Enrique Flores.

Su trabajo más reciente se caracteriza por la presencia de retratos coloridos elaborados en grandes formatos, en los que la profunda expresividad de la mirada de los sujetos resalta a primera vista.



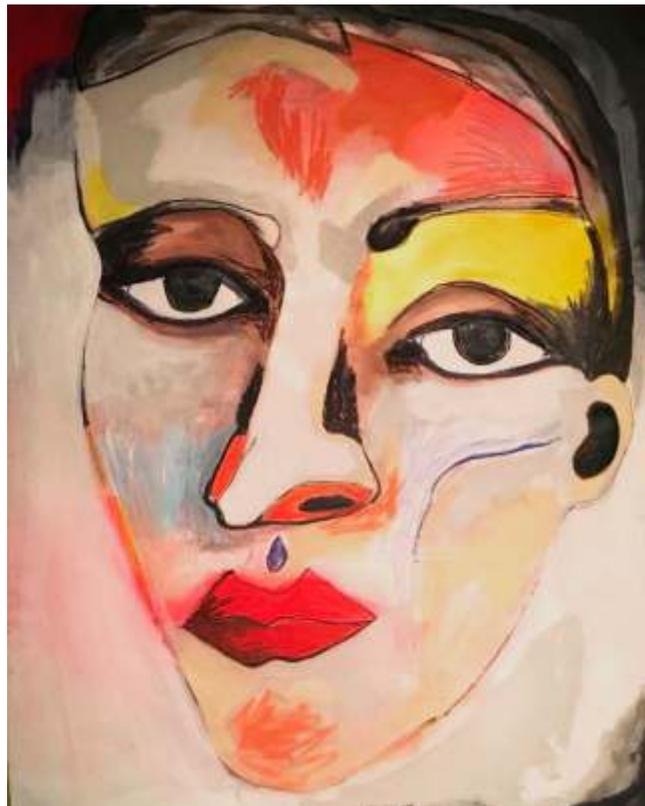
# scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales

Depósito Legal: PPI 201302TA4311 - ISSN 2343-645X



"Yellow and blue" (2017)



"Automatic in the flesh" (2017)



Serie Calatayud 1, 2, 3, 4 (2017)