

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

Juan Carlos Montilla

Decano (E) de Extensión

Miguel García Porras

Decano de Postgrado

Jhon Ramírez

Decano (E) de Desarrollo Estudiantil



FEUNET

**Consejo Editorial
FEUNET**

Ildefonso Méndez Salcedo

Coordinador

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

<http://investigacion.unet.edu.ve>

scitus@unet.edu.ve

scitusunet@gmail.com

scitus

**Revista de Investigación
en Ciencias Sociales**

Comité Editorial

Jesús Darío Lara

Editor Jefe

Melissa Manrique

Secretaria

Norma García

Editora

Comité Científico

Freddy Díaz

José Manuel López

Josefina Balbo

Equipo Editorial

Melissa Manrique

Jesús Darío Lara

Corrección

Enlinar Alviárez

Traducción

Mayra Alejandra Becerra

Diagramación y montaje

Imagen de portada

Título: Plaza Baralt, edificio Tito
Abbo, 1940

Autor: Miguel Méndez

Imagen de contraportada

Título: Calle Ciencias, años 30

Autor: Miguel Méndez

Fotos de galería

Miguel Méndez



Criterios de reproducción
bajo licencia:



[@scitusunet](https://twitter.com/scitusunet)

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Pág.

SEGURIDAD CIUDADANA INTEGRAL: CIVISMO, HUMANISMO Y CONVIVENCIA
COMPREHENSIVE CITIZEN SECURITY: CIVIC RESPONSIBILITY, HUMANISM AND COEXISTENCE
Ramón Emiro Contreras Contreras

5

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA SOCIOHUMANÍSTICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA
KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE LINES OF RESEARCH OF THE SOCIOHUMANISTIC PROGRAM OF THE NATIONAL EXPERIMENTAL UNIVERSITY OF TÁCHIRA
Balbo, Josefina y Olivares Aldana, Ivonn

12

LA CULTURA ETNOBOTÁNICA COMO PROMOTORA DE CONCIENCIA AMBIENTAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS RURALES: ESTUDIO EN EL CENTRO EDUCATIVO EL CAMPAMENTO, CESAR (COLOMBIA)
ETHNOBOTANICAL CULTURE AS A PROMOTER OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN RURAL EDUCATIONAL CONTEXTS: A STUDY AT THE EL CAMPAMENTO EDUCATIONAL CENTER, CESAR (COLOMBIA)
Chinchilla Paredes, María Teresa, y Gómez Linares, Luis Alfredo

23

MEDIACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TIC EN LA RECUPERACIÓN Y CONSERVACIÓN DE ESPACIOS VERDES ESCOLARES: UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
EDUCATIONAL MEDIATION OF ICT IN THE RECOVERY AND CONSERVATION OF SCHOOL GREEN SPACES: A QUANTITATIVE STUDY IN SECONDARY EDUCATION
Perpiñán Ramírez, Jairo Arturo y Bravo Meza, Yelis Mayra

38

ENSAYOS

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO EN VENEZUELA: RETOS Y OPORTUNIDADES
TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN VENEZUELA: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES
Carolina del Valle Rojas Buenaño

57

CONVERGENCIA DE IDENTIDAD Y CUERPO: COEXISTENCIA SIMBIÓTICA
THE CONVERGENCE OF IDENTITY AND BODY: A SYMBIOTIC RELATIONSHIP
María Gabriela Spataro Coelho

68

ENTREVISTA

ANA BLANCO: VIDA DE UNA DOCENTE EN LA FRONTERA COLOMBOVENEZOLANA
Josefina Balbo, Zulay Rangel y Jesús Darío Lara

84

NORMAS DE PUBLICACIÓN

93

GALERÍA

ARTISTA: MIGUEL MÉNDEZ
Norma García

95

Lo sociohumanístico, en su tránsito a través de un extenso abanico de realizaciones posibles, se observa representado en este número, en el que contamos con aportes de áreas como la epistemología, la educación, el medio ambiente, los idiomas, la ética ciudadana, la psicología y el arte, con reflexiones que van desde lo social hasta lo individual y filosófico. De estos, el segundo artículo incluido aquí y los dos ensayos son trabajos que tuvieron participación en el 5to. Congreso Internacional Transdisciplinario de Investigación en Ciencias Sociales y Humanísticas, y 3er. Congreso Internacional de Responsabilidad Social Universitaria, celebrado en la Universidad Nacional Experimental del Táchira, el 30 y 31 de octubre, y 1ro. de noviembre de 2024.

Según el artículo “Seguridad ciudadana integral: civismo, humanismo y convivencia”, el civismo y la convivencia, en conexión con la seguridad ciudadana y el humanismo, no solo fomentan el cumplimiento de las normas, la prevención del delito y el resguardo de los espacios públicos, sino que incluso promueven un modelo de cultura participativa con valores ciudadanos y humanísticos. En última instancia, un servicio policial que fusione la seguridad ciudadana con el humanismo generaría una fuerza confiable y efectiva, con un impacto directo y positivo en la convivencia social y la autorrealización de las personas.

El artículo “Gestión del conocimiento en las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira” se vale de entrevistas aplicadas a cuatro informantes responsables de esas líneas de investigación para diagnosticar el proceso de gestión de conocimiento desarrollado en ellas, y las caracteriza, atendiendo a sus rasgos así como a los retos que afronta la gestión del conocimiento.

La pérdida progresiva de conocimientos ancestrales representa una amenaza tanto para la diversidad cultural como para la conservación ambiental, particularmente en contextos educativos rurales, donde estos saberes tradicionalmente se transmitían de generación en generación. El artículo “La cultura etnobotánica como promotora de conciencia ambiental en contextos educativos rurales: estudio en el Centro Educativo El Campamento, Cesar (Colombia)”, confirma el potencial de la etnobotánica como herramienta pedagógica para fortalecer la educación ambiental en territorios rurales.

El artículo “Mediación didáctica de las TIC en la recuperación y conservación de espacios verdes escolares: un estudio cuantitativo en la Educación Secundaria”, observa que la mediación tecnológica presenta alta pertinencia para iniciativas de recuperación ambiental en el contexto estudiado, siempre que se aborden ciertas asimetrías (por ejemplo, la actitud participativa y las competencias digitales de maestros y estudiantes) y se diseñen estrategias didácticas inclusivas que consideren los diferentes niveles de acceso y competencia digital existentes en la comunidad educativa.

El ensayo “La enseñanza del inglés como idioma extranjero en Venezuela: retos y oportunidades”, presenta un diagnóstico de las competencias comunicativas escritas que poseen los estudiantes en el país, a la vez que expone los principales desafíos a superar y las ventajas existentes para optimizar tales competencias a través de la enseñanza. Dentro de este análisis la virtualidad ocupa un espacio preeminente para la educación de hoy.

La relación entre el cuerpo y la conciencia es fundamental para comprender la experiencia humana. El cuerpo no es simplemente un recipiente físico, sino el medio a través del cual interactuamos con el mundo y construimos nuestra identidad. El cuerpo y la conciencia son inseparables, y nuestra experiencia del mundo está profundamente influida por nuestra relación con la otredad. El cuerpo es un medio de expresión, un lienzo para la identidad y un vehículo para la experiencia, pero también es un punto de encuentro y de conflicto con los demás. En tales fundamentos se basa el ensayo “Convergencia de identidad y cuerpo: coexistencia simbiótica”.

La vida en la frontera de los países no siempre es fácil: existen ciertos desafíos que conocen bien quienes habitan el territorio de estas líneas geopolíticas. En la entrevista de este número recogemos algunas de las vivencias de la profesora Ana Blanco sobre su experiencia profesional y humana en la frontera de Venezuela con Colombia, ámbito en el que ha conocido tanto las bondades del contacto e intercambio cultural, como también sus dificultades, en las que ha participado de manera comprometida y generosa, procurando mejorar su entorno. Su historia es la historia de muchos, en diferentes lugares y épocas, y al mismo tiempo es un testimonio único.

El artista plástico Miguel Méndez ilustra en este número la sección Galería, en la que nos da a conocer su trabajo con el dibujo a tinta china, inspirado en los escenarios de comienzos y mediados del siglo XX de la ciudad de Maracaibo. Sus trazos saben evocar lugares y momentos, elevados a la categoría de marcas identitarias de un pueblo.

**SEGURIDAD CIUDADANA INTEGRAL:
CIVISMO, HUMANISMO Y CONVIVENCIA**

**COMPREHENSIVE CITIZEN SECURITY:
CIVIC RESPONSIBILITY, HUMANISM AND COEXISTENCE**

Ramón Emiro Contreras Contreras
Policía del Estado Bolivariano de Mérida (Venezuela)
ramonemiro2@gmail.com

Recibido: 19 de marzo de 2025

Aceptado: 7 de julio de 2025

RESUMEN

Este artículo de investigación examina la seguridad ciudadana desde una perspectiva integral que incorpora el civismo y el humanismo. Luego de un recorrido por los inicios de la psicología humanista y la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow se defiende que el civismo y la convivencia en conexión con la seguridad ciudadana y el humanismo no solo fomenta el cumplimiento de las normas de convivencia, la prevención del delito y el resguardo de los espacios públicos. Incluso trasciende al promover un modelo de cultura participativa con valores ciudadanos y humanísticos. En última instancia, un servicio policial que fusione la seguridad ciudadana con el humanismo genera una fuerza confiable y efectiva, con un impacto directo y positivo en la convivencia social y la autorrealización de las personas.

Palabras clave: Humanismo, Civismo, convivencia, espacios públicos, Maslow

ABSTRACT

This Journal article examines citizen security from a comprehensive perspective that incorporates civility and humanism. After reviewing the origin of humanistic psychology and Maslow's hierarchy of needs. It argues that civic responsibility and coexistence, in connection with citizen security and humanism, not only foster compliance with rules of coexistence, crime prevention, and the protection of public spaces. It even transcends this by promoting a participatory culture model with civic and humanistic values. Ultimately, a police service that integrates citizen security with humanism generates a trustworthy and effective force, with a direct and positive impact on social coexistence and personal self-actualization.

Keywords: Humanism, civic spirit, coexistence, public spaces, Maslow

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

El civismo y la psicología humanista tienen como punto de encuentro su interés por el ser humano y su bienestar en la sociedad. Mientras que el civismo es voluntad, la psicología humanista es comprensión, potencial humano, y aceptación. La seguridad ciudadana dentro de ambos contextos demanda civismo y psicología para potenciar en teoría y práctica soluciones a los grandes problemas que en materia de seguridad aquejan a la población.

Indudablemente, el desarrollo humano está siendo afectado por los altos índices delictivos. En el caso de América latina y el Caribe, es la región más violenta del mundo y, de acuerdo a Jaramillo (2024), “la región alberga 9 % de la población y en ella ocurre un tercio de los homicidios del mundo” (párr. 2)

De ahí, que se plantee abordar la psicología humanista como enfoque para intentar contribuir con el tema de la seguridad ciudadana. Interesa en primer lugar, dar a conocer el valor de la seguridad en la autorrealización de las personas. En segundo lugar, dar a conocer la psicología humanista y los aportes que ofrece para la configuración de la seguridad ciudadana como noción y práctica. Y en tercer lugar, llegar a una reflexión sobre cómo la seguridad ciudadana desde una perspectiva humanista influye en la cohesión social y el tejido comunitario y dar a conocer también, una manera de abordar la desconfianza y el miedo desde un enfoque que no sacrifica los valores humanistas.

Objetivos

Tal como se ha indicado el presente estudio está anclado a la psicología humanista, especialmente a la jerarquía de las necesidades, de Abraham Maslow, y plantea como objetivo general examinar el aporte del humanismo y del civismo en un intento de conectar con la noción de seguridad ciudadana. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar los principios de la psicología humanista y relacionarlos con los preceptos tradicionales de la seguridad ciudadana y el civismo.

- Identificar estrategias humanistas y cívicas para promover la cohesión social y la seguridad en entornos urbanos.
- Encontrar una relación entre el humanismo, el civismo y la seguridad ciudadana para la configuración de espacios públicos.

Justificación

Sobre la naturaleza política de la seguridad ciudadana, Eco (1993) sostiene que “se trata de un tema exclusivamente social, en el cual las dinámicas de violencia y criminalidad son meros subproductos de patrones de desigualdad y exclusión social, cuya superación sería suficiente para revertirlos o hacerlos desaparecer” (p. 10). Tal concepción, si bien no es del todo errónea, es incompleta e inhibe una reflexión más profunda, produciendo dos desviaciones de grandes consecuencias prácticas. La primera, es que las acciones de seguridad pública serían un esfuerzo casi perdido mientras que se mantengan las condiciones estructurales que permiten la delincuencia. La segunda, es la percepción errónea de que la seguridad es un tema de las clases altas que se ven amenazadas en su patrimonio y seguridad personal por clases marginalizadas o peligrosas. De ahí a una acción concentrada en el mapeo de los delitos, el establecimiento de fronteras entre barrios seguros y barrios peligrosos, el reforzamiento de una política criminológica del Estado, y orientada más por una noción de orden que de manejo del delito.

En Venezuela, la seguridad ciudadana está sustentada en la Constitución de la República de Venezuela (2000) en atención a una máxima intervención en la garantía de los derechos universales del hombre, tanto en su contexto como entorno en el cual está inmerso. Deja de lado el concepto de orden público para sustituirlo por el de seguridad ciudadana, en atribución al rechazo de la concepción que históricamente avalaba las funciones represivas. En este orden de ideas, se observa que la seguridad de manera general abarca tres términos que caracterizan su accionar: En primer lugar, el orden público, en segundo lugar, la seguridad ciudadana y en tercer lugar, la seguridad pública, enmarcados en el concepto de seguridad, de libertad del ser humano.

Hipótesis

Se propone que la seguridad ciudadana desde un sentido humanista contribuye con la estabilidad social al enfocarse en la protección de los espacios públicos y las normas de convivencia. Esto implica el desarrollo de una función policial humanista que participe en el establecimiento de límites y el cumplimiento progresivo de las leyes tomando en cuenta la persona en su totalidad.

Posicionamiento teórico

Es en Alemania hacia la primera mitad del siglo XX cuando Edmund Husserl, George Gadamer, Søren Kierkegaard y Karl Jasper, presentan una serie de fundamentos asociados a la fenomenología existencial. Ellos discuten sobre la existencia, el individuo, la conciencia, la intencionalidad y la apariencia. Sus ideas llegaron a los estudiosos de la psicología norteamericana para impulsar un espacio de diálogo con el único propósito de resolver los asuntos del hombre moderno. Ante este horizonte, a mediados del siglo XX la psicología en Estados Unidos experimentó profundas transformaciones que apartaron al conductismo que influenciaba en la política, la educación y la tecnología.

Surgió así, la psicología humanista promovida por Abraham Maslow y Carl Rogers quienes exploraron y argumentaron a favor de las múltiples posibilidades de autorrealización del ser humano. De acuerdo a Villegas (1986), Maslow, "no veía en la filosofía existencial más que "la base filosófica que actualmente le faltaba a la psicología" (p. 15) Es oportuno nombrar a los promotores y las fuentes que inspiraron a la psicología humanista, para comprender la trascendencia de este enfoque que se tomará para analizar la noción de la seguridad ciudadana.

Para iniciar, según Villegas (1986), fue Floyd W. Matson quien abordó la experiencia subjetiva, el libre albedrío y el potencial humano. Indudablemente, John Dewey participó significativamente con aportes para una visión holística de la persona. En su libro, *El hombre y sus problemas* (1929) examinó la naturaleza de los problemas humanos y los modos en que

los individuos deben afrontarlos, abordó el tema de la experiencia, el pensamiento reflexivo, el papel de la inteligencia, la sociedad y la importancia de la educación.

Es el propio Maslow quien, como Carl Rogers, recibió la influencia ideológica de personajes que le ayudaron a dibujar el camino de un pensamiento sobre el ser humano en su totalidad. En *La teoría de la motivación* se ve la influencia ideológica de Norman Thomas, del escritor Upton Sinclair, y de Eugene Debbs. De William James, así como también de Max Wertheimer y Kurt Koffka quienes transmitieron los conocimientos de la Gestalt. (Villegas, 1986, p. 17).

Sin lugar a dudas, es llamativa la inquietud por dar respuestas a los grandes problemas que enfrentaba la sociedad: las consecuencias de la primera y segunda guerra mundial, además, la puesta en práctica de enfoques teóricos en la educación y en la política que simplificaban la naturaleza humana en su totalidad. De ahí que la psicología humanista, sea según Quitmann (1989), "la tercera rama fundamental del campo general de la psicología y como tal trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis" (p. 29). Además, la psicología humanista se fundamentó sobre postulados orientados, de acuerdo con Villegas (1986), "a un acercamiento al hombre y a la experiencia humana en su globalidad. Un movimiento científico y filosófico que comprende la psicología en sus dimensiones, dinámica y social" (p. 11).

La seguridad en la teoría de la motivación humana

En 1943, Abraham Maslow publica un artículo titulado "Teoría de la motivación humana", el cual aparece en su obra *Motivación y Personalidad*. Se trata de una teoría que, a decir de Maslow (1991), "se funde con el holismo de Wertheimer, Goldstein y la psicología de la Gestalt, y con el dinamismo de Freud, Horney, Reich, Jung y Adler" (p. 21). Esta teoría fundada sobre la holístico-dinámica toma como punto de

partida la motivación humana en relación estrecha con la satisfacción de las necesidades. Surge así, la famosa pirámide de Maslow en la que representa las necesidades humanas mediante una escala: en la base, las necesidades fisiológicas asociadas a los impulsos fisiológicos especialmente el de la comida, el agua, el aire.

Estas necesidades, en palabras de Maslow (1991), "son las más potentes de todas las necesidades...sirven de pauta para las siguientes necesidades" (p. 22). En orden ascendente, Maslow alude a la necesidad de seguridad, expone que "si las necesidades fisiológicas están relativamente bien gratificadas, entonces surgirá una nueva serie de necesidades clasificadas como necesidades de seguridad, e incluye: estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos; la necesidad de una estructura de orden, de ley, y de límites (p. 25).

Maslow (1991) señala que si las necesidades fisiológicas y de seguridad están satisfechas surgirán las necesidades de amor, afecto y pertenencia, incluye a la familia, los amigos, el afecto, el trabajo en grupo. Una vez cumplidas surgirá la necesidad de estima asociada a el logro, el estatus, la fama, la responsabilidad, la reputación y finalmente en la cúspide, las necesidades de autorrealización, el crecimiento personal.

No cabe duda que, la autorrealización y el crecimiento personal son medibles de acuerdo a la satisfacción de las necesidades, entre las cuales está la seguridad. En consecuencia, el aporte de Maslow es un llamado a reconocer la seguridad como una necesidad por resolver ya que las amenazas contra la ley y el orden puede afectar notablemente a la sociedad y al individuo. Maslow (1991) expresa:

Las necesidades de seguridad pueden volverse perentorias en la esfera social siempre que existen verdaderas amenazas contra el orden, la ley, o la autoridad de la sociedad. Se puede esperar, de la mayoría de los seres humanos, que la amenaza de caos o de nihilismo produzca una regresión de cualquiera de las necesidades de seguridad predominantes (p. 26).

Espacios públicos e identidad local como fundamento de la seguridad ciudadana

Camps y Giner (2014) describen la ciudad como un "lugar complejo construido por el hombre, en el que conviven pacíficamente gente de la más variada condición" (p. 26). Desde una perspectiva contemporánea se alude a la ciudad como plataforma de desarrollo cultural, científico y tecnológico, que incide directamente en la forma de vida de los habitantes (Páramo, 2007, p. 13). De esta manera, cada ciudad cuenta con diversidad de lugares dotados de identidad y valores. Desde la perspectiva de Bellet y Llop (2003), la ciudad es:

Un sistema de lugares con los que se interactúa a distintos niveles... cada lugar es construido a nivel psicológico en relación con otros lugares o con sus distintas escalas. Así la representación que creamos sobre una ciudad resulta de la manera como experimentamos un conjunto de lugares, trátase de centros comerciales, calles, plazas, los cuales hacen parte de vecindarios o de una ciudad y de las personas con las que hemos interactuado en dicho lugar (p. 27).

Según Páramo (2007), la identidad local es "una subestructura de la identidad del individuo en relación con el ambiente físico, mediante un complejo patrón de ideas consientes e inconscientes, recuerdos, creencias, preferencias, sentimientos, valores, fines y tendencias conductuales y habilidades relevantes para ese escenario físico" (p. 14). En este sentido, los espacios definen el carácter único de una comunidad no obstante desde la visión de la psicología humanista se definirían como entornos que proyectan la conducta de los individuos y, por lo tanto, son foco de atención para la seguridad.

De acuerdo a la teoría de Maslow (1991), "La motivación raramente se realiza en la conducta, sino en relación con una situación y unas personas" (p.14). En primer lugar, un civismo arraigado y consciente se nutre de una cultura que valora el respeto y la colaboración. Indudablemente, la historia del hombre como ser social ha estado ligada a la evolución de las ciudades, de allí, que la palabra ciudadano provenga del latín *civis* y *civitas*, y, signifique ciudad o comunidad de ciudadanos, de modo que el civismo se

define así, como la actitud o el comportamiento de un ciudadano que forma parte de una ciudad y que cumple con las normas de dicha comunidad.

En relación al civismo, el *Diccionario de la Real Academia Española* (2012) hace dos distinciones. Por un lado, el civismo en tanto a actitudes: celo por las instituciones e intereses de la patria y, por otro lado, el comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública. En relación a las normas de convivencia es necesario recordar que no sólo se fundan en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en la empatía, la tolerancia. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos (Giménez, 2005, p. 10).

Desde hace décadas, la seguridad ciudadana se ha instalado como un aspecto central de la agenda pública en todos los países de América Latina. Ello ha coincidido, no sólo con la plena recuperación democrática en todo el continente, sino también con un aumento efectivo de la tasa de delitos cometidos. En el caso del Cono Sur ese debate, no muy diferente a lo que ocurre en todo el mundo, tiene enorme significación, para medir la capacidad de un gobierno, que normalmente constituye una promesa central en los programas de aquellos que aspiran a alcanzarlo. De ahí la sensibilidad del tema en lo que respecta a niveles de aceptación o rechazo de la ciudadanía frente a sus gobiernos (Boenninger, 1997, p. 9).

En este orden de ideas, la seguridad y convivencia ciudadana vinculada con el civismo demuestra estar centrada en un proceso de construcción y diálogo cuya finalidad es buscar proteger a las personas y ciudadanos en su vida, integridad, libertad y patrimonio económico a través de la reducción y la sanción del delito, el repudio a la violencia y la promoción de la convivencia social. Asimismo, la función pública atribuida a los policías tiene como principales objetivos mantener la seguridad y el orden en los espacios públicos; es decir hacer respetar las leyes y proteger a los ciudadanos y sus bienes de peligros y actos delictivos en atención al logro de la

convivencia ciudadana como principio universal de los derechos del hombre.

DISCUSIÓN METODOLÓGICA

Para abordar el objetivo general de esta investigación, se optó por un análisis hermenéutico el cual permitió explorar e interpretar los conceptos planteados. Los resultados obtenidos aportaron las ideas para establecer una relación entre la seguridad ciudadana, el civismo y el humanismo, y así, un enfoque integral en la aplicación del concepto.

Fundamentalmente, este estudio demostró la importancia de dar prioridad a la seguridad ciudadana tanto en lo teórico como en lo práctico. Hace pensar en la palabra seguridad la cual desde el latín *securitas* significa “tranquilidad del espíritu”. Gracias al aporte de Maslow se entiende que al disminuir las preocupaciones por la seguridad aumenta la capacidad de desarrollar el potencial humano. En la historia es notable que cada civilización se ha formado sobre costumbres que han dado lugar a códigos éticos y que de acuerdo a los mismos han habilitado mecanismos que resguardan el orden y el cumplimiento de leyes para proteger sus valores más altos a través de normas comunes y morales.

El concepto de cultura participativa, desarrollado por el norteamericano Henry Jenkins se caracteriza por impulsar la conexión social y el sentido de comunidad a través de una participación activa de las personas. Una muestra de cultura participativa es el trabajo social, el cual, tanto en su definición como en su proceso y objetivos, ha sido materia de estudio desde diversas ciencias sociales: la psicología social, la sociología, el psicoanálisis, la criminología para teorizar desde la práctica.

Cabe destacar que el trabajo social es una forma de inclusión que ha evolucionado a lo largo del tiempo en diversos modelos de práctica, dependiendo de las diferentes influencias teóricas y prácticas profesionales (Viscarret, 2007, p. 43). Indudablemente, los ciudadanos tienen como capacidad y deber el resguardo de sus entornos para ir en dirección de la

autorrealización y desarrollo humano. La participación social, política y cultural de las personas en una comunidad como espacio de convivencia es importante. De ahí, la existencia de políticas vinculadas a la integración social (Pastor, 2009, p. 2).

No obstante, para la plena integración social de las personas en sus comunidades, la función policial debe garantizar el civismo y la convivencia. Tener en cuenta que los ciudadanos no son solamente entes civiles, sino también personas e individuos. La cultura participativa se avoca a la búsqueda de cambios, transformaciones y solución de problemas. Al respecto, se dice que existen dos elementos clave que posibilitan el ejercicio real de la ciudadanía y, por tanto, su participación en los asuntos de su comunidad: el contexto local y la cultura participativa.

De acuerdo a Pastor (2004), el contexto local es el lugar en el que las personas conviven, se relacionan entre sí y con el medio, que conocen y con el que se sienten identificados. De esta manera, la integración social y desarrollo local son las dos caras de la misma moneda para un “enfoque de trabajo social comunitario centrado en la gestión de estrategias de análisis e intervención integrada y sostenible en el ámbito municipal” (p. 104).

En atención a la importancia de los espacios públicos y la identidad local, la función policial debe incentivar a las personas a una mayor colaboración en las tareas policiales preventivas y en el uso adecuado de los espacios públicos con la finalidad de garantizar en la sociedad un sano esparcimiento y utilización de todos aquellos ambientes que proporcionan la tranquilidad y el disfrute sin temor a la sensación subjetiva de inseguridad. Por lo tanto, la función y acercamiento proteccional se orienta al mantenimiento del orden y resguardo de las personas, siendo así un servicio de convivencia enmarcado en la seguridad ciudadana dentro de los principios de civismo, más de calle que de oficina (Yépez, 2004, p. 274).

Construir la confianza y la participación de la comunidad en el resguardo de los espacios

públicos compartidos y en la colaboración preventiva con la policía no es una solución rápida ni una cuestión de imposición legal. Tales enfoques son fundamentalmente incompatibles con los propósitos de una genuina policía comunitaria. Por ende, el desafío significativo para la policía moderna radica en abrazar de lleno un rol comunitario, fundado en la convivencia y el civismo. Esto significa, poner a disposición de las comunidades las estructuras y los recursos que necesitan para llevar estas ideas a la práctica, especialmente al abordar los problemas locales que contribuyen a la criminalidad y al trabajar para superar el miedo generalizado a las represalias por parte de los delincuentes cuando los ciudadanos colaboran con las fuerzas del orden.

CONCLUSIÓN

En este sentido, el civismo en el contexto de la seguridad ciudadana, es un conjunto de cualidades que permiten a los ciudadanos vivir en la ciudad respetando las normas de convivencia y los derechos universales del hombre. Es un valor fundamental en la noción y práctica de la seguridad ciudadana en el proceso de establecer, fortalecer y proteger el orden civil democrático establecido.

En correspondencia para promover el civismo y la seguridad ciudadana deben realizarse tareas que coadyuven al fortalecimiento de los valores ciudadanos, por ejemplo: fomentar el buen trato a la persona, el diálogo y el respeto entre los ciudadanos; así como también, promover entre las personas el uso correcto, adecuado de los bienes públicos creados para el bien ciudadano; igualmente contribuir con la limpieza y el ornato de los espacios públicos como criterio de embellecimiento de la ciudad.

La educación es el motor principal para fomentar el civismo dentro del contexto de la seguridad ciudadana, con ella se siembran los ideales para formación de la ciudadanía en su entorno y la promoción de valores humanos. Igualmente, otra estrategia refiere al uso de la tecnología como recurso de comunicación e información. Es necesario precisar que, el civismo y la convivencia en los espacios públicos centrado en la seguridad ciudadana y el humanismo

implica el reconocimiento de la libertad como un valor universal, la aceptación del ejercicio de la autonomía como una condición necesaria para la autorrealización y más aun de la voluntad como principio ético. Tomar en cuenta la tolerancia, el diálogo y la empatía como punto de partida para aceptar la diversidad, la dignidad humana, así como también, el desarrollo individual y colectivo y por ende la responsabilidad social respecto a los valores materiales y espirituales. Implica la puesta en práctica de un conjunto de acciones que impulsan el vivir y el convivir.

Los cuerpos policiales educados dentro de los principios humanistas defenderían las normas de convivencia basadas en el respeto a la individualidad y el entorno. Así, la convivencia se ve como la coexistencia pacífica y respetuosa entre los ciudadanos en el ámbito comunitario y los ambientes públicos, implicando de esta manera la participación ciudadana y la promoción de valores cívicos. En conclusión, la función policial en el contexto de la seguridad ciudadana integral es imprescindible ya que a través de la participación de los cuerpos policiales instruidos en los principios humanistas se promueve el cumplimiento de la convivencia, el respeto y los valores democráticos.

REFERENCIAS

- Bellet, C., y Llop, J. (2003). *Ciudades Intermedias. Perfiles y pautas. Segunda fase del Programa CIMES: Ciudades Intermedias y Urbanización Mundial*. Ayuntamiento de Lleida – Unión Internacional de Arquitectos – Most/UNESCO.
- Camps, V., y Giner, S. (2014). *Manual de Civismo*. Editorial Ariel.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) Gaceta Oficial N° 5453 Extraordinaria.
- Dewey, J. (1929). *El hombre y sus problemas*. Henry Holt and Company.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen.
- Giménez, R. (2005). *Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Universidad Complutense.
- Henao, M. (enero-junio, 2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100.
- Hulsman, L. y Bernart, J. (1984). *El sistema penal y la Seguridad ciudadana*. Sergio Politoff. (Trad.) Editorial Ariel.
- Jaramillo, F. (2024, 24 de enero). La violencia y el crimen organizado, los grandes obstáculos del desarrollo en América Latina y el Caribe. *El País*. https://elpais.com/america/2024-01-24/la-violencia-y-el-crimen-organizado-los-grandes-obstaculos-del-desarrollo-en-latinoamerica.html?ssm=TW_CC&event_log=go
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Páramo, P. (2007). *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pastor, S. (2004). *La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario*. Universidad de Alicante.
- Pastor, S. (2009). *La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario*. Universidad de Murcia.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Herder.
- Villegas, M. (1986). *La Psicología humanista: historia, concepto y método*. *Anuario de psicología*. N° 34. Universidad de Barcelona. [Http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64549/88511](http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64549/88511)
- Viscarret G. (2007). *Modelos y Métodos de Intervención*. Alianza
- Yépez, E. (2004). *Seguridad ciudadana: catorce lecciones fundamentales* [versión electrónica]. Instituto de Defensa Legal, Perú. Recuperado el 23 / 12 / 12 de : <http://www.seguridadidl.org.pe/libros/yepez/leccion12.pdf>

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO
EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA SOCIOHUMANÍSTICO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

KNOWLEDGE MANAGEMENT
IN THE LINES OF RESEARCH OF THE SOCIOHUMANISTIC PROGRAM
OF THE NATIONAL EXPERIMENTAL UNIVERSITY OF TÁCHIRA

Balbo, Josefina y Olivares Aldana, Ivonn
Universidad Nacional Experimental del Táchira
josefinabalbodesanchez@gmail.com, ivonnolivares76@@gmail.com

Recibido: 10 de enero de 2025
Aceptado: 12 de mayo de 2025

RESUMEN

La investigación pretendió analizar el proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela), bajo el enfoque cualitativo, abordado desde la perspectiva de la hermenéutica gadameriana. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la entrevista y como instrumento el guion de entrevista, aplicados a cuatro informantes responsables de las líneas de investigación del programa, los cuales actuaron como coinvestigadores. El análisis e interpretación de los datos se realizó considerando la técnica del círculo hermenéutico propio de la interpretación para alcanzar las categorías teóricas que transitaron por los hallazgos de investigación con apoyo del Atlas ti. Los resultados del estudio diagnosticaron el proceso de gestión de conocimiento desarrollado en las líneas de investigación con base en la experiencia del investigador, y caracterizaron las líneas, atendiendo a sus rasgos así como a las dificultades y los retos que afronta la gestión del conocimiento.

Palabras clave: gestión del conocimiento, líneas de investigación, programa de investigación.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the knowledge management process in the research lines of the UNET Sociohumanistic Program, under the qualitative approach, approached from the perspective of Gadamerian hermeneutics. To collect the information, the interview technique was used and the interview script was used as an instrument, applied to four informants responsible for the program's lines of research, who acted as co-researchers. The analysis and interpretation of the data was carried out considering the technique of the hermeneutic circle of interpretation to reach the theoretical categories that passed through the research findings with the support of the Ti Atlas. The results of the study diagnosed the knowledge management process developed in the lines of research based on the researcher's experience and characterized the lines, taking into account their features as well as the difficulties and challenges faced by the research. knowledge management.

Keywords: knowledge management, lines of research, research program.

INTRODUCCIÓN

En el escenario universitario se emplaza la doble función de la organización educativa: “la de crear conocimiento y la de enseñarlo a las nuevas generaciones de profesionales” (Demuth Mercado, 2013, p. 131); por lo tanto, las actividades académicas de docencia, investigación y extensión deben estar articuladas en un proceso de gestión eficiente que contribuya con el desarrollo profesional y organizacional en un orden individual y colectivo respectivamente, ya que “la creciente importancia de la gerencia del conocimiento en la sociedad actual constituye un reto para las organizaciones generadoras de saber y, particularmente, para las universidades” (Hurtado de Barrera, 2010, p. 83).

En este sentido, la gestión del conocimiento es reconocida como la disciplina encargada de “la identificación, captura, recuperación, compartimiento y evaluación del conocimiento organizacional. Ha sido identificada como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de las organizaciones: el hombre y el conocimiento que este posee y aporta” (Bustinzá Zuasnabar, 2015, p. 71), con base en el desarrollo de procesos investigativos que aluden a las funciones académicas para fomentar de manera eficaz la toma de decisiones propias de la cotidianidad laboral, pues “la investigación es un proceso típico y específico de producción de conocimiento sistemático-socializado, orientado a apoyar el éxito de las acciones educativas” (Padrón, 1999, p. 33).

En el mismo orden de ideas, Villasana Arreguín et al. (2021) refieren la gestión del conocimiento como una disciplina indispensable debido a la creciente globalización, la velocidad de la información y el conocimiento, la dinámica de la innovación de productos y procesos, y los cambios ambientales provocados por la competencia del mercado. Estos autores reconocen que ayuda a las organizaciones a ser más rápidas, eficientes o innovadoras e interactuar con el entorno, cuyo elemento básico es el conocimiento, de tal manera que es un método de gestión o disciplina emergente que busca utilizar el conocimiento generado de manera

estructurada y sistemática para alcanzar metas y optimizar la toma de decisiones.

Por lo expuesto, se recalca la necesidad de gestionar el conocimiento en la universidad con base en la investigación como proceso clave para abordar los objetos de estudio que caracterizan las áreas del saber en la ruta marcada por distintas líneas de indagación científica. Al respecto, Moreno Gómez (2006) afirma que una línea de investigación es “el conjunto de investigaciones sobre un mismo campo objetivo, una misma región de la realidad o de un área de conocimiento” (p. 19), un eje articulador de proyectos concretos con clara intencionalidad de dinamizar procesos, propiciar interacciones sociales, así como fomentar el crecimiento académico en el escenario universitario.

Otros autores, como González Pérez y Núñez González (2020), exponen que uno de los procesos que desde la universidad puede aportar mayores soluciones a los problemas del desarrollo en todas las áreas del conocimiento, es el de la investigación, ya que, bien gestionado y con la participación de profesores y estudiantes, representa en muchos países el principal potencial humano para impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y las líneas que se definan deben estar a tono con las prioridades de solución de problemas actuales y a futuro, con la capacidad de autotransformarse en el proceso, para al mismo tiempo alinear todas sus actividades y recursos en la misma dirección. Por eso, una adecuada definición y gestión de las líneas de investigación por parte de la universidad en determinado periodo de tiempo, debe estar relacionada con la actividad científica de profesores y estudiantes, y ser el núcleo alrededor del que se integren los procesos de postgrado (principalmente en los niveles de doctorado, maestría y especialidad), pregrado, extensión universitaria y relaciones internacionales, entre otros.

El contexto donde se desarrolla el estudio es la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET, Venezuela), escenario en el cual se evidencia que la actividad investigativa es liderada por el Decanato de

Investigación, al cual están suscritas coordinaciones que orientan los procesos de indagación en las distintas áreas de conocimiento. Cada coordinación a su vez se apoya en programas y estos en líneas que denotan el estudio de objetos de interés.

Por lo tanto, los actores sociales a considerar en la investigación son los responsables de las líneas del Programa Sociohumanístico, las líneas en cuestión son: El ser humano y su diario convivir; Currículo universitario y formación del estudiante; Tecnologías de la información y comunicación aplicada a los procesos administrativos y académicos universitarios; Procesos gerenciales, desarrollo humano sustentable y gestión del conocimiento; Representaciones del Lenguaje y la Lengua materna en las prácticas académicas y culturales; y Género, personalidad y prácticas sustentables.

La situación problemática acaecida en el contexto de estudio emplaza supuestos de investigación basados en conversaciones informales realizadas en varias ocasiones, entre miembros del Programa Sociohumanístico: los supuestos sintomáticos del problema de investigación tienden a denotar escasa reflexión de los miembros del programa sobre la integralidad del proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación que lideran y de las cuales forman parte; por ello, la situación se supone que es ocasionada por una necesidad de formación en materia gerencial y del manejo de las líneas de investigación como herramientas clave para la gestión del saber.

Si los supuestos se mantienen en el escenario universitario en estudio, podría inducir a que el proceso de gestión del conocimiento quedara activo solo en sus primeras fases, en detrimento de la razón de ser de las líneas de investigación en el programa. De los supuestos mencionados, emergen las siguientes inquietudes de investigación: ¿qué elementos considera un análisis del proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico UNET?, ¿cómo es el proceso de gestión de conocimiento desarrollado en las líneas de

investigación del programa?, ¿qué caracteriza las líneas de investigación del programa?

El proyecto de investigación denota importancia en el ámbito educativo, pues las universidades como instituciones sociales basadas en la producción, intercambio y aplicación del conocimiento contribuyen con la formación de los profesionales que demanda el contexto. El estudio se justifica por la diversidad de aportes en el ámbito teórico, metodológico y práctico. En el aspecto teórico, se abordan referencias teóricas y teorías que soportan los constructos referidos a la gestión del conocimiento y las líneas de investigación constitutivas de un programa, para construir un discurso escrito que los vincule y de sentido científico a lo propuesto en los objetivos del estudio. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica porque sigue la rigurosidad científica cualitativa. Además, la información se obtendrá directamente de los informantes clave del contexto universitario, a los cuales se aplicará técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza del estudio, los hallazgos y conclusiones obtenidas interpretarán la realidad intersubjetiva de los actores sociales. En el aspecto práctico, la investigación se justifica porque impacta la gestión y la investigación universitaria en cuanto al uso, producción y transmisión del conocimiento.

En otro orden de ideas, el estado del arte de este proyecto de investigación recorre distintos tramos discursivos: estudios previos, acercamiento teórico y las teorías que soportan el estudio. Entre las investigaciones previas realizadas al objeto de estudio del presente proyecto en un orden internacional, nacional y regional destacan respectivamente, tesis como las de Morgan Rozas (2016), Rodríguez Ponce (2012), Linares Benítez (2018) y Medina (2022). Todos estos estudios abordan el conocimiento, la gestión del conocimiento y la investigación en la universidad con la intencionalidad de asegurar en su perspectiva un modelo alternativo de gestión, un sistema de aseguramiento de la calidad institucional, el papel de la investigación en el desarrollo sostenible y

una aproximación teórica del conocimiento universitario con base en la enseñanza y el aprendizaje. Además, se relacionan con el proyecto en el abordaje del objeto de estudio en los planos teórico, epistemológico, metodológico y axiológico.

El acercamiento teórico a la gestión del conocimiento en las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (PISH-UNET), implica referirse a los constructos: gestión del conocimiento y líneas de investigación. Para De Kereki Guerrero (2003), la gestión del conocimiento es “el proceso de integrar la información, extraer sentido de información incompleta y renovarla” (p. 5), considerándola como un recurso hasta la formulación de una teoría del conocimiento, que procure recuperar todo lo que el ser humano ha desarrollado sobre su capacidad de conocer (Arbonés, 2006).

Los objetivos que pretende alcanzar la gestión del conocimiento son: identificar las necesidades de conocimiento, así como los mecanismos y espacios necesarios para transferirlo; mejorar los flujos de conocimiento existentes; aprovechar el conocimiento existente de la mejor manera; articular una red de conocimiento con los miembros de la organización; revisar los procesos de aprendizaje para renovar el conocimiento de las personas; y transformar el conocimiento de las personas en una ventaja organizacional al considerarlo un bien común y al mismo tiempo dirigir las capacidades y competencias individuales hacia las finalidades comunes (Gradillas, 2001).

La gestión de los saberes en el ámbito educativo persigue: incremento en los niveles de satisfacción de los miembros del equipo cuando aumenta el conocimiento individual, reducción del tiempo de aprendizaje porque se cuenta con fuentes científicas de conocimiento que posibilitan el aprendizaje colaborativo e innovación en diversidad de entornos. “El poso de conocimiento que se va generando, hace cada vez más sabio al equipo y lo posiciona a la vanguardia para acometer, en mejores condiciones, procesos de innovación” (López Sánchez, 2011, pp. 68-69).

Por otro lado, las líneas de investigación están directamente relacionadas con un área del conocimiento y un tema de interés de un grupo de docentes, que aspiran construir conocimientos de forma disciplinaria, temática, conceptual y metodológica (Díaz de Salas, 2019). Las funciones de las líneas de investigación consisten en articular las propuestas similares al servicio con la comunidad, generar eventos de confrontación y socialización de los resultados de investigación, desarrollar y consolidar instancias de publicación, realizar asesorías de proyectos en el área, así como completar y actualizar los estados de arte (Moreno Gómez, 2006, p. 20). En la Tabla 1 se presentan las líneas de investigación del programa.

Entre las teorías que soportan la investigación están la gerencia estratégica, de acuerdo con David (2013), y la investigación holística, en la perspectiva de Hurtado de Barrera (2000). La gerencia estratégica se relaciona con este estudio porque la gestión del conocimiento es un proceso planificado que amerita de estrategias para su conversión en la universidad, mientras que la investigación holística asume el paso organizado y sistemático (espiral holística), desde las interrogantes del estudio hasta su respuesta en el área temática de interés.

Las intencionalidades de la investigación fueron las siguientes:

General:

Analizar el proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del PISH-UNET.

Específicas:

Diagnosticar el proceso de gestión de conocimiento desarrollado en las líneas de investigación.

Caracterizar las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico UNET, una vez comprendido el proceso de gestión del conocimiento.

Tabla 1.*Intencionalidad de las líneas de investigación del PISH-UNET***Línea de investigación:** El ser humano y su diario convivir

Intencionalidad: Incorporar diversos estudios desde las áreas de la psicología y otras ciencias sociales para lograr un análisis integral y enriquecedor del comportamiento humano en su diario vivir

Línea de investigación: Currículo universitario y formación del estudiante

Intencionalidad: Enfatizar los procesos de revisión, deconstrucción y reconstrucción de un currículo dinámico y de los procesos investigativos, adecuado a los cambios del momento, para el desarrollo de competencias, abordadas desde una perspectiva pedagógica, cognitiva y humanista del conocimiento.

Línea de investigación: Tecnologías de la información y comunicación aplicada a los procesos administrativos y académicos universitarios

Intencionalidad: Ensayar e implementar proyectos y experiencias vinculados con el uso administrativo y pedagógico de las TIC en la universidad.

Línea de investigación: Procesos gerenciales, desarrollo humano sustentable y gestión del conocimiento

Intencionalidad: Promover la indagación científica relacionada con sus objetos de estudio en la visión de los actores sociales involucrados en los distintos niveles gerenciales, con el fin de maximizar el uso social del conocimiento desde una mirada humanista, científica, académica y tecnológica, que propicie la deconstrucción, reconstrucción y resignificación de los saberes integrales bases para el desarrollo individual y activos de incalculable valor en la organización educativa en un orden colaborativo.

Línea de investigación: Representaciones del Lenguaje y la Lengua materna en las prácticas académicas y culturales

Intencionalidad: Estudiar el lenguaje y la lengua materna desde el punto de vista académico, didáctico, metodológico, social, pedagógico, cultural, artístico, político, discursivo, histórico, literario.

Línea de investigación: Género, personalidad y prácticas sustentables

Intencionalidad: Investigar sobre aspectos vinculados con el trabajo, la salud, personalidad, sexualidad, violencia y organización de las mujeres, y de esta forma propiciar esfuerzos para lograr la equidad del género.

Fuente: PISH-UNET (2023)

METODOLOGÍA

La naturaleza de esta investigación se ubicó en las Ciencias Sociales, en las Ciencias de la Educación por su condición humanista, razón por la cual se pretendió analizar la gestión del conocimiento en las líneas de investigación del Programa Sociohumanístico UNET, que orientan la generación, transferencia, producción y aplicación del conocimiento en el contexto universitario.

Un rasgo epistemológico fundamental de la investigación fue su enfoque desde la perspectiva cualitativa, que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2008, p. 89). Por ello, el objeto de estudio se abordó con un enfoque interpretativo desde la hermenéutica gadameriana, que permitió

comprender la gestión del conocimiento y la investigación como una experiencia constructiva de la realidad y de lo que conocen los actores sociales involucrados. Las fases diseñadas para desarrollar el trabajo de investigación fueron la preparatoria, el trabajo de campo, la analítica y la informativa (Rodríguez et al., 1999). Los informantes clave como personas que apoyaron la labor de las investigadoras en este caso, fueron seleccionadas considerando criterios basados en el conocimiento sobre la temática investigativa, experiencia como responsable de una línea de investigación en el programa, como investigador activo del programa y su disposición para apoyar la investigación en el rol de informante clave.

Para cumplir este rol como actores sociales, se seleccionaron los responsables de línea de investigación, es decir, cuatro docentes representantes de las seis líneas de investigación adscritas al programa en cuestión. Cabe destacar que las investigadoras no figuraran como informantes pues una de ellas es la coordinadora del programa y la otra es responsable de una línea de investigación.

La técnica a utilizada para recopilar la información como vía de acceso al mundo empírico fue la entrevista como técnica y el guion de entrevista como instrumento, con respaldo de registro de audio, hasta alcanzar la saturación de la información. La credibilidad y confirmabilidad del estudio se basó en la recogida de información que generó hallazgos sobre la temática del estudio para el acercamiento intersubjetivo a la realidad de investigación, con resguardo de las notas de campo, transcripción textual de las entrevistas (con audio de respaldo), conciencia de la presencia de la investigadora sobre la naturaleza de los datos, consideración de la experiencia de los informantes, uso de la triangulación en la recolección de los datos.

El procesamiento y análisis de la información evidenció las categorías emergentes en los hallazgos de investigación, incluyendo el estudio del

lenguaje de los informantes, así como el contexto donde se desarrolló la pesquisa para codificarla y luego categorizarla, con el apoyo del programa Atlas ti en su versión 7.5.

Luego, las investigadoras interpretaron el discurso de los informantes bajo el enfoque gadameriano, repreguntando en función de las respuestas para construir frases-códigos que indujeron a formar unas con mayor alcance conocidas como categorías, guiadas, como lo indica Gadamer (1998), “por una expectativa de sentido que deriva del contexto anterior” (p. 63), donde confluyó el texto en una unidad de pensamiento con otra expectativa que adquiere sentido. Obtenidos los resultados de la investigación se procedió a contrastar los resultados con los estudios y aportes teóricos similares que se presentaron en el abordaje teórico y los que se indagaron posteriormente al emerger los códigos y las dimensiones, con la intención de realizar el análisis de la gestión del conocimiento en las líneas de investigación del programa.

RESULTADOS

El proceso de gestión de conocimiento desarrollado en las líneas de investigación del PISH-UNET involucra aspectos integrales de atención como: la experiencia del investigador; su motivación propia para investigar y el apoyo que le brinda el Decanato de Investigación UNET a través de sus programas; la concepción del equipo de trabajo sobre el conocimiento y su gestión en los ambientes educativos; la conceptualización de las líneas de investigación y las distintas áreas de estudio que abordan; y la generación, transferencia y divulgación como fases del proceso de producción del conocimiento científico-académico a través de las líneas de investigación.

Las líneas de investigación del PISH-UNET, desde la mirada del proceso de gestión del conocimiento, incluyen sus características centradas en la rigurosidad científica y el conocimiento disciplinar, así como las dificultades y los retos que afronta la gestión del conocimiento en las líneas de investigación.

CONCLUSIONES

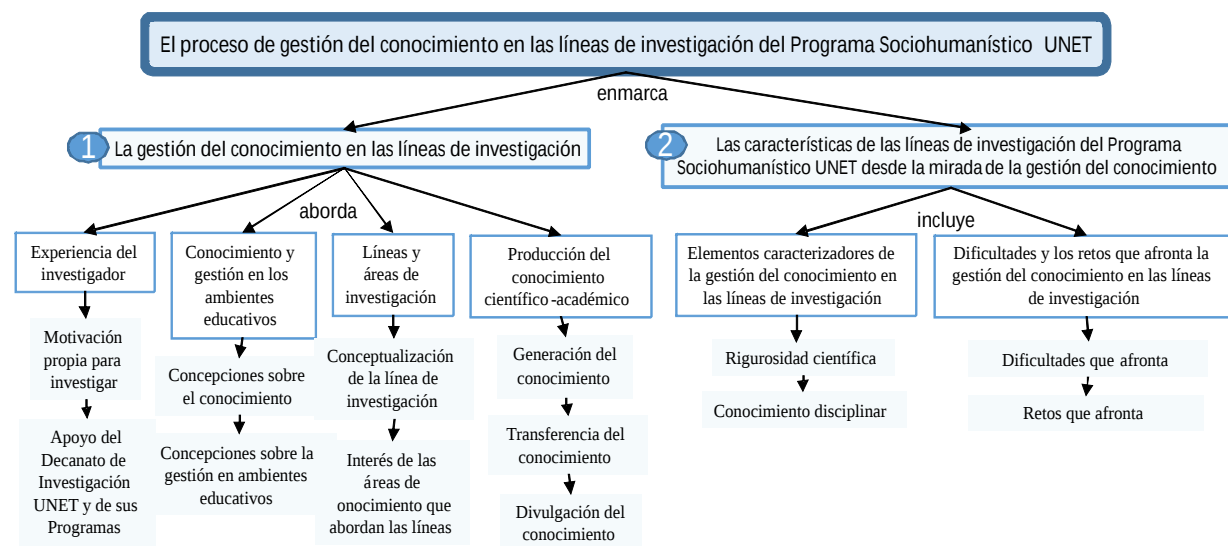
Análisis del proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del PISH-UNET. Se muestran la Figura 1 las respuestas de los informantes.

La gestión del conocimiento se percibe como “un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de

las organizaciones el hombre y el conocimiento que estos poseen y aportan a la organización” (Mata Ordaz y Pesca de Acosta, 2011, p. 59). En el escenario de la UNET este proceso permea toda la estructura organizacional, en especial para el caso de estudio el PISH adscrito al Decanato de Investigación.

Figura 1.

El proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del PISH-UNET.



Fuente: elaboración propia

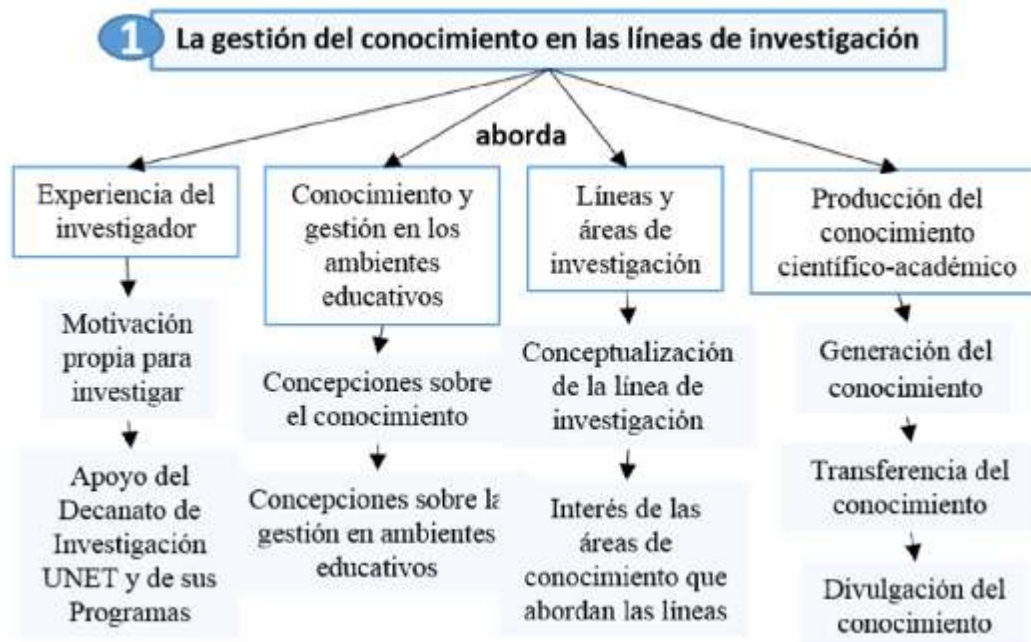
Al apreciar la gestión de saberes como un proceso de “generar”, “cultivar”, “integrar” y “difundir” el conocimiento, es clave declararla como un conjunto de ideas y experiencias a nivel individual, grupal, organizacional y social, sobre un determinado objeto y situaciones, probadas y contextualizadas por el sujeto, que se originan durante o como el resultado de la percepción, comprensión, elaboración creativa, concepción de su aplicación y transformación con fines de comunicación de la información; condicionado por el entorno histórico y social (Zabaleta de Armas et al., 2017, p. 49).

La gestión del conocimiento responde a un ciclo desarrollado en las líneas de investigación a través de las personas y su grado de conocimiento, el contexto a lo interno y externo de la organización, la información y el conocimiento previo que poseen las personas con los cuales pueden

aprender desde su experiencia para generar nuevo conocimiento que sea útil para la organización, y la tecnología que facilita, acelera y soporta la gestión del conocimiento (Salazar, 2003).

A continuación, las categorías que integran el análisis del proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del PISH-UNET: la gestión del conocimiento en las líneas de investigación y las características de las líneas de investigación del PISH-UNET desde la mirada de la gestión del conocimiento. Cada categoría se expresa en su interpretación en subcategorías, las cuales develan el hito clave de interpretación y el horizonte interpretativo, tal como se refleja en la Figura 2.

La gestión del conocimiento se convierte en un aspecto clave para el desarrollo personal y organizacional, puesto que se concibe

Figura 2. El proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación.

Fuente: elaboración propia

como el conjunto de diversos “procesos (técnicas y prácticas) y herramientas que permiten la integración sistémica de acciones para el aprovechamiento y utilización-creación, distribución, almacenamiento y aplicación- del conocimiento, la información y la experiencia acumulada en el desarrollo cualitativo de una organización...” (Arceo Moheno, 2009, p. 22).

El proceso mencionado se aprecia en la dinámica universitaria también a través de las líneas de investigación de los respectivos programas, consideradas por Arcila Niño (1996) como las investigaciones que buscan abordar una problemática vista desde distintos enfoques para impactar las metodologías que propician el acceso al conocimiento socialmente útil, por lo que “La investigación es uno de los procesos más importantes en la construcción de conocimiento nuevo, y las líneas de investigación tienen como propósito organizar y orientar este proceso” (Hurtado de Barrera, 2010, p. 83).

En función de lo expuesto, la categoría el proceso de gestión del conocimiento en las

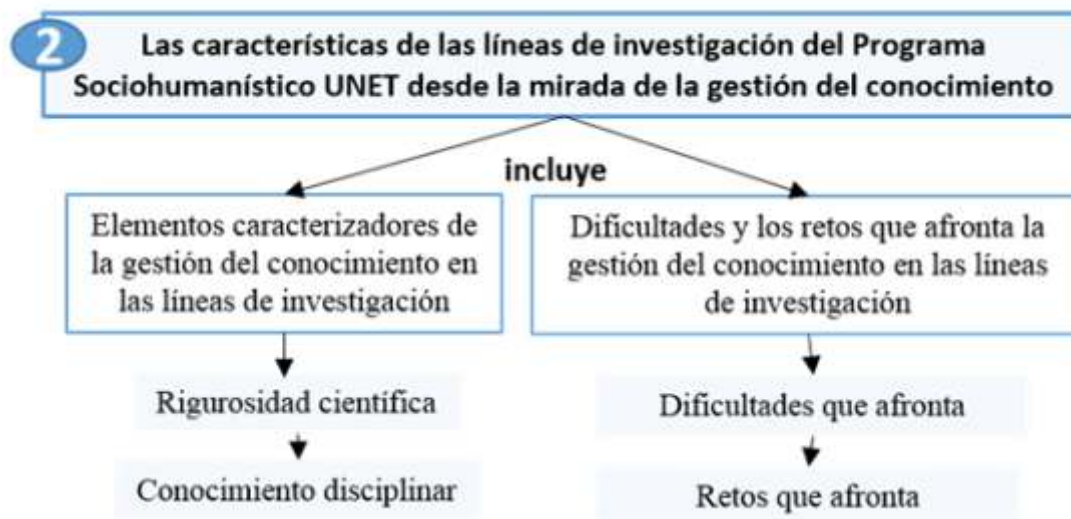
líneas de investigación aborda la experiencia del investigador, el conocimiento y su gestión en ambientes educativos, las líneas y áreas de investigación, así como la producción del conocimiento científico-académico.

En la Figura 3 se muestran las características de las líneas de investigación del PISH-UNET desde la mirada de la gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento también es reconocida como la disciplina encargada de “la identificación, captura, recuperación, compartimiento y evaluación del conocimiento organizacional. Ha sido identificada como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de las organizaciones: el hombre y el conocimiento que este posee y aporta” (Bustinza Zuasnabar, 2015, p. 71).

Por consiguiente, las líneas de investigación se caracterizan dentro del marco de la gestión del conocimiento como el “paso organizado y sistemático a través de los diferentes estadios [de la espiral holística] de una interrogante de investigación o de varias interrogantes, generadas a partir de

Figura 3. Las características de las líneas de investigación del PISH-UNET desde la mirada de la gestión del conocimiento



Fuente: elaboración propia

diversos tópicos o enfoques dentro de un área temática particular” (Hurtado de Barrera, 2000, p. 64).

Con base en lo explicado, la categoría característica de las líneas de investigación del PISH-UNET desde la mirada de la gestión del conocimiento aborda elementos caracterizadores de la gestión del conocimiento en las líneas de investigación, así como las dificultades y los retos que afronta la gestión del conocimiento en dichas líneas.

Recomendaciones

Dar a conocer los resultados de la investigación a los sujetos participantes de ella, así como a las autoridades y dependencias competentes que incidan en la toma de decisiones para propiciar la mejora en el proceso de gestión del conocimiento en las líneas de investigación del PISH-UNET.

Incentivar a los miembros de la comunidad universitaria a innovar en la práctica investigativa considerando el proceso de gestión del conocimiento.

Continuar desarrollando proyectos de investigación que profundicen la realidad del

proceso de gestión en los programas de investigación adscritos al Decanato.

Motivar al personal docente de la universidad para fortalecer las líneas de investigación del Programa con su intervención en proyectos que alcancen su respectiva aplicación, solución de problemas y divulgación del conocimiento.

REFERENCIAS

- Arbonés, A. (2006). *Conocimiento para innovar*. Madrid: Díaz de Santos.
- Arceo Moheno, G. (2009). *El impacto de la gestión del conocimiento y las tecnologías de información en la innovación: un estudio en las pyme del sector agroalimentario de Cataluña*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Catalunya.
- Arcila Niño, O. (1996). Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la Universidad. *Nómadas*, 5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998013>.
- Bustanza Zuasnabar, E. (2015). *Gestión del conocimiento docente para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior con blended learning en*

- Institutos Tecnológicos de la Provincia de Concepción*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú.
- David, F. (2013). *Conceptos de Administración Estratégica*. 14ta. ed.; México: Pearson Educación.
- De Kereki Guerrero, F. (2003). *Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Demuth Mercado, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios. Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Sevilla.
- Díaz de Salas, Y. (2019). Práctica en las Líneas de Investigación y su Importancia para la Educación Universitaria. *Revista Científica*, 4 (14), pp. 328-346, 2019.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método, II*. Salamanca: Sígueme.
- Gradillas, M. (2001). *Propuesta para la formulación de una estrategia de gestión del conocimiento*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2014/02/gestion-conocimiento.pdf>
- González Pérez, M y Núñez González, S. (2020). Conceptualización y definición de líneas de investigación prioritarias a nivel de la universidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (4), pp. 341-349. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400341&lng=es&tlng=
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. 3ra. ed.; Caracas: Fundación Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la Cultura de la investigación. *Trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (2), pp. 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/5343/534366884011.pdf>
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Mata Ordaz de B, Y., y Pesca de Acosta, C. (2011). La gestión del conocimiento en las universidades como baluarte organizacional. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 12 (23), pp. 56-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66622603005>
- Medina, Y. (2022). *Aproximación teórica del conocimiento universitario, mediante la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moreno Gómez, C. (2006). Políticas y Líneas de Investigación: Factores que impulsan la Formación Investigativa. *Revista Científica General José María Córdova*, 4 (4), pp. 18-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476259067006>
- Morgan Rozas, M. (2016). *Un modelo de gestión del conocimiento académico: estudio de casos en universidades peruanas*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Catalunya. Departamento de Organización de Empresas. <http://hdl.handle.net/10803/397746>
- Linares Benítez, M. V. (2018). *La investigación universitaria y su papel en el desarrollo sostenible del Estado Mérida: desde la perspectiva de los investigadores de La Universidad de Los Andes*. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/8408>
- López Sánchez, P. (2011). *Aprendizaje Colaborativo para la Gestión de Conocimiento en Redes Educativas en la Web 2.0*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Padrón, J. (1999). La estructura de los Procesos de Investigación. *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, 7 (15), pp. 33-48.
- PISH-UNET (Programa Sociohumanístico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira). (2023). *Líneas de Investigación*. <http://investigacion.unet.edu.ve/>

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Ponce, E. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. <http://hdl.handle.net/10803/96480>
- Salazar, J. (2003). Gestión del conocimiento: Origen e implicaciones organizativas. *Revista ESINE, Centro de Estudios Técnicos y Empresariales*, 17, pp. 25-27.
- Villasana Arreguín, L., Hernández García, P y Ramírez Flores, É. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 6 (18), pp. 53-78. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i18.128>
- Zabaleta De Armas, M., Brito Carrillo, L y Garzón Castrillón, M. (2017). Modelo universitario de gestión del conocimiento. En: K. Barrios Hernández, E. Olivero Vega, J. C. Acosta Prado, I. Meñaca Guerrero, A. M. Cazallo Antúnez, H. J. Medina Carrascal, O. Hernández Ariza, *Gestión del conocimiento y capacidad de innovación. Modelos, Sistemas y Aplicaciones*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, p. 47-76.

LA CULTURA ETNOBOTÁNICA COMO PROMOTORA
DE CONCIENCIA AMBIENTAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS RURALES:
ESTUDIO EN EL CENTRO EDUCATIVO EL CAMPAMENTO, CESAR (COLOMBIA)

ETHNOBOTANICAL CULTURE AS A PROMOTER
OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN RURAL EDUCATIONAL CONTEXTS:
A STUDY AT THE EL CAMPAMENTO EDUCATIONAL CENTER, CESAR (COLOMBIA)

Chinchilla Paredes, María Teresa, y Gómez Linares, Luis Alfredo

Universidad Popular del Cesar

materchi@hotmail.com, algoli_05@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6687-4547>, <https://orcid.org/0000-0001-8065-5856>

Recibido: 3 de abril de 2025

Aceptado: 28 de julio de 2025

RESUMEN

La pérdida progresiva de conocimientos etnobotánicos ancestrales representa una amenaza tanto para la diversidad cultural como para la conservación ambiental, particularmente en contextos educativos rurales donde estos saberes tradicionalmente se transmitían de generación en generación. Este estudio cuantitativo analiza la relación entre cultura etnobotánica y promoción de conciencia ambiental en el Centro Educativo El Campamento, ubicado en el corregimiento Diego Hernández, municipio de Río de Oro, departamento del Cesar, Colombia. Mediante un diseño no experimental transversal descriptivo-correlacional, se aplicó un cuestionario estructurado tipo Likert a 72 participantes: 31 estudiantes de décimo y undécimo grado, 10 docentes y 31 padres de familia. Los resultados evidencian que el 87.1% de estudiantes, 90% de docentes y 93.5% de padres de familia reconocen que la participación en actividades etnobotánicas incrementa significativamente la conciencia ambiental. Los hallazgos confirman el potencial de la etnobotánica como herramienta pedagógica para fortalecer la educación ambiental en territorios rurales, contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente al ODS 15 relacionado con la vida de ecosistemas terrestres.

Palabras clave: etnobotánica, conciencia ambiental, educación rural, conocimiento ancestral, sostenibilidad, pedagogía ambiental.

ABSTRACT

The progressive loss of ancestral ethnobotanical knowledge represents a threat to both cultural diversity and environmental conservation, particularly in rural educational contexts where this knowledge was traditionally transmitted from generation to generation. This quantitative study analyzes the relationship between ethnobotanical culture and environmental awareness promotion at El Campamento Educational Center, located in Diego Hernández district, Río de Oro municipality, Cesar department, Colombia. Through a non-experimental cross-sectional descriptive-correlational design, a structured Likert-type questionnaire was applied to 72 participants: 31 tenth and eleventh grade students, 10 teachers, and 31 parents. Results show that 87.1% of students, 90% of teachers, and 93.5% of parents recognize that participation in ethnobotanical activities significantly increases environmental awareness. The findings confirm the potential of ethnobotany as a pedagogical tool to strengthen environmental education in rural territories, contributing to the Sustainable Development Goals, specifically SDG 15 related to terrestrial ecosystem life.

Keywords: ethnobotany, environmental awareness, rural education, ancestral knowledge, sustainability, environmental pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El deterioro ambiental contemporáneo constituye una crisis multidimensional que trasciende fronteras geográficas y temporales, y afecta de manera diferencial a comunidades rurales que históricamente han mantenido una relación armónica con su entorno natural. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2020), entre 1990 y 2020 la superficie forestal mundial disminuyó aproximadamente 178 millones de hectáreas, equivalente a una pérdida neta comparable al territorio de Libia. Esta deforestación masiva no solamente compromete la biodiversidad global, sino que simultáneamente erosiona los sistemas de conocimiento tradicional que durante milenios han sustentado prácticas de manejo sostenible de recursos naturales.

En Colombia, la problemática adquiere dimensiones particulares debido a su condición de país megadiverso, donde coexisten ecosistemas estratégicos con comunidades portadoras de saberes etnobotánicos ancestrales. El departamento del Cesar, caracterizado por su riqueza biocultural y su ubicación geográfica estratégica entre la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía de los Motilones, enfrenta desafíos específicos relacionados con la deforestación, contaminación hídrica y pérdida acelerada de conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales y alimentarias (El Pílon, 2022). Esta situación resulta particularmente preocupante en territorios rurales, donde las nuevas generaciones evidencian una desconexión creciente con los saberes de sus ancestros, fenómeno que compromete tanto la conservación de la biodiversidad local como la transmisión intergeneracional de prácticas culturales fundamentales.

La etnobotánica, disciplina que estudia las interrelaciones entre comunidades humanas y su entorno vegetal, emerge como una alternativa prometedora para abordar esta problemática desde una perspectiva educativa integral. Como señala Puyo (2018), la etnobotánica trasciende el simple estudio de las propiedades medicinales de las plantas, constituyéndose en un puente conceptual que conecta conocimiento científico occidental con

saberes tradicionales, promoviendo simultáneamente la valoración de la diversidad biológica y cultural. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos educativos rurales, donde existe una oportunidad única para integrar conocimientos locales con procesos formativos formales, generando experiencias de aprendizaje significativas que fortalezcan tanto la identidad cultural como la conciencia ambiental.

La conciencia ambiental, entendida como el grado de comprensión, valoración y compromiso que manifiestan los individuos frente al entorno natural, constituye un elemento fundamental para la construcción de sociedades sostenibles. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas en 2015, establece como objetivo prioritario "proteger, restaurar y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de la tierra y detener la pérdida de biodiversidad" (ODS, p. 15). El logro de estos objetivos demanda estrategias educativas innovadoras que trasciendan enfoques tradicionales de enseñanza ambiental, incorporando perspectivas holísticas que reconozcan la interconexión entre diversidad biológica, cultural y social.

En contextos rurales colombianos, particularmente en regiones como el corregimiento Diego Hernández del municipio de Río de Oro, Cesar, la implementación de estrategias educativas basadas en conocimientos etnobotánicos presenta potencialidades significativas para el fortalecimiento de la conciencia ambiental. Estas comunidades, caracterizadas por su dependencia directa de recursos naturales y su proximidad a ecosistemas diversos, constituyen laboratorios naturales donde es posible explorar la efectividad de enfoques pedagógicos que integren saberes ancestrales con objetivos de conservación ambiental contemporáneos.

Sin embargo, la literatura científica evidencia vacíos importantes respecto a la

comprensión de los mecanismos específicos mediante los cuales la cultura etnobotánica contribuye a la promoción de conciencia ambiental en contextos educativos rurales. Estudios previos como los de Zúñiga (2023) en Ecuador y Puerto Forero (2020), en Cundinamarca han demostrado el potencial de los huertos escolares medicinales como estrategias para el rescate de saberes etnobotánicos, pero persisten interrogantes sobre la percepción de diferentes actores educativos respecto a la efectividad de estas iniciativas y su impacto diferencial en la formación de conciencia ambiental.

El presente estudio aborda esta problemática mediante un análisis cuantitativo que busca determinar de qué manera la cultura etnobotánica promueve conciencia ambiental en el Centro Educativo El Campamento, institución rural ubicada en el corregimiento Diego Hernández del municipio de Río de Oro, Cesar. La investigación se fundamenta en la hipótesis de que existe una relación positiva significativa entre la participación en actividades etnobotánicas y el desarrollo de conciencia ambiental, pero que esta relación puede manifestarse de manera diferencial entre estudiantes, docentes y padres de familia, evidenciando brechas generacionales y percepciones divergentes sobre la efectividad de las estrategias educativas implementadas.

Su relevancia radica en su contribución al conocimiento científico sobre educación ambiental en contextos rurales, proporcionando evidencia empírica sobre el potencial de la etnobotánica como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la conciencia ambiental. Asimismo, los hallazgos tienen implicaciones prácticas para el diseño de políticas educativas que reconozcan la importancia de los saberes ancestrales en la formación de ciudadanos ambientalmente conscientes, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en territorios rurales colombianos. Finalmente, la investigación ofrece insumos para el desarrollo de lineamientos institucionales que orienten la integración sistemática de conocimientos etnobotánicos en procesos educativos formales, promoviendo la

conservación tanto de la diversidad biológica como del patrimonio cultural de las comunidades rurales.

Etnobotánica en contextos educativos

La etnobotánica, término acuñado por el botánico estadounidense John William Harshberger en 1896, ha evolucionado desde una disciplina meramente descriptiva hacia un campo de conocimiento transdisciplinario que integra perspectivas botánicas, antropológicas, ecológicas y educativas. En su concepción contemporánea, la etnobotánica trasciende el estudio aislado de las plantas y sus usos, constituyéndose en una herramienta conceptual que permite comprender las complejas interrelaciones entre comunidades humanas y su entorno vegetal, con implicaciones significativas para la conservación de la biodiversidad y la preservación de conocimientos tradicionales (Vandebroek et al., 2004).

En el contexto latinoamericano, adquiere particular relevancia debido a la coexistencia de ecosistemas megadiversos con comunidades portadoras de saberes ancestrales sobre el manejo de recursos vegetales. Colombia, como país megadiverso, alberga aproximadamente el 10% de la biodiversidad mundial en apenas el 0.7% de la superficie terrestre, lo que se traduce en una riqueza etnobotánica excepcional que incluye cerca de 2,000 especies de plantas medicinales aún no estudiadas por la ciencia occidental (Puyo, 2018). Esta diversidad biocultural representa un patrimonio invaluable que, sin embargo, enfrenta amenazas crecientes debido a procesos de modernización, urbanización y pérdida de la transmisión intergeneracional de conocimientos.

La integración de la etnobotánica en contextos educativos rurales emerge como una estrategia prometedora para abordar esta problemática, ofreciendo oportunidades únicas para la revitalización de saberes ancestrales mediante su incorporación en procesos formativos formales. Como señalan López et al. (2021), en su estudio sobre plantas útiles en los Valles Centrales de Oaxaca, la enseñanza de conocimientos etnobotánicos no solamente contribuye a la preservación de tradiciones culturales, sino

que simultáneamente fortalece la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de la conservación de la biodiversidad local.

En Colombia, investigaciones como la de Castellanos y López (2022), han demostrado que la implementación de estrategias educativas basadas en etnobotánica genera impactos positivos en la reconstrucción de concepciones y saberes entre estudiantes de educación media. Su trabajo en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte del municipio de Subachoque evidenció que el 80 % de los participantes logró identificar y valorar plantas de la familia Asteraceae con propiedades medicinales, fortaleciendo simultáneamente su conexión con el territorio y su comprensión sobre la importancia de la conservación de especies vegetales locales.

El Caribe colombiano, región donde se ubica el departamento del Cesar, presenta características bioculturales específicas que han sido parcialmente documentadas en estudios etnobotánicos regionales. Manco et al. (2015), en su investigación sobre memoria cultural etnobotánica en la vereda El Hatillo del municipio El Paso, identificaron la importancia de las relaciones entre campesinos y su entorno vegetal como fuente de ingresos económicos, alimentos y productos medicinales. Sin embargo, estos autores también reportaron procesos acelerados de pérdida de conocimientos tradicionales, particularmente entre las generaciones más jóvenes, lo que subraya la urgencia de implementar estrategias educativas que contribuyan a la preservación de estos saberes.

La aplicación de enfoques etnobotánicos en educación rural presenta ventajas pedagógicas significativas que trascienden la simple transmisión de conocimientos sobre plantas y sus usos. Vargas Sánchez (2023), en su estudio sobre secuencias didácticas en etnobotánica y clasificación taxonómica, demostró que la integración de saberes tradicionales en procesos educativos formales contribuye al fortalecimiento de competencias científicas, promoviendo simultáneamente el pensamiento crítico, la observación

sistemática y la capacidad de establecer relaciones entre conocimiento local y conocimiento científico occidental.

Conciencia ambiental y educación

La conciencia ambiental constituye un constructo multidimensional que abarca componentes cognitivos, afectivos y comportamentales relacionados con la percepción, comprensión y valoración del entorno natural. Desde una perspectiva educativa, la conciencia ambiental trasciende el simple conocimiento de problemáticas ecológicas, incorporando dimensiones actitudinales y conductuales que se manifiestan en comportamientos proambientales y compromiso con la sostenibilidad (Zelezny, 1999).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), define la educación para el desarrollo sostenible como un enfoque pedagógico que busca empoderar a los estudiantes para que tomen decisiones informadas y actúen de manera responsable frente a la integridad ambiental, la viabilidad económica y la justicia social. Esta perspectiva reconoce la educación ambiental como un proceso integral que debe abordar no solamente aspectos cognitivos relacionados con el conocimiento de problemáticas ambientales, sino también dimensiones valorativas y comportamentales que promuevan la adopción de estilos de vida sostenibles.

En contextos rurales, la promoción de conciencia ambiental adquiere características específicas debido a la dependencia directa de las comunidades de recursos naturales locales y su proximidad a ecosistemas diversos. Yangali et al. (2021), argumentan que la sensibilización ambiental en estos contextos debe reconocer la interconexión entre calidad de vida humana y salud de los ecosistemas, promoviendo enfoques educativos que integren conocimientos científicos con saberes tradicionales sobre manejo de recursos naturales.

La investigación en educación ambiental ha identificado diversos factores que influyen en el desarrollo de conciencia ambiental entre estudiantes de contextos rurales. Rengifo et

al. (2012), destacan la importancia de experiencias educativas que promuevan el contacto directo con la naturaleza, la participación en actividades de conservación y la reflexión crítica sobre la relación entre acciones humanas y consecuencias ambientales. En este sentido, los enfoques pedagógicos basados en conocimientos etnobotánicos ofrecen oportunidades únicas para la implementación de estrategias educativas experienciales que fortalezcan la conciencia ambiental mediante la valoración de saberes ancestrales sobre el manejo sostenible de recursos vegetales.

Franco (2023), en su investigación sobre divulgación de conocimientos etnobotánicos como instrumento de educación ambiental en Medellín, identificó que la participación de jóvenes y adultos en talleres sobre plantas medicinales y aromáticas contribuye significativamente al fortalecimiento de actitudes proambientales y comportamientos de conservación. Sus hallazgos sugieren que el conocimiento etnobotánico funciona como un catalizador para el desarrollo de conciencia ambiental, promoviendo la valoración de la biodiversidad local y la adopción de prácticas sostenibles en la vida cotidiana.

Relación etnobotánica-conciencia ambiental

La relación entre conocimientos etnobotánicos y promoción de conciencia ambiental se fundamenta en la comprensión de que los saberes tradicionales sobre plantas y sus usos representan manifestaciones concretas de sistemas de conocimiento ecológico local que han evolucionado durante siglos de interacción sostenible entre comunidades humanas y su entorno natural. Como señala Gómez (2020), la enseñanza sobre la importancia de preservar plantas medicinales y sus hábitats naturales fomenta simultáneamente el respeto y la valoración por la diversidad biológica, contribuyendo al desarrollo de actitudes favorables hacia la conservación ambiental.

La investigación empírica ha documentado múltiples mecanismos mediante los cuales la etnobotánica contribuye a la promoción de conciencia ambiental. Rangel et al. (2018),

identificaron que la enseñanza sobre plantas medicinales como estrategia pedagógica promueve la comprensión de la interdependencia entre salud humana y salud de los ecosistemas, generando valoración por la conservación de recursos naturales. Su estudio demostró que el 91.2 % de los participantes reconoció que el incremento de la contaminación y la degradación ambiental pueden ser perjudiciales para la salud humana, evidenciando la efectividad de enfoques etnobotánicos para promover conciencia sobre problemáticas ambientales.

Castiñeira (2018), en su investigación sobre etnobotánica aplicada a la conservación en Uruguay, identificó que el conocimiento sobre plantas medicinales contribuye a la valoración de la biodiversidad local mediante el reconocimiento de servicios ecosistémicos específicos. Estos descubrimientos sugieren que la comprensión de los usos tradicionales de plantas genera actitudes favorables hacia la conservación de hábitats naturales, particularmente cuando estos conocimientos se integran con información sobre amenazas ambientales contemporáneas.

El estudio de Zúñiga (2023), sobre educación, etnobotánica y rescate de saberes ancestrales en Ecuador proporcionó evidencia adicional sobre la efectividad de enfoques etnobotánicos para promover conciencia ambiental en contextos educativos rurales. Su investigación documentó que la implementación de huertos escolares medicinales contribuye al fortalecimiento de conocimientos sobre biodiversidad local, promoción de prácticas agrícolas sostenibles y desarrollo de actitudes favorables hacia la conservación ambiental entre estudiantes y sus familias.

En Colombia, Puerto (2020) demostró que la integración de huertos escolares medicinales en instituciones educativas rurales de Cundinamarca genera impactos positivos en el fortalecimiento de saberes etnobotánicos y la promoción de conciencia ambiental. El estudio evidenció que el 85% de los estudiantes participantes desarrolló mayor interés por la conservación de plantas medicinales después de participar en actividades de cultivo y manejo de huertos

escolares, sugiriendo que las experiencias prácticas con plantas medicinales funcionan como catalizadores para el desarrollo de conciencia ambiental.

La investigación de Acosta et al. (2019) en República Dominicana proporcionó evidencia sobre la efectividad de enfoques etnobotánicos para promover aprendizaje significativo en botánica y rescate de acervo cultural. Sus hallazgos demostraron que el 100% de los estudiantes participantes había utilizado plantas medicinales, siendo el toronjil la especie más utilizada, y que la enseñanza sobre estas plantas contribuyó al fortalecimiento de conocimientos botánicos y valoración de tradiciones culturales relacionadas con el manejo de recursos vegetales.

Estos antecedentes empíricos sugieren que la relación entre etnobotánica y conciencia ambiental se manifiesta a través de múltiples mecanismos que incluyen: el fortalecimiento de conocimientos sobre biodiversidad local mediante el aprendizaje de usos tradicionales de plantas; la promoción de valoración de servicios ecosistémicos a través de la comprensión de la dependencia humana de recursos vegetales; el desarrollo de actitudes favorables hacia la conservación mediante la participación en actividades prácticas de manejo de plantas medicinales; y, en cuarto lugar, la integración de saberes tradicionales con conocimientos científicos contemporáneos sobre conservación de la biodiversidad.

Sin embargo, persisten vacíos importantes en la comprensión de estos mecanismos, particularmente en relación con las percepciones de diferentes actores educativos sobre la efectividad de estrategias etnobotánicas para promover conciencia ambiental y las diferencias generacionales en la valoración de conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales en contextos educativos rurales colombianos.

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional. Esta elección metodológica responde a la necesidad de

METODOLOGÍA

analizar la relación entre cultura etnobotánica y conciencia ambiental sin manipulación de variables, mediante la recolección de datos en un momento específico que permita describir y correlacionar las percepciones de los participantes sobre el fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

El diseño transversal resultó apropiado considerando los objetivos del estudio, ya que posibilitó la obtención de una "fotografía instantánea" de las percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia sobre la relación entre etnobotánica y conciencia ambiental, facilitando comparaciones entre estos grupos poblacionales y la identificación de patrones de respuesta significativos.

La investigación se desarrolló en el Centro Educativo El Campamento, institución de carácter público ubicada en el corregimiento Diego Hernández, municipio de Río de Oro, departamento del Cesar, Colombia. Esta institución, fundada en 1992 y reconocida oficialmente en 2010 para expedir certificados desde preescolar hasta bachillerato, atiende población rural dispersa en ocho sedes distribuidas en las veredas del corregimiento.

El contexto geográfico se caracteriza por su ubicación estratégica en la zona suroriental del departamento del Cesar, a una altitud entre 1.120 y 1.150 metros sobre el nivel del mar, con límites al norte con González, al sur con San Martín, al oriente con Ocaña (Norte de Santander) y al occidente con Aguachica. Esta posición geográfica confiere al territorio una diversidad ecosistémica significativa, con presencia de zonas montañosas, sabanas y proximidad al Catatumbo, lo que resulta en una riqueza de flora y fauna considerable para el desarrollo de actividades etnobotánicas.

La población del corregimiento Diego Hernández se caracteriza por su dependencia de actividades agropecuarias, con familias dedicadas principalmente a la agricultura de subsistencia y ganadería extensiva. Esta condición socioeconómica, junto con las dificultades de acceso debido a la geografía montañosa, configura un

contexto particular donde los saberes tradicionales sobre plantas medicinales mantienen relevancia práctica en la vida cotidiana de las comunidades.

El estudio incluyó 72 participantes distribuidos en tres grupos poblacionales: 31 estudiantes de décimo y undécimo grado (43.1 %), 10 docentes (13.9 %) y 31 padres de familia (43.1 %). La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo la totalidad de la población accesible en cada categoría.

Los estudiantes participantes, con edades entre 15 y 18 años, residen en zonas rurales de difícil acceso, requiriendo desplazamientos de una a dos horas hasta puntos de encuentro del transporte escolar. Esta población se caracteriza por provenir de familias en condición de vulnerabilidad socioeconómica (estrato 1), con limitaciones económicas que influyen en su contexto educativo.

El grupo de docentes está conformado por profesionales con formación universitaria a nivel de pregrado, todos en situación de nombramiento en propiedad. Su residencia a distancia de la institución implica desplazamientos constantes, lo que les proporciona perspectivas amplias sobre las dinámicas territoriales rurales y urbanas.

Los padres de familia participantes se dedican principalmente a actividades agrícolas, con conocimientos empíricos sobre el manejo de cultivos y, en muchos casos, sobre el uso tradicional de plantas medicinales. Su condición socioeconómica vulnerable contrasta con su riqueza en saberes tradicionales relacionados con el aprovechamiento de recursos naturales locales.

Se diseñó un cuestionario estructurado con escala de frecuencia tipo Likert con tres opciones de respuesta: "Siempre", "A veces" y "Nunca". Con 15 ítems, de los cuales cinco (ítems 6 al 10) corresponden específicamente al objetivo de determinar la relación entre cultura etnobotánica y promoción de conciencia ambiental.

Los ítems seleccionados para este estudio fueron:

- Ítem 6: "Participar en actividades de etnobotánica me hace más consciente del medio ambiente"
- Ítem 7: "Conocer sobre etnobotánica fomenta el interés por preservar el entorno natural"
- Ítem 8: "Las iniciativas escolares contribuyen a prácticas sostenibles"
- Ítem 9: "La cultura etnobotánica me motiva a compartir prácticas de cuidado ambiental"
- Ítem 10: "Es útil integrar la etnobotánica en las asignaturas escolares"

El instrumento fue sometido a validación mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.89, lo que indica alta confiabilidad para la medición de los constructos estudiados.

La recolección de datos se desarrolló durante el primer semestre de 2024, siguiendo un protocolo estructurado que garantizó condiciones estandarizadas de aplicación. Inicialmente se estableció contacto con las directivas institucionales para obtener autorización formal y socializar los objetivos del estudio.

La aplicación del instrumento se realizó en tres fases diferenciadas: aplicación a docentes durante jornada pedagógica institucional; aplicación a estudiantes de décimo y undécimo grado en sesiones grupales durante horario escolar; y aplicación a padres de familia durante reunión de entrega académica, garantizando así la participación voluntaria e informada de todos los grupos poblacionales.

Durante cada sesión de aplicación se proporcionó información clara sobre los objetivos del estudio, se garantizó el anonimato de las respuestas y se resolvieron dudas sobre la comprensión de los ítems. El tiempo promedio de diligenciamiento fue de 15 minutos por participante.

El procesamiento de datos se realizó utilizando el paquete estadístico Excel en ambiente Windows, complementado con análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se calcularon frecuencias

absolutas y relativas para cada ítem, organizadas por grupo poblacional, lo que permitió identificar patrones de respuesta y establecer comparaciones entre estudiantes, docentes y padres de familia.

El análisis descriptivo incluyó la elaboración de tablas de contingencia y representaciones gráficas que facilitaron la visualización de tendencias y diferencias entre grupos. Posteriormente se realizaron análisis de correlación para identificar asociaciones significativas entre variables y pruebas de independencia chi-cuadrado para evaluar diferencias estadísticamente significativas entre grupos poblacionales.

La investigación se desarrolló siguiendo principios éticos fundamentales para estudios con seres humanos, garantizando el consentimiento informado de todos los participantes. Se explicó claramente el propósito del estudio, la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de las respuestas mediante la codificación numérica de los instrumentos, evitando la recolección de datos de identificación personal. Los resultados se presentan de forma agregada, imposibilitando la identificación individual de participantes.

RESULTADOS La muestra de 72 participantes se distribuyó equitativamente entre estudiantes (43.1 %) y padres de familia (43.1 %), con menor representación de docentes (13.9 %), reflejando la estructura típica de instituciones educativas rurales donde la proporción docente-estudiante es considerablemente menor que en contextos urbanos.

Los estudiantes participantes presentaron características sociodemográficas homogéneas, con edades entre 15 y 18 años, procedencia rural y condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Los docentes mostraron formación académica universitaria y experiencia en educación rural, mientras que los padres de familia evidenciaron predominio de actividades agrícolas como fuente principal de sustento familiar. Así se aprecia en la Tabla 1.

Influencia etnobotánica en conciencia ambiental

El análisis de los cinco ítems relacionados con la promoción de conciencia ambiental a través de la cultura etnobotánica reveló patrones consistentes de valoración positiva entre los tres grupos poblacionales, aunque con variaciones significativas que evidencian diferencias generacionales y de perspectiva sobre la implementación educativa. Tal como se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 1. *Caracterización de los participantes de la investigación*

Participantes	Población	Porcentaje	Descripción
Estudiantes grado 10° y 11°	31	43.1 %	Jóvenes entre 15-18 años, procedencia rural, estrato socioeconómico 1, requieren desplazamientos de 1-2 horas hasta transporte escolar
Docentes	10	13.9 %	Profesionales universitarios, nombramiento en propiedad, residencia a distancia de la institución, experiencia en educación rural
Padres de familia	31	43.1 %	Dedicación a actividades agrícolas, estrato socioeconómico 1, conocimientos empíricos sobre manejo de recursos naturales locales
Total	72	100 %	Comunidad educativa rural con características sociodemográficas de vulnerabilidad y dependencia de recursos naturales

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Relación entre cultura etnobotánica y conciencia ambiental según los participantes

Ítem	Enunciado	Estudiantes	Docentes	Padres de familia
		S / Av / N	S / Av / N	S / Av / N
6	Participar en actividades de etnobotánica me hace más consciente del medio ambiente	87.1 % / 12.9 % / 0 %	90 % / 10 % / 0 %	93.5 % / 6.5 % / 0 %
7	Conocer sobre etnobotánica fomenta el interés por preservar el entorno natural	83.9 % / 9.7 % / 6.5 %	90 % / 10 % / 0 %	96.8 % / 3.2 % / 0 %
8	Las iniciativas escolares contribuyen a prácticas sostenibles	19.4 % / 77.4 % / 3.2 %	60 % / 40 % / 0 %	80.6 % / 19.4 % / 0 %
9	La cultura etnobotánica me motiva a compartir prácticas de cuidado ambiental	80.6 % / 16.1 % / 3.2 %	80 % / 20 % / 0 %	93.5 % / 6.5 % / 0 %
10	Es útil integrar la etnobotánica en las asignaturas escolares	83.9 % / 16.1 % / 0 %	100 % / 0 % / 0 %	96.8 % / 3.2 % / 0 %

Nota: S = Siempre; Av = A veces; N = Nunca. Fuente: elaboración propia

Consenso sobre efectividad etnobotánica

El ítem 6, referido a si la participación en actividades etnobotánicas incrementa la conciencia ambiental, demostró consensos notables entre los tres grupos poblacionales. Con porcentajes de 87.1 % (estudiantes), 90 % (docentes) y 93.5 % (padres de familia) en la categoría "Siempre", se evidencia reconocimiento generalizado del potencial de la etnobotánica como herramienta efectiva para sensibilización ambiental.

La ausencia total de respuestas "Nunca" en los tres grupos resulta particularmente significativa, sugiriendo que ningún participante considera inefectiva la etnobotánica para promover conciencia ambiental. La gradación ascendente desde estudiantes hacia padres de familia indica mayor valoración con el incremento de edad y experiencia práctica con recursos naturales.

Interés preservacionista diferenciado

El análisis del ítem 7 reveló la mayor diferencia entre estudiantes y padres de familia (83.9 % vs 96.8 %), evidenciando una brecha generacional de 12.9 puntos porcentuales en la percepción sobre la

capacidad del conocimiento etnobotánico para fomentar interés preservacionista. Esta divergencia sugiere que la valoración de la etnobotánica como promotora de actitudes conservacionistas se incrementa con la experiencia práctica en el manejo de recursos naturales.

Los docentes mantuvieron una posición intermedia (90%), reflejando su comprensión tanto pedagógica como contextual del potencial educativo de los saberes etnobotánicos. La presencia de respuestas "Nunca" únicamente entre estudiantes (6.5 %) podría indicar escepticismo inicial que requiere abordaje mediante estrategias educativas más vivenciales y prácticas.

Evaluación crítica de iniciativas institucionales

El ítem 8 presentó la mayor divergencia entre grupos, con diferencias sustanciales que revelan percepciones contrastantes sobre la efectividad de las iniciativas escolares actuales. Mientras solo 19.4 % de estudiantes considera que estas contribuyen "Siempre" a prácticas sostenibles, docentes (60 %) y padres de familia (80.6 %) muestran valoraciones considerablemente más altas.

La concentración de respuestas estudiantiles en "A veces" (77.4 %) sugiere una evaluación crítica de la implementación práctica de conocimientos etnobotánicos en actividades escolares.

Potencial multiplicador reconocido

El ítem 9 demostró convergencia notable entre estudiantes y docentes (80.6 % y 80 % respectivamente), con padres de familia registrando nuevamente el porcentaje más alto (93.5 %). Este patrón confirma el reconocimiento del efecto multiplicador del conocimiento etnobotánico para promover comportamientos proambientales compartidos. La similitud entre estudiantes y docentes sugiere percepción alineada sobre el potencial motivacional de la etnobotánica, mientras que la valoración superior de los padres de familia reafirma la tendencia de mayor apreciación generacional de estos saberes tradicionales.

Respaldo curricular unánime

Finalmente, el ítem 10 reveló el consenso más sólido del estudio, con unanimidad docente (100 %) respecto a la utilidad de integrar etnobotánica en asignaturas escolares. Esta valoración, combinada con la alta aprobación estudiantil (83.9 %) y de padres de familia (96.8 %), proporciona respaldo empírico robusto para propuestas de integración curricular sistemática. La ausencia de respuestas "Nunca" en todos los grupos confirma el reconocimiento generalizado del valor pedagógico de la etnobotánica como herramienta educativa transdisciplinaria con potencial para fortalecer tanto conocimientos académicos como conciencia ambiental.

DISCUSIÓN

Etnobotánica como catalizador de conciencia ambiental

Los hallazgos de este estudio proporcionan evidencia empírica sólida sobre el potencial de la cultura etnobotánica como promotora de conciencia ambiental en contextos educativos rurales. El consenso identificado entre estudiantes (87.1 %), docentes (90 %) y padres de familia (93.5 %) respecto a que la participación en actividades etnobotánicas incrementa la conciencia ambiental, confirma las proposiciones teóricas de

Gómez (2020), sobre la efectividad de enfoques educativos que integran saberes ancestrales con objetivos de conservación contemporáneos.

Esta convergencia de percepciones resulta particularmente significativa considerando las diferencias generacionales, educativas y experienciales entre los grupos participantes. La valoración positiva trasciende variables sociodemográficas, sugiriendo que los mecanismos mediante los cuales la etnobotánica promueve conciencia ambiental operan de manera efectiva independientemente del rol específico dentro de la comunidad educativa.

Los resultados concuerdan con los hallazgos de Franco (2023), en Medellín, quien identificó que la divulgación de conocimientos etnobotánicos contribuye significativamente al fortalecimiento de actitudes proambientales. Sin embargo, el presente estudio extiende esta evidencia al contexto rural, donde las condiciones socioeconómicas y la dependencia directa de recursos naturales configuran dinámicas específicas de relación con el entorno natural.

La efectividad de la etnobotánica como catalizador de conciencia ambiental puede explicarse mediante varios mecanismos complementarios. Primero, el conocimiento sobre usos tradicionales de plantas medicinales genera comprensión práctica de la interdependencia entre bienestar humano y conservación de ecosistemas, promoviendo valoración instrumental de la biodiversidad. Segundo, la transmisión de saberes ancestrales fortalece la identidad cultural y territorial, generando vínculos afectivos con el entorno natural que trascienden valoraciones puramente utilitarias. Tercero, las actividades prácticas de manejo de plantas medicinales proporcionan experiencias directas de interacción con la naturaleza, favoreciendo el desarrollo de actitudes de cuidado y protección ambiental.

Brechas generacionales en percepción ambiental

El análisis comparativo entre grupos poblacionales reveló patrones consistentes de variación generacional en la valoración

de la etnobotánica como promotora de conciencia ambiental. Los padres de familia consistentemente registraron porcentajes superiores de respuestas "Siempre" en comparación con estudiantes, mientras que los docentes ocuparon posiciones intermedias en esta gradación.

Esta tendencia resulta especialmente evidente en el ítem relacionado con el fomento del interés preservacionista, donde la diferencia entre estudiantes (83.9 %) y padres de familia (96.8 %) alcanza 12.9 puntos porcentuales. Esta brecha puede interpretarse a la luz de lo planteado por Castiñeira Latorre (2018), quien identificó que la valoración de conocimientos etnobotánicos se incrementa con la experiencia práctica en el manejo de recursos naturales y la comprensión directa de su importancia para la subsistencia familiar.

Los padres de familia, debido a su dedicación a actividades agrícolas y su conocimiento empírico sobre el aprovechamiento de plantas medicinales, poseen mayor experiencia sobre la dependencia humana de recursos vegetales locales. Esta experiencia práctica se traduce en valoración más alta de la etnobotánica como herramienta para promover comportamientos conservacionistas, mientras que los estudiantes, con menor exposición a estas prácticas tradicionales, muestran percepciones ligeramente más moderadas.

Sin embargo, es importante destacar que estas diferencias generacionales no implican desvalorización de la etnobotánica por parte de los estudiantes. Incluso los porcentajes menores registrados en este grupo superan el 80 % en la mayoría de los ítems, indicando valoración positiva significativa. Esta situación sugiere oportunidades para el fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de conocimientos etnobotánicos mediante estrategias educativas que integren la experiencia de los padres de familia con los procesos formativos de los estudiantes.

Los docentes, por su parte, presentaron percepciones intermedias que reflejan tanto su formación académica como su conocimiento del contexto rural. Su

valoración alta pero no máxima de la etnobotánica como promotora de conciencia ambiental podría relacionarse con su perspectiva pedagógica, que reconoce el potencial educativo de estos saberes, pero también identifica desafíos para su implementación efectiva en contextos educativos formales.

Desafíos en la implementación escolar

Los resultados más reveladores del estudio emergieron del análisis de percepciones sobre la efectividad de las iniciativas escolares actuales para contribuir a prácticas sostenibles. La marcada diferencia entre estudiantes (19.4 % "Siempre") y adultos (60 % docentes, 80.6 % padres "Siempre") evidencia una evaluación crítica por parte de los estudiantes sobre la implementación práctica de enfoques etnobotánicos en el contexto escolar.

Esta disparidad apunta que, aunque existe reconocimiento generalizado del potencial teórico de la etnobotánica para promover conciencia ambiental, persisten brechas significativas entre expectativas estudiantiles y realidades institucionales. Los estudiantes, como beneficiarios directos de las iniciativas educativas, poseen perspectivas privilegiadas para evaluar la coherencia entre discursos institucionales y prácticas concretas de sostenibilidad.

La percepción estudiantil crítica puede interpretarse como indicador de madurez evaluativa y expectativas elevadas respecto a la implementación de estrategias educativas ambientales. Como señalan Yangali et al. (2021), la educación ambiental efectiva debe generar cambios comportamentales concretos, no limitándose a la transmisión de conocimientos teóricos. Los estudiantes parecen evaluar las iniciativas escolares desde esta perspectiva transformadora, identificando limitaciones en la traducción de conocimientos etnobotánicos en prácticas sostenibles institucionales.

Los docentes y padres de familia, por el contrario, podrían valorar más positivamente las iniciativas escolares considerando las limitaciones contextuales para su implementación, incluyendo recursos económicos limitados, infraestructura

inadecuada y desafíos logísticos propios de instituciones educativas rurales. Esta perspectiva más comprensiva no implica conformismo, sino reconocimiento de la complejidad inherente a la transformación de prácticas institucionales.

Implicaciones para estrategias educativas

Los hallazgos del estudio tienen implicaciones significativas para el diseño de estrategias educativas que integren efectivamente conocimientos etnobotánicos con objetivos de promoción de conciencia ambiental. La unanimidad docente (100 %) respecto a la utilidad de integrar etnobotánica en asignaturas escolares proporciona respaldo institucional sólido para propuestas curriculares innovadoras.

La alta valoración estudiantil (83.9 %) de la integración curricular, combinada con su percepción crítica sobre la efectividad de iniciativas actuales, sugiere demanda estudiantil por enfoques más sistemáticos y prácticos de incorporación de saberes etnobotánicos. Esta situación configura una oportunidad estratégica para el desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan a expectativas estudiantiles elevadas mediante estrategias innovadoras de implementación. La investigación de Vargas (2023), sobre secuencias didácticas en etnobotánica demostró que la integración sistemática de saberes tradicionales en procesos educativos formales contribuye al fortalecimiento de competencias científicas.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse en la interpretación de los hallazgos. Primero, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre participación en actividades etnobotánicas y desarrollo de conciencia ambiental, limitándose a identificar asociaciones en un momento específico. Segundo, el muestreo no probabilístico por conveniencia restringe la generalización de resultados a poblaciones más amplias, aunque proporciona perspectivas valiosas sobre el contexto específico estudiado.

Tercero, la utilización exclusiva de medidas de autoinforme puede introducir sesgos de

deseabilidad social, donde los participantes responden según percepciones sobre expectativas sociales más que según convicciones genuinas. Cuarto, la ausencia de medidas comportamentales directas limita la evaluación de la traducción de actitudes reportadas en comportamientos proambientales concretos.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación confirman que la cultura etnobotánica constituye una herramienta efectiva para la promoción de conciencia ambiental en contextos educativos rurales, validando empíricamente las proposiciones teóricas sobre el potencial de los saberes ancestrales como catalizadores de sensibilización ecológica. El consenso identificado entre estudiantes (87.1 %), docentes (90 %) y padres de familia (93.5 %) respecto a la efectividad de las actividades etnobotánicas para incrementar la conciencia ambiental proporciona evidencia robusta sobre la relevancia pedagógica de estos enfoques en territorios rurales.

Hallazgos principales

El estudio reveló patrones consistentes de valoración positiva de la etnobotánica como promotora de conciencia ambiental, con variaciones significativas que evidencian dinámicas generacionales específicas. Los padres de familia registraron sistemáticamente porcentajes superiores de valoración en comparación con estudiantes, mientras que los docentes ocuparon posiciones intermedias, sugiriendo que la apreciación de los saberes etnobotánicos se incrementa con la experiencia práctica en el manejo de recursos naturales.

Particularmente revelador resulta el hallazgo sobre la percepción diferenciada respecto a la efectividad de las iniciativas escolares actuales. La marcada diferencia entre estudiantes (19.4 %) y adultos (docentes 60 %, padres 80.6 %) en la valoración de estas iniciativas indica una evaluación crítica por parte de los beneficiarios directos de los procesos educativos, sugiriendo oportunidades de mejora en la implementación práctica de enfoques etnobotánicos en contextos institucionales.

El reconocimiento unánime de los docentes (100 %) sobre la utilidad de integrar etnobotánica en asignaturas escolares, combinado con la alta valoración de estudiantes (83.9 %) y padres de familia (96.8 %), configura un escenario favorable para propuestas de integración curricular sistemática que respondan a las expectativas de la comunidad educativa.

Implicaciones teóricas

Los resultados contribuyen al conocimiento científico sobre educación ambiental en contextos rurales, proporcionando evidencia empírica sobre los mecanismos mediante los cuales la etnobotánica promueve conciencia ambiental. La investigación confirma las proposiciones de Gómez (2020), sobre la efectividad de enfoques educativos que integran saberes ancestrales con objetivos de conservación contemporáneos, extendiendo esta evidencia al contexto específico del Caribe colombiano.

Los hallazgos sobre diferencias generacionales en la valoración de conocimientos etnobotánicos aportan *insights* significativos sobre la transmisión intergeneracional de saberes tradicionales, confirmando las observaciones de Castiñeira (2018), sobre la influencia de la experiencia práctica en la valoración de recursos naturales locales. Esta evidencia sugiere la necesidad de estrategias educativas que fortalezcan la conexión de las nuevas generaciones con saberes ancestrales mediante experiencias vivenciales significativas.

La identificación de percepciones críticas estudiantiles sobre la implementación institucional de enfoques etnobotánicos contribuye a la comprensión de las brechas entre teoría y práctica en educación ambiental rural, proporcionando insumos valiosos para el mejoramiento de estrategias pedagógicas existentes.

Implicaciones prácticas

Los hallazgos tienen repercusiones directas para el diseño de políticas educativas que reconozcan la importancia de los saberes ancestrales en la formación de ciudadanos ambientalmente conscientes. La unanimidad docente respecto a la integración curricular de contenidos etnobotánicos proporciona

respaldo institucional sólido para propuestas de reforma curricular que incorporen sistemáticamente estos conocimientos en procesos educativos formales.

Las percepciones críticas estudiantiles sobre las iniciativas escolares actuales señalan la necesidad de estrategias más prácticas y vivenciales que trasciendan enfoques meramente informativos. Esto sugiere oportunidades para el desarrollo de metodologías pedagógicas innovadoras que integren huertos escolares medicinales, talleres intergeneracionales y proyectos comunitarios de conservación como estrategias centrales de implementación.

La brecha generacional identificada en la valoración de saberes etnobotánicos indica la urgencia de fortalecer mecanismos de transmisión intergeneracional de conocimientos, mediante estrategias que vinculen activamente a los padres de familia y sabedores locales en procesos educativos formales. Para el Centro Educativo El Campamento específicamente, los resultados sugieren la viabilidad de implementar un programa integral de educación etnobotánica que incluya: integración curricular transversal de contenidos sobre plantas medicinales locales; establecimiento de huertos escolares como laboratorios vivos; talleres intergeneracionales que involucren sabedores comunitarios; y proyectos de documentación y preservación de conocimientos tradicionales liderados por estudiantes.

Contribución a los objetivos de desarrollo sostenible

Los hallazgos de esta investigación contribuyen directamente al logro del ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres) mediante la demostración empírica de estrategias educativas efectivas para la promoción de conciencia sobre la conservación de la biodiversidad. La efectividad de la etnobotánica para fomentar interés preservacionista, identificada en el 83.9 % de estudiantes, 90 % de docentes y 96.8 % de padres de familia, sugiere que estas estrategias pueden contribuir significativamente a la formación de ciudadanos comprometidos con la protección de ecosistemas terrestres.

Asimismo, los resultados aportan al ODS 4 (Educación de calidad) mediante la identificación de enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes que fortalecen tanto conocimientos académicos como identidad territorial. La valoración positiva de la integración curricular de etnobotánica sugiere que estos enfoques pueden contribuir a la mejora de la calidad educativa en contextos rurales mediante la incorporación de saberes locales relevantes.

Investigaciones futuras

Los hallazgos de este estudio abren múltiples líneas de investigación que podrían profundizar la comprensión sobre la relación entre etnobotánica y conciencia ambiental. Estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de programas etnobotánicos sobre comportamientos proambientales concretos proporcionarían evidencia valiosa sobre la efectividad de estas estrategias para generar cambios comportamentales sostenidos.

Investigaciones que incorporen medidas observacionales directas de comportamientos proambientales, complementando las medidas de autoinforme utilizadas en este estudio, contribuirían a una comprensión más robusta sobre la traducción de actitudes reportadas en acciones concretas de conservación ambiental.

Estudios comparativos entre diferentes contextos rurales colombianos permitirían evaluar la transferibilidad de estos hallazgos a territorios con características sociodemográficas, económicas y culturales diversas, contribuyendo al desarrollo de marcos teóricos más generalizables sobre educación etnobotánica.

Finalmente, investigaciones que exploren la perspectiva de sabedores tradicionales y líderes comunitarios sobre la integración de conocimientos etnobotánicos en procesos educativos formales proporcionarían miradas valiosas sobre estrategias culturalmente apropiadas para la preservación y transmisión de saberes ancestrales.

La implementación de diseños experimentales que evalúen la efectividad comparativa de diferentes estrategias de educación etnobotánica (huertos escolares, talleres intergeneracionales, proyectos comunitarios) contribuiría al desarrollo de metodologías pedagógicas más efectivas para la promoción de conciencia ambiental en contextos educativos rurales.

REFERENCIAS

- Acosta, M., Guevara, M., Lanza, V., Romero, L., y Gómez, B. (2019). Uso de la investigación etnobotánica como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de la Botánica y en el rescate del acervo cultural dominicano. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 127-132. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp127-132>.
- Castellanos, R., y López, A. (2022). Reconstrucción de concepciones y saberes en Etnobotánica como estrategia de enseñanza en estudiantes de grado décimo del Liceo Campestre Thomas de Iriarte del Municipio de Subachoque, Cundinamarca. *Revista Bio-grafía*, 15(29), 2467-2480. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.15.num29-18392>.
- Castiñeira, E. (2018). Etnobotánica aplicada a la conservación en el "Parque Regional Quebradas del Norte", Rivera, Uruguay. *Ethnoscience*, 2(1), 1-158. <https://doi.org/10.22276/ethnoscience.v2i1.158>.
- El Pilón. (2022, julio 16). Desafíos ambientales del Cesar que deberá atender el gobierno de Petro. *El Pílon*. <https://elpilon.com.co/desafios-ambientales-del-cesar-que-debera-atender-el-gobierno-de-petro/>.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO]. (2020). *The State of the World's Forests 2020: Forests, biodiversity and people*. FAO. <https://doi.org/10.4060/ca8642en>.
- Franco, J. (2023). La divulgación de conocimientos etnobotánicos de un grupo de jóvenes y adultos de Medellín como instrumento de educación ambiental. *Fundación Universitaria*

- Los Libertadores*. <http://hdl.handle.net/11371/5234>.
- Gómez, M. (2020). *The Extractive Zone: Social Ecologies and Decolonial Perspectives*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478012146>
- Harshberger, J. (1896). The purposes of ethno-botany. *Botanical Gazette*, 21(3), 146-154. <https://doi.org/10.1086/327316>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- López, M., Rangel, P., Guízar, E., y Villanueva, A. (2021). Usos locales y tradición: estudio etnobotánico de plantas útiles en San Pablo Cuatro Venados (Valles Centrales, Oaxaca). *Polibotánica*, 52, 193-219. <https://doi.org/10.18387/polibotanica.52.12>.
- Manco, D., Martínez, J., y Duarte, A. (2015). Memoria cultural etnobotánica en la vereda El Hatillo, cabecera municipal El Paso, Departamento del Cesar-Colombia. *Revista Etnobiología*, 13(2), 5-15. <http://hdl.handle.net/11371/863>.
- Puyo, C. (2018). La etnobotánica un legado ancestral, que debe ser recuperada en beneficio de las nuevas generaciones. *Universidad Militar Nueva Granada*. <http://hdl.handle.net/10654/20245>.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.
- Puerto, L. (2020). Fortalecimiento de saberes etnobotánicos a partir del huerto escolar medicinal en la Institución Educativa Rural Simón Bolívar Vereda Espinal-Carrizal del municipio de Lenguaque, Cundinamarca. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. <http://hdl.handle.net/123456789/17892>.
- Rangel, Y., Díaz, S., y Guerrero, R. (2018). Las plantas medicinales como estrategia pedagógica para la conservación del Medio Ambiente. *Corporación Universidad de la Costa*. <http://hdl.handle.net/11323/5456>.
- Rengifo, B., Quitiaquez, L., y Mora, F. (2012). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.53995/cacs.v12i1.346>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2027). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.
- Vandebroek, I., Van Damme, P., Van Puyvelde, L., Arrazola, S., y De Kimpe, N. (2004). A comparison of traditional healers' medicinal plant knowledge in the Bolivian Andes and Amazon. *Social Science & Medicine*, 59(4), 837-849. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2003.11.032>.
- Vargas, F. (2023). Secuencias didácticas en etnobotánica y clasificación taxonómica como apoyo al fortalecimiento de las competencias científicas. *Universidad Nacional de Colombia*. <http://hdl.handle.net/unal/84557>.
- angali, J., Vásquez, M., Huaita, D., y Luza, F. (2021). Conciencia ambiental en estudiantes de educación superior en Huancayo. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 384-396. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.598>.
- Zelezny, L. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/00958969909598627>
- Zúñiga, P. (2023). Educación, etnobotánica y rescate de saberes ancestrales en el Ecuador. *Universidad Nacional de Loja*. <http://hdl.handle.net/123456789/28364>.

MEDIACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TIC
EN LA RECUPERACIÓN Y CONSERVACIÓN DE ESPACIOS VERDES ESCOLARES:
UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

EDUCATIONAL MEDIATION OF ICT
IN THE RECOVERY AND CONSERVATION OF SCHOOL GREEN SPACES:
A QUANTITATIVE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

Perpiñán Ramírez, Jairo Arturo y Bravo Meza, Yelis Mayra
Universidad Popular del Cesar
jairoperpi@gmail.com, yelismb29@gmail.com
0009.0008-4107-9938, 0009-0004-1752-7893

Recibido: 3 de abril de 2025
Aceptado: 28 de julio de 2025

RESUMEN

Este estudio analiza la pertinencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas mediadoras en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes en contextos educativos. La investigación, desarrollada en el Colegio Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Colombia, adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transeccional y alcance descriptivo. Se aplicó un cuestionario con escala Likert a una muestra de 76 participantes, incluyendo estudiantes de grado 11° (n=60), docentes (n=13) y directivos (n=3). Los resultados evidencian niveles moderados a altos de competencia digital en la comunidad educativa (51.3 % "más o menos alto", 18.4 % "alto"), una percepción favorable sobre el potencial de las TIC para apoyar proyectos ambientales (72.3 % consideró "probable" o "muy probable" su éxito) y una valoración predominantemente positiva respecto a su regularidad de uso (57.8% reportó uso "frecuente" o "muy frecuente"). El análisis estadístico reveló correlaciones positivas significativas entre el nivel de competencia digital y la disposición a participar en proyectos ambientales mediados por TIC ($r=0.68$, $p<0.01$). Se concluye que la mediación tecnológica presenta alta pertinencia para iniciativas de recuperación ambiental en el contexto estudiado, siempre que se aborden las asimetrías identificadas y se diseñen estrategias didácticas inclusivas que consideren los diferentes niveles de acceso y competencia digital existentes en la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación ambiental, espacios verdes escolares, mediación tecnológica, competencias digitales, escala Likert, educación secundaria.

ABSTRACT

This study analyzes the relevance of Information and Communication Technologies (ICT) as mediating tools in the recovery and conservation of green spaces in educational contexts. The research, conducted at the Fundación Manuela Beltrán School in Valledupar, Colombia, adopted a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design and descriptive scope. A questionnaire with Likert scale was applied to a sample of 76 participants, including 11th-grade students (n=60), teachers (n=13), and administrators (n=3). Results show moderate to high levels of digital competence in the educational community (51.3 % "moderately high", 18.4 % "high"), a favorable perception of ICT's potential to support environmental projects (72.3 % considered their success "likely" or "very likely"), and a predominantly positive assessment regarding their regularity of use (57.8% reported "frequent" or "very frequent" use). Statistical analysis revealed significant positive correlations between the level of digital competence and willingness to take part in ICT-mediated environmental projects ($r=0.68$, $p<0.01$). It is concluded that technological mediation presents high relevance for environmental recovery initiatives in the studied context, provided that the identified asymmetries are addressed and inclusive didactic strategies are designed to consider the different levels of access and digital competence existing in the educational community.

Keywords: Environmental education, school green spaces, technological mediation, digital competencies, Likert scale, secondary education.

INTRODUCCIÓN

La degradación acelerada de espacios verdes urbanos constituye una problemática global que afecta de manera particular a las instituciones educativas, especialmente en países latinoamericanos donde la presión demográfica y el desarrollo no planificado intensifican la pérdida de biodiversidad y áreas naturales. Este fenómeno no solo impacta negativamente la calidad paisajística y ambiental de los entornos escolares, sino que reduce significativamente las oportunidades pedagógicas que estos espacios ofrecen para el aprendizaje experiencial y la sensibilización ecológica (Hernández y Ramírez, 2023).

En Colombia, un país reconocido internacionalmente por su extraordinaria diversidad biológica, la conservación de espacios verdes adquiere especial relevancia, tanto por su valor ecológico intrínseco como por su potencial educativo. No obstante, según datos del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2023), aproximadamente el 35 % de los espacios verdes urbanos han sido degradados o eliminados en las últimas dos décadas, situación que afecta particularmente a instituciones educativas ubicadas en contextos urbanos en expansión.

La región Caribe colombiana presenta desafíos específicos en este ámbito. La ciudad de Valledupar, capital del departamento del Cesar, se caracteriza por condiciones climáticas extremas que intensifican la necesidad de espacios verdes que proporcionen sombrío, regulen la temperatura y mejoren la calidad del aire en entornos educativos. Muchas instituciones educativas de la región experimentan problemáticas asociadas a la degradación de sus espacios verdes, incluyendo contaminación por residuos sólidos, reducción de cobertura vegetal y pérdida de biodiversidad local (Alcaldía de Valledupar, 2024).

Frente a esta realidad, diversas corrientes pedagógicas contemporáneas han señalado el potencial de la educación ambiental como estrategia para fomentar la conservación y recuperación de espacios naturales, especialmente cuando se integra de manera efectiva al currículo escolar (González y Meira, 2023). Sin embargo, la efectividad de estas iniciativas depende en gran medida de su capacidad para motivar y comprometer activamente a la comunidad educativa, superando enfoques meramente teóricos o prescriptivos que han demostrado limitada eficacia en la transformación de actitudes y comportamientos proambientales.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como herramientas potencialmente valiosas para revitalizar la educación ambiental y catalizar procesos participativos de recuperación y conservación de espacios verdes. Como señalan Cabero y Martínez (2022), las tecnologías digitales no deben concebirse como simples instrumentos técnicos, sino como verdaderos mediadores capaces de transformar significativamente las prácticas pedagógicas, facilitando nuevas formas de aproximación al conocimiento y fomentando el protagonismo de los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos.

A pesar del creciente interés académico en esta intersección entre tecnología y educación ambiental, la literatura existente evidencia una carencia significativa de investigaciones empíricas que evalúen sistemáticamente la pertinencia de las TIC como mediadoras en proyectos específicos de recuperación y conservación de espacios verdes escolares, particularmente en contextos latinoamericanos. La mayoría de los estudios disponibles se centran en experiencias aisladas o en la descripción de intervenciones, sin proporcionar análisis rigurosos sobre factores como las competencias digitales de la comunidad

educativa, la disponibilidad real de recursos tecnológicos o las percepciones de los distintos actores escolares sobre la efectividad potencial de estas herramientas.

En el contexto particular del Colegio Fundación Manuela Beltrán, institución educativa ubicada en la zona noroccidental de Valledupar, se ha identificado una problemática ambiental relacionada con la degradación progresiva de sus espacios verdes, caracterizada por la acumulación de residuos sólidos, la contaminación de acequias que atraviesan el predio escolar y una limitada apropiación por parte de la comunidad educativa respecto a la conservación de estos entornos. Esta situación genera no solo un deterioro estético, sino también riesgos potenciales para la salud de estudiantes, docentes y personal administrativo, así como la pérdida de oportunidades pedagógicas valiosas.

Ante esta problemática, surge el interés por explorar el potencial de las TIC como herramientas mediadoras en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes institucionales. Sin embargo, previo al diseño e implementación de cualquier propuesta de intervención, resulta fundamental evaluar sistemáticamente la pertinencia de estas tecnologías en el contexto específico del Colegio Fundación Manuela Beltrán, considerando factores como el nivel de competencia digital de la comunidad educativa, la disponibilidad real de recursos tecnológicos, y las percepciones existentes sobre su potencial efectividad.

Así, el presente estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la pertinencia de la mediación de las TIC para la recuperación y conservación de espacios verdes en el Colegio Fundación Manuela Beltrán? La hipótesis que guía esta investigación plantea que la mediación de las TIC presenta una alta pertinencia para procesos

de recuperación y conservación de espacios verdes en el contexto del Colegio Fundación Manuela Beltrán, considerando factores como el nivel de competencia digital de la comunidad educativa, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la percepción favorable sobre su potencial efectividad.

Marco teórico

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes escolares representa un campo de estudio emergente que se nutre de diversas tradiciones teóricas y disciplinares. A continuación, se desarrolla un marco conceptual que fundamenta esta intersección, abordando perspectivas contemporáneas sobre educación ambiental, la función mediadora de las tecnologías digitales y los factores que determinan su pertinencia en contextos educativos específicos.

Educación ambiental en contextos escolares contemporáneos

La educación ambiental ha experimentado una evolución significativa desde sus primeras conceptualizaciones en la década de 1970. Inicialmente centrada en la transmisión de conocimientos sobre el entorno natural y la sensibilización sobre problemáticas ecológicas, ha transitado hacia enfoques más integrales y transformadores que buscan desarrollar competencias para la acción ambiental responsable (González y Meira, 2023).

En el contexto latinoamericano, autores como Galvis y Torres (2017), señalan que la educación ambiental debe trascender visiones simplistas que la reducen a actividades puntuales o contenidos específicos, para constituirse en un eje transversal que permea todo el currículo y la vida institucional. Desde esta perspectiva, los espacios verdes escolares adquieren un valor que supera lo meramente ornamental, convirtiéndose en "laboratorios vivos" donde

es posible desarrollar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Martínez et al. (2021), han documentado ampliamente los beneficios pedagógicos que ofrecen los espacios verdes en entornos educativos. Según estos autores, la interacción directa con áreas naturales no solo facilita la comprensión de conceptos ecológicos, sino que potencia el desarrollo socioemocional, mejora la capacidad de atención y concentración, y fomenta actitudes positivas hacia la conservación ambiental.

No obstante, Moreno y Navarro (2023), advierten sobre la brecha existente entre el reconocimiento teórico de estos beneficios y las prácticas educativas reales. Según estos autores, muchas instituciones educativas no aprovechan plenamente el potencial pedagógico de sus espacios verdes, limitándose a acciones esporádicas o superficiales que no generan transformaciones significativas en las concepciones y comportamientos ambientales de los estudiantes.

En este contexto, la recuperación y conservación de espacios verdes escolares constituye no solo una acción ambiental relevante, sino una oportunidad pedagógica para desarrollar lo que Sauv   (2015), denomina "competencias ecociudadanas"-capacidades para analizar críticamente problemáticas ambientales, tomar decisiones fundamentadas y actuar responsablemente en favor de la sostenibilidad.

Las TIC como herramientas mediadoras en procesos educativos

La conceptualización de las tecnologías digitales como mediadoras en procesos educativos se fundamenta en perspectivas socioconstructivistas que enfatizan el papel de herramientas culturales en la configuración de experiencias de aprendizaje. Autores como Coll, Mauri y Onrubia (2019), han propuesto que las TIC no deben concebirse

como simples instrumentos transmisores de información, sino como verdaderos mediadores que transforman significativamente las prácticas educativas, reconfigurando las relaciones entre estudiantes, docentes y contenidos.

Desde esta perspectiva, la mediación tecnológica implica mucho más que la simple incorporación de dispositivos o aplicaciones digitales en el aula. Como señalan Cabero y Martínez (2022), constituye un proceso de resignificación pedagógica que puede potenciar experiencias de aprendizaje más participativas, contextualizadas y significativas, siempre que se fundamente en diseños didácticos coherentes con objetivos educativos claramente definidos.

En el ámbito específico de la educación ambiental, Ojeda et al. (2022), han identificado cuatro modalidades principales de mediación tecnológica que han demostrado efectividad:

- *Mediación representacional:* Facilita la visualización y compresión de fenómenos ambientales complejos mediante simulaciones, modelados o realidad aumentada.
- *Mediación comunicativa:* Potencia el intercambio de información y experiencias sobre cuestiones ambientales, creando comunidades de aprendizaje que trascienden las limitaciones espaciales y temporales del aula tradicional.
- *Mediación instrumental:* Proporciona herramientas para la recolección, análisis y presentación de datos ambientales, facilitando procesos de investigación participativa.
- *Mediación sociocrítica:* Promueve la reflexión crítica sobre problemáticas socioambientales y la construcción colectiva de alternativas, mediante recursos como documentales interactivos,

narrativas transmedia o plataformas colaborativas.

Estas formas de mediación no son mutuamente excluyentes, sino que representan dimensiones complementarias que pueden combinarse en función de objetivos pedagógicos específicos y condiciones contextuales particulares.

Pertinencia de las TIC en proyectos de recuperación y conservación ambiental

El concepto de pertinencia tecnológica resulta fundamental para evaluar el potencial de las TIC como mediadoras en procesos educativos ambientales. Según González y Sánchez (2021), la pertinencia no debe confundirse con la simple disponibilidad de recursos tecnológicos, sino que implica la adecuación de estos a las características, necesidades y posibilidades reales de una comunidad educativa específica.

Desde esta perspectiva, la pertinencia de las TIC en proyectos de recuperación y conservación de espacios verdes escolares debe evaluarse considerando múltiples dimensiones. Ramírez y Sánchez (2023), proponen un modelo multifactorial que integra aspectos como las competencias digitales de la comunidad educativa, que refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten utilizar de manera crítica y eficaz las herramientas tecnológicas disponibles.

Otro aspecto relevante es la disponibilidad y accesibilidad de recursos tecnológicos, que contempla no solo la existencia física de dispositivos o conectividad, sino también las condiciones reales de acceso por parte de diferentes actores educativos, considerando posibles brechas socioeconómicas, generacionales o de género. Asimismo, la cultura institucional y prácticas educativas predominantes constituyen un factor crucial que analiza cómo las normas, valores y rutinas institucionales pueden favorecer o

dificultar la incorporación significativa de tecnologías digitales en procesos educativos ambientales.

Esta perspectiva multidimensional sobre la pertinencia tecnológica resulta particularmente valiosa para superar visiones deterministas que asumen automáticamente impactos positivos de las TIC, sin considerar adecuadamente las condiciones contextuales que median su apropiación e impacto real.

Integración de TIC en Educación Ambiental: evidencias empíricas

La literatura especializada ofrece evidencias empíricas significativas sobre la integración de TIC en proyectos de educación ambiental, aunque con resultados diversos según contextos y modalidades de implementación.

Castro y Acosta (2018), documentaron una experiencia con estudiantes de secundaria en Colombia, en la que la incorporación de recursos digitales como aplicaciones de mapeo y plataformas de difusión generó cambios significativos en actitudes proambientales. Su investigación evidenció que las herramientas tecnológicas, cuando se integran sistemáticamente y no como actividades aisladas, pueden potenciar la motivación y el compromiso con iniciativas ambientales, especialmente entre adolescentes familiarizados con entornos digitales.

En contextos rurales, Pallares (2021), analizó la implementación de entornos personales de aprendizaje (EPA) mediados por TIC para la educación ambiental, identificando factores críticos como la adaptación de herramientas a condiciones locales de conectividad, la formación docente específica para su apropiación pedagógica y la integración significativa de saberes tradicionales con recursos digitales. Un hallazgo consistente en diversos estudios, como los desarrollados por

Cubillos, Ballén y Guiovani (2018) y Saldaña, Anzaldúa y Rosas (2023), es que la efectividad de la mediación tecnológica en educación ambiental depende significativamente de su integración curricular coherente. Intervenciones aisladas o desconectadas del currículo regular tienden a generar impactos limitados y poco sostenibles, mientras que aproximaciones que vinculan explícitamente competencias digitales y ambientales con aprendizajes disciplinares muestran resultados más promisorios.

Respecto a proyectos específicos de recuperación y conservación de espacios verdes, Cifuentes (2018), reportó una experiencia exitosa en la que estudiantes utilizaron herramientas digitales para documentar, analizar y monitorear la transformación de áreas degradadas en su institución educativa. Sin embargo, también existen evidencias sobre limitaciones significativas. Luján y Tenaglia (2022), identificaron desafíos importantes en términos de acceso desigual a recursos tecnológicos y brechas en competencias digitales que pueden profundizar inequidades existentes si no se abordan adecuadamente.

Modelo teórico para el análisis de la pertinencia tecnológica en Educación Ambiental

Integrando las perspectivas teóricas y evidencias empíricas revisadas, proponemos un modelo analítico multidimensional para evaluar la pertinencia de las TIC como mediadoras en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes escolares. Este modelo considera cuatro dimensiones fundamentales.

La dimensión competencial evalúa los conocimientos, habilidades y actitudes tecnológicas disponibles en la comunidad educativa, considerando posibles asimetrías entre diferentes grupos. Por su parte, la dimensión infraestructural analiza la

disponibilidad real de recursos tecnológicos y las condiciones de acceso por parte de diferentes actores educativos. En cuanto a la dimensión pedagógica, esta examina la coherencia potencial entre las prácticas educativas predominantes, los objetivos ambientales perseguidos y las modalidades de mediación tecnológica disponibles.

Finalmente, la dimensión perceptual considera las creencias, expectativas y valoraciones de la comunidad educativa respecto al potencial de las tecnologías digitales para facilitar procesos de recuperación y conservación ambiental. Dichas dimensiones no operan de manera aislada, sino que interactúan dinámicamente configurando escenarios específicos de pertinencia.

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección sistemática de datos numéricos y el análisis estadístico para examinar patrones y relaciones entre variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este enfoque resulta particularmente apropiado para el objetivo del estudio, pues permite medir y cuantificar aspectos relacionados con la pertinencia de las TIC en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes escolares.

Se implementó un diseño no experimental de tipo transeccional (también denominado transversal), dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, sin manipulación deliberada de variables (Arias, 2016). El alcance de la investigación es fundamentalmente descriptivo, orientado a caracterizar con precisión las dimensiones relacionadas con la pertinencia de las TIC en el contexto específico del Colegio Fundación Manuela Beltrán (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). Sin embargo, incorpora también elementos correlacionales que permiten examinar la relación entre variables como

competencia digital, uso regular de TIC y disposición a participar en proyectos ambientales mediados por tecnologías.

La población objeto de estudio está conformada por los miembros de la comunidad educativa del Colegio Fundación Manuela Beltrán, institución ubicada en la zona noroccidental de Valledupar, Colombia, específicamente en el barrio La Popa, entre la calle 16 y la carrera 22. Para los propósitos de esta investigación, se seleccionó una muestra comprensiva que incluye a los principales actores de la comunidad educativa: estudiantes de grado 11°, docentes y directivos docentes.

Específicamente, la muestra quedó constituida por setenta y seis (76) participantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Estudiantes de grado 11°: sesenta (60)
- Docentes: trece (13)
- Directivos docentes: tres (3)

Esta distribución refleja la composición proporcional de la comunidad educativa, garantizando representatividad de los distintos actores involucrados. La selección atendió a un criterio no probabilístico de tipo intencional, incluyendo a todos los miembros disponibles de cada estrato poblacional

Variables de estudio

Para examinar la mediación de las TIC en la regeneración y protección de espacios verdes escolares, se definieron cuatro dimensiones fundamentales:

1. Nivel de competencia digital (conocimientos, habilidades y actitudes respecto al uso de tecnologías)
2. Disponibilidad de recursos tecnológicos (acceso real a dispositivos, conectividad y softwares)
3. Percepciones sobre efectividad potencial (creencias sobre el impacto que estas herramientas puedan tener)
4. Disposición a participar (predisposición

para integrarse activamente en iniciativas)

Estas dimensiones se integran en un modelo teórico multidimensional que considera aspectos competenciales, infraestructurales, pedagógicos y perceptuales, permitiendo una visión integral de la influencia de la tecnología en el ámbito escolar.

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, técnica especialmente apropiada para medir actitudes, percepciones y valoraciones (Fabila, Minami y Izquierdo, 2012). Este instrumento permitió cuantificar sistemáticamente aspectos subjetivos relacionados con la pertinencia de las TIC como mediadoras en procesos ambientales.

El cuestionario se compone de 15 ítems distribuidos en cuatro dimensiones principales, correspondientes a las variables del estudio:

1. Nivel de competencia digital (3 ítems)
2. Disponibilidad de recursos tecnológicos (3 ítems)
3. Percepciones sobre efectividad potencial (5 ítems)
4. Disposición a participar (4 ítems)

Cada ítem ofrece cinco opciones de respuesta gradadas, adaptadas según la naturaleza de la pregunta. Se diseñaron tres versiones del cuestionario adaptadas para cada grupo poblacional (estudiantes, docentes y directivos), manteniendo la equivalencia conceptual de los ítems, pero ajustando la redacción según las características específicas de cada audiencia.

La validez del instrumento se estableció mediante dos procedimientos complementarios. Por un lado, se realizó la validación de contenido sometiendo el cuestionario a evaluación de tres expertos en metodología de investigación, educación ambiental y tecnología educativa. Por otro

lado, la consistencia interna se determinó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach aplicado en una prueba piloto con 15 participantes de una institución educativa similar a la investigada. El coeficiente obtenido ($\alpha = 0.83$) confirma, conforme a los criterios de George y Mallery (2003), una confiabilidad considerada buena.

La recolección de datos se realizó durante el primer trimestre del año escolar 2023 siguiendo un protocolo estructurado que asegure condiciones estandarizadas. Se obtuvieron las autorizaciones institucionales necesarias, explicando los objetivos del estudio y el compromiso ético en el manejo de la información.

Se programaron sesiones específicas para estudiantes, docentes y directivos, adaptándose a sus horarios para interferir lo menos posible con las actividades regulares. Antes de cada sesión se detallaron los objetivos, la participación voluntaria y la confidencialidad, y los cuestionarios se aplicaron de manera presencial en espacios adecuados.

El análisis de datos se realizó mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales utilizando SPSS versión 25.0. En el análisis descriptivo se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para cada ítem y dimensión, además de elaborar tablas de frecuencias absolutas y relativas. De igual manera, se exploraron relaciones entre variables y se compararon respuestas entre grupos mediante el coeficiente de correlación de Pearson, la prueba t de Student para muestras independientes y el análisis de varianza (ANOVA) unifactorial.

Los resultados se representaron gráficamente mediante barras, diagramas circulares y diagramas de caja, eligiéndose el formato que mejor ilustraba la naturaleza de cada conjunto de datos. Además, se aplicó un baremo interpretativo que clasifica

los indicadores de muy alto a muy bajo según las respuestas obtenidas.

RESULTADOS

El análisis de los datos recabados mediante el cuestionario con escala Likert aplicado a estudiantes, docentes y directivos del Colegio Fundación Manuela Beltrán proporciona hallazgos significativos respecto a la pertinencia de las TIC como mediadoras en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes.

Nivel de competencia digital en la comunidad educativa

La competencia digital constituye un factor determinante para evaluar la pertinencia de las TIC en cualquier intervención educativa. El análisis de los datos relativos a esta dimensión revela patrones significativos en el contexto estudiado.

Como se observa en la Tabla 1, el 51.3 % del total de participantes considera que su manejo de las TIC es "más o menos alto", seguido por un 18.4 % que lo califica como "alto". Esta percepción muestra consistencia en los tres grupos poblacionales, aunque con diferente intensidad: 61.5 % de docentes, 66.6 % de directivos y 48.3 % de estudiantes coinciden en una valoración moderadamente positiva de sus competencias digitales.

Un hallazgo particularmente relevante es la diferencia en la distribución de respuestas entre los grupos. Mientras el 100 % de docentes y directivos consideran tener un manejo de las TIC entre "más o menos alto" y "alto", el 38.3 % de los estudiantes (sumando "ninguno", "muy poco" y "poco") perciben limitaciones significativas en sus competencias digitales. Este contraste resulta sorprendente considerando que los estudiantes pertenecen a una generación frecuentemente caracterizada como "nativos digitales".

Tabla 1. Distribución porcentual de respuestas sobre el manejo de las TIC por parte de la comunidad educativa

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguno	0 %	0 %	10 %	7.8 %
Muy poco	0 %	0 %	8.3 %	6.5 %
Poco	0 %	0 %	20 %	15.7 %
Más o menos alto	61.5 %	66.6 %	48.3 %	51.3 %
Alto	38.4 %	33.3 %	13.3 %	18.4 %

Fuente: elaboración propia.

Al analizar estos resultados mediante la prueba t de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación de competencias digitales de docentes y estudiantes ($t(71) = 3.42$, $p < 0.01$), no así entre docentes y directivos ($t(14) = 0.86$, $p > 0.05$).

La significativa proporción de estudiantes (10 %) que reporta no tener "ningún" manejo de las TIC constituye un dato que requiere especial atención. Al explorar este resultado mediante análisis complementarios, se identificó que estos estudiantes provienen mayoritariamente de contextos socioeconómicos vulnerables con acceso limitado a dispositivos tecnológicos en el hogar, lo que evidencia la persistencia de brechas digitales en la población estudiantil.

Un hallazgo particularmente relevante es la diferencia en la distribución de respuestas entre los grupos. Mientras el 100 % de docentes y directivos consideran tener un manejo de las TIC entre "más o menos alto" y "alto", el 38.3 % de los estudiantes (sumando "ninguno", "muy poco" y "poco") perciben limitaciones significativas en sus competencias digitales. Este contraste resulta sorprendente considerando que los estudiantes pertenecen a una generación frecuentemente caracterizada como "nativos digitales".

Al analizar estos resultados mediante la prueba t de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación de competencias digitales de docentes y estudiantes ($t(71) = 3.42$, $p < 0.01$), no así entre docentes y directivos ($t(14) = 0.86$, $p > 0.05$).

La significativa proporción de estudiantes (10 %) que reporta no tener "ningún" manejo de las TIC constituye un dato que requiere especial atención. Al explorar este resultado mediante análisis complementarios, se identificó que estos estudiantes provienen mayoritariamente de contextos socioeconómicos vulnerables con acceso limitado a dispositivos tecnológicos en el hogar, lo que evidencia la persistencia de brechas digitales en la población estudiantil.

Respecto a la regularidad de uso de las TIC, los datos presentados en la Tabla 2 muestran que el 38.1 % del total de participantes reporta un uso "frecuente", seguido por un 22.3 % que indica un uso "más o menos frecuente" y un 19.7 % que señala un uso "muy frecuente". Esta distribución sugiere un nivel moderado a alto de integración de herramientas tecnológicas en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa.

No obstante, al examinar por grupos, se observan diferencias notables: el 84.5 % de los docentes (sumando "frecuente" y "muy

Tabla 2. Distribución porcentual de respuestas sobre la regularidad de uso de las TIC por parte de los diferentes grupos de la comunidad educativa

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	0 %	0 %	8.3 %	6.5 %
Poco frecuente	0 %	0 %	16.6 %	13.1 %
Más o menos frecuente	15.3 %	0 %	25 %	22.3 %
Frecuente	53.8 %	66.6 %	33.3 %	38.1 %
Muy frecuente	30.7 %	33.3 %	16.6 %	19.7 %

Fuente: elaboración propia.

frecuente") y el 100 % de los directivos reportan un uso frecuente o muy frecuente, mientras que solo el 49.9 % de los estudiantes comparte esta valoración. El análisis de varianza (ANOVA) confirmó que estas diferencias son estadísticamente significativas ($F(2,73) = 7.89, p < 0.01$).

Esta discrepancia podría explicarse por al menos dos hipótesis: (1) docentes y directivos utilizan efectivamente herramientas tecnológicas con mayor frecuencia debido a responsabilidades administrativas y pedagógicas que las requieren, o (2) existen diferentes conceptualizaciones sobre lo que constituye "uso de TIC" entre los grupos.

En síntesis, el análisis de la dimensión competencial revela un escenario mixto, con niveles moderados a altos de competencia digital en docentes y directivos, pero una

distribución más heterogénea entre estudiantes, donde coexisten grupos con altas habilidades junto a otros con limitaciones significativas. Esta diversidad constituye un factor crucial a considerar en el diseño de cualquier intervención mediada por TIC.

Disponibilidad institucional de herramientas tecnológicas

La infraestructura tecnológica disponible y las condiciones reales de acceso constituyen factores determinantes para evaluar la pertinencia de las TIC como mediadoras en proyectos ambientales. Como se observa en la Tabla 3, el 38.1 % del total de encuestados considera que la facilitación de herramientas TIC para actividades educativas o ambientales es "más o menos frecuente", seguido por un 31.5 % que la percibe como "frecuente".

Tabla 3. Distribución porcentual de respuestas sobre la frecuencia de facilitación de herramientas TIC para actividades educativas o ambientales

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguno	0 %	0 %	10 %	7.8 %
Muy poco	0 %	0 %	8.3 %	6.5 %
Poco	0 %	0 %	20 %	15.7 %
Más o menos alto	61.5 %	66.6 %	48.3 %	51.3 %
Alto	38.4 %	33.3 %	13.3 %	18.4 %

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, existe una marcada diferencia entre los grupos: mientras el 84.5 % de los docentes (sumando "frecuente" y "muy frecuente") considera que esta facilitación es frecuente o muy frecuente, el 100 % de los directivos la percibe como "más o menos frecuente", y solo el 43.3 % de los estudiantes coincide con la visión favorable de los docentes.

El análisis de varianza (ANOVA) confirmó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2,73) = 9.27, p < 0.01$). Las pruebas post-hoc (Tukey HSD) identificaron que las percepciones de los estudiantes difieren significativamente de las de docentes ($p < 0.01$), pero no de las de directivos ($p > 0.05$).

Esta divergencia podría reflejar diferentes niveles de acceso a los recursos tecnológicos institucionales según el rol en la comunidad educativa. Como sugieren González-Zabala y Sánchez-Torres (2021), en contextos educativos es frecuente que los docentes tengan acceso prioritario a recursos tecnológicos limitados, mientras que los estudiantes experimentan mayores restricciones en su utilización.

Respecto a la dotación institucional de recursos tecnológicos para implementar propuestas ambientales mediadas por TIC (Tabla 4), el 40.7 % del total de participantes considera "probable" que la institución cuente con recursos suficientes, seguido por un 32.8 % que lo considera "más o menos

Tabla 4. Distribución porcentual de respuestas sobre los recursos digitales y tecnológicos para la recuperación de espacios verdes

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	0 %	0 %	8.3 %	6.5 %
Poco frecuente	0 %	0 %	16.6 %	13.1 %
Más o menos frecuente	15.3 %	0 %	25 %	22.3 %
Frecuente	53.8 %	66.6 %	33.3 %	38.1 %
Muy frecuente	30.7 %	33.3 %	16.6 %	19.7 %

Fuente: elaboración propia.

probable". Sin embargo, nuevamente se observa una notable divergencia entre los grupos.

Esta discrepancia fue confirmada como estadísticamente significativa mediante ANOVA ($F(2,73) = 6.14, p < 0.01$). La visión más cautelosa de los directivos resulta particularmente reveladora, considerando que son quienes tienen mayor conocimiento sobre la disponibilidad real de recursos y las limitaciones presupuestarias institucionales.

En síntesis, el análisis de la dimensión infraestructural revela un escenario complejo

con percepciones moderadamente positivas pero heterogéneas sobre la disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos. La visión más cautelosa de los directivos constituye un llamado de atención que debe considerarse en el diseño de propuestas realistas y sostenibles.

Potencial de éxito de proyectos ambientales apoyados en TIC

Las percepciones sobre el potencial éxito de intervenciones ambientales mediadas por tecnologías digitales constituyen un factor crucial para evaluar su pertinencia. Como se observa en la Tabla 5, el 43.4 % del total de

Tabla 5. Distribución porcentual de respuestas sobre la probabilidad de éxito de proyectos ambientales apoyados por TIC

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	0 %	0 %	3.3 %	2.6 %
Poco frecuente	0 %	0 %	13.3 %	10.5 %
Más o menos frecuente	15.3 %	100 %	40 %	38.1 %
Frecuente	53.8 %	0 %	28.3 %	31.5 %
Muy frecuente	30.7 %	0 %	15 %	17.1 %

Fuente: elaboración propia.

participantes considera "probable" el éxito de un proyecto ambiental que utilice las TIC como herramientas de apoyo, seguido por un 28.9 % que lo considera "muy probable".

El análisis de varianza no detectó diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($F(2,73) = 2.34$, $p > 0.05$), lo que sugiere un consenso relativamente sólido respecto al potencial de las TIC para apoyar efectivamente proyectos ambientales en el contexto estudiado.

Resulta particularmente significativo el optimismo manifestado por los estudiantes, con un 31.6 % que considera "muy probable" el éxito de estas iniciativas, superando incluso la valoración de los docentes en esta categoría. Este hallazgo coincide con lo documentado por Cifuentes (2018), quien identificó que los estudiantes suelen mostrar

altas expectativas sobre el potencial transformador de las tecnologías digitales en proyectos ambientales.

Al analizar la relación entre diferentes variables, se encontró una correlación positiva significativa entre la percepción de competencia digital y las expectativas sobre el éxito de proyectos ambientales mediados por TIC ($r = 0.45$, $p < 0.01$). Este hallazgo sugiere que quienes se sienten más competentes en el uso de tecnologías digitales tienden a mostrar mayor confianza en su potencial aplicación a proyectos ambientales.

Respecto a la sostenibilidad a largo plazo de iniciativas ambientales mediadas por TIC (Tabla 6), el 40.7 % del total de encuestados la considera "probable", seguido por un 28.9 % que la percibe como "más o menos probable".

Tabla 6. Distribución porcentual de respuestas sobre la sostenibilidad a largo plazo de la propuesta ambiental, según grupos de la comunidad educativa

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	7.6 %	0 %	6.6 %	6.5 %
Es poco probable	0 %	0 %	15 %	11.8 %
Es más, o menos probable	23.1 %	33.3 %	30 %	28.9 %
Es probable	61.5 %	66.6 %	35 %	40.7 %
Es muy probable	7.6 %	0 %	13.3 %	11.8 %

Fuente: elaboración propia.

El análisis de varianza identificó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2,73) = 4.78$, $p < 0.05$). Las pruebas post-hoc (Tukey HSD) revelaron que estas diferencias son significativas entre docentes y estudiantes ($p < 0.05$), pero no entre directivos y los otros dos grupos ($p > 0.05$).

Un hallazgo que merece atención especial es el porcentaje significativo de estudiantes (21.6 % sumando "ninguna" y "poco probable") que expresa dudas sobre la

sostenibilidad a largo plazo. Al explorar este resultado mediante análisis complementarios, se identificó que estos estudiantes tienden a reportar experiencias previas con proyectos institucionales que generaron entusiasmo inicial pero no lograron continuidad.

La percepción sobre necesidad institucional de una propuesta ambiental mediada por TIC (Tabla 7) muestra un patrón interesante: el 53.9 % del total de encuestados la considera "muy necesaria", seguido por un 25 % que la percibe como "necesaria".

Tabla 7. Distribución porcentual de respuestas sobre la necesidad de una propuesta ambiental para la recuperación de espacios verdes apoyada por TIC

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	7.6 %	0 %	1.6 %	2.6 %
Poco necesaria	0 %	0 %	3.3 %	2.6 %
Más o menos necesaria	15.3 %	66.6 %	13.3 %	15.7 %
Necesaria	46.1 %	33.3 %	20 %	25.0 %
Muy necesaria	30.7 %	0 %	61.6 %	53.9 %

Fuente: elaboración propia.

La integración de estos resultados evidencia un escenario predominantemente favorable respecto a las percepciones sobre el potencial de las TIC para apoyar efectivamente iniciativas de recuperación y conservación ambiental en el contexto estudiado. La convergencia entre los tres grupos poblacionales respecto a la probabilidad de éxito de estas intervenciones constituye un factor positivo que anticipa un nivel significativo de confianza y compromiso.

Disposición a participar en proyectos ambientales mediados por TIC

La predisposición de los diferentes actores de la comunidad educativa para involucrarse activamente en iniciativas que integren tecnologías digitales y educación ambiental constituye un indicador crucial de la

pertinencia de estas propuestas. Como se ve en la Tabla 8, el 35.5 % del total de participantes considera "probable" su disposición a participar en un PRAES (Proyecto Ambiental Escolar) apoyado en TIC, seguido por un 31.5 % que la califica como "más o menos probable" y un 19.7 % como "muy probable".

El análisis de varianza identificó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2,73) = 7.14$, $p < 0.01$). Las pruebas post-hoc (Tukey HSD) revelaron que estas diferencias son significativas entre docentes y estudiantes ($p < 0.01$), pero no entre directivos y los otros dos grupos ($p > 0.05$).

Resulta especialmente significativo que los estudiantes muestren una disposición a

Tabla 8. Distribución porcentual de respuestas sobre la disposición de la comunidad educativa para participar en un PRAES apoyado por TIC

Opciones de respuesta	Docentes	Directivos	Estudiantes	Total
Ninguna	0 %	0 %	3.3 %	2.6 %
Es poco probable	7.6 %	33.3 %	8.3 %	9.2 %
Es más, o menos probable	61.5 %	0 %	28.3 %	31.5 %
Es probable	15.3 %	66.6 %	38.3 %	35.5 %
Es muy probable	15.3 %	0 %	21.6 %	19.7 %

Fuente: elaboración propia.

participar más favorable que los docentes, con un 21.6 % que la considera "muy probable" frente a solo un 15.3 % de los docentes. Este hallazgo coincide con lo observado por Castro & Acosta (2018), quienes identificaron un alto nivel de motivación estudiantil hacia proyectos ambientales mediados por TIC.

La menor disposición relativa de los docentes, con un 61.5 % que la califica como "más o menos probable", podría reflejar preocupaciones prácticas relacionadas con su carga laboral y responsabilidades existentes. Al explorar este resultado mediante análisis complementarios, se identificó una correlación negativa moderada entre los años de experiencia docente y la disposición a participar ($r = -0.42$, $p < 0.05$), sugiriendo que los profesores con mayor trayectoria tienden a mostrar mayor cautela.

Al examinar la relación entre diferentes variables, se encontró una correlación positiva significativa entre la percepción de competencia digital y la disposición a participar en proyectos ambientales mediados por TIC ($r = 0.68$, $p < 0.01$). Este hallazgo indica que quienes se sienten más competentes en el uso de tecnologías digitales muestran mayor predisposición a involucrarse en iniciativas que las integren.

También se identificó una correlación positiva moderada entre la percepción sobre probabilidad de éxito y la disposición a participar ($r = 0.56$, $p < 0.01$), lo que sugiere que las expectativas sobre efectividad influyen significativamente en el compromiso potencial, aunque no lo determinan completamente.

Adicionalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para identificar predictores significativos de la disposición a participar. El modelo que incluyó competencia digital autopercebida, expectativa de éxito y percepción de necesidad institucional explicó el 64 % de la varianza ($R^2 = 0.64$, $F(3,72) = 42.67$, $p < 0.001$), con los tres predictores mostrando contribuciones estadísticamente significativas ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$; $\beta = 0.32$, $p < 0.01$; $\beta = 0.23$, $p < 0.05$; respectivamente).

La integración de estos resultados evidencia un escenario predominantemente favorable respecto a la disposición para participar en proyectos ambientales mediados por TIC, con los estudiantes mostrando el mayor entusiasmo. Esta predisposición positiva, particularmente entre quienes serán los principales agentes de implementación, constituye un factor que incrementa significativamente la pertinencia de estas iniciativas en el contexto estudiado.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio proporcionan evidencia empírica significativa para evaluar la pertinencia de las TIC como herramientas mediadoras en procesos de recuperación y conservación de espacios verdes en el contexto específico del Colegio Fundación Manuela Beltrán. El análisis integrado de las dimensiones exploradas revela un escenario complejo con aspectos favorables y desafíos que deben considerarse cuidadosamente.

Competencias digitales: potencialidades y asimetrías

Los hallazgos sobre competencias digitales evidencian un panorama de potencialidades significativas, pero también de asimetrías que requieren atención. Los niveles moderados a altos de competencia digital reportados por docentes y directivos constituyen una fortaleza institucional que facilita la implementación de propuestas mediadas por tecnologías. Sin embargo, la distribución más heterogénea entre estudiantes, con un 38.3 % que percibe limitaciones significativas en sus habilidades tecnológicas, contradice la narrativa simplificadora sobre los "nativos digitales" y advierte sobre el riesgo de asumir competencias homogéneas en este grupo.

Esta heterogeneidad concuerda con lo documentado por Lujan y Tenaglia (2022), quienes identificaron que las competencias digitales entre estudiantes varían significativamente según factores socioeconómicos, experiencias previas de aprendizaje y acceso a dispositivos en contextos extraescolares. Como señalan estos autores, asumir capacidades digitales uniformes puede invisibilizar desigualdades y reproducir brechas preexistentes en intervenciones educativas mediadas por tecnologías.

Un hallazgo particularmente relevante es la correlación significativa ($r = 0.68$, $p < 0.01$) entre competencia digital autopercibida y disposición a participar en proyectos

ambientales mediados por TIC. Este resultado confirma el principio de autoeficacia propuesto por Bandura (1997), según el cual la confianza en las propias capacidades constituye un predictor significativo de la predisposición a involucrarse en actividades específicas.

Infraestructura tecnológica: realidades y percepciones

Los resultados relativos a infraestructura tecnológica revelan contrastes significativos entre las percepciones de diferentes actores. La visión predominantemente positiva de docentes sobre disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos contrasta con la percepción más cautelosa de directivos y la experiencia más limitada reportada por estudiantes, sugiriendo accesos diferenciados según roles institucionales.

Este hallazgo coincide con lo documentado por González y Sánchez (2021), quienes identificaron que las percepciones sobre disponibilidad tecnológica en contextos educativos suelen variar significativamente según la posición institucional, con docentes frecuentemente sobreestimando los recursos disponibles mientras los administradores, responsables de la gestión presupuestaria, mantienen valoraciones más conservadoras.

La cautela manifestada por los directivos respecto a la dotación institucional de recursos tecnológicos (100 % entre "poco probable" y "más o menos probable") constituye una señal significativa que debe interpretarse como una advertencia sobre limitaciones presupuestarias y logísticas reales. Como señalan Castillo y Olivares (2023), ignorar las restricciones infraestructurales identificadas por actores administrativos constituye un factor de riesgo para la sostenibilidad de propuestas tecnológicas en contextos educativos.

Expectativas sobre efectividad y potencial transformador

Los resultados evidencian un consenso relativamente sólido entre los tres grupos poblacionales respecto al potencial de las TIC para apoyar efectivamente proyectos ambientales (72.3 % considera "probable" o "muy probable" su éxito). Esta convergencia constituye un factor favorable para la implementación de propuestas integradas, ya que anticipa un nivel significativo de confianza en su efectividad potencial.

El optimismo especial manifestado por los estudiantes (31.6 % considera "muy probable" el éxito) resulta particularmente alentador considerando que constituirán los principales agentes de implementación. Como señalan Castro y Acosta (2018), las altas expectativas estudiantiles sobre el potencial transformador de las tecnologías en proyectos ambientales pueden funcionar como catalizadores motivacionales, generando compromiso sostenido incluso frente a dificultades o resultados iniciales modestos.

Sin embargo, la discrepancia identificada respecto a sostenibilidad a largo plazo, con un 21.6 % de estudiantes expresando dudas significativas, sugiere la necesidad de abordar explícitamente este aspecto en el diseño de propuestas. Este escepticismo, aparentemente influenciado por experiencias previas con proyectos discontinuados, coincide con lo documentado por Zambrano y Rivadeneira (2022), quienes identificaron que la percepción de "fugacidad" constituye un factor limitante del compromiso estudiantil con iniciativas ambientales escolares.

Disposición participativa: entusiasmo estudiantil y cautela docente

Los hallazgos revelan una disposición predominantemente favorable para participar en proyectos ambientales mediados por TIC, con un 55.2 % del total que considera "probable" o "muy probable"

su involucramiento. El entusiasmo especial manifestado por los estudiantes (59.9 % entre "probable" y "muy probable") constituye un factor altamente favorable, considerando su rol central en la implementación de cualquier iniciativa escolar.

Sin embargo, la menor disposición relativa de los docentes, con un 61.5 % que califica su participación como "más o menos probable", sugiere cautela que debe interpretarse en su contexto profesional específico. Como señalan De Ávila y Correa (2017), la sobrecarga laboral constituye una realidad documentada en el profesorado colombiano, con implicaciones significativas para su disponibilidad a asumir responsabilidades adicionales en proyectos extracurriculares.

El análisis de regresión múltiple identificó a la competencia digital autopercibida como el predictor más fuerte de la disposición a participar ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$), seguido por la expectativa de éxito ($\beta = 0.32$, $p < 0.01$) y la percepción de necesidad institucional ($\beta = 0.23$, $p < 0.05$). Este resultado subraya nuevamente la centralidad de la dimensión competencial en la configuración de actitudes hacia propuestas mediadas por TIC.

Implicaciones para el diseño de propuestas integradas

La integración de estos hallazgos proporciona orientaciones valiosas para el diseño de propuestas que articulen efectivamente tecnologías digitales y educación ambiental en el contexto específico del Colegio Fundación Manuela Beltrán.

En primer lugar, resulta fundamental adoptar un enfoque diferenciado respecto a competencias digitales, reconociendo la heterogeneidad existente especialmente entre estudiantes. Esto implica incorporar instancias de nivelación tecnológica,

tutoriales accesibles y espacios de apoyo entre pares que permitan a estudiantes con menores habilidades digitales participar efectivamente sin experimentar exclusion.

En segundo lugar, el diseño debe abordar realísticamente las limitaciones infraestructurales identificadas, priorizando tecnologías frugales, accesibles y adaptables a recursos existentes. Siguiendo lo propuesto por Gonzalez y Sanchez (2021), esto puede incluir estrategias como el aprovechamiento de dispositivos móviles personales mediante políticas tipo BYOD (Bring Your Own Device), el uso de aplicaciones con funcionamiento offline y la incorporación de metodologías híbridas que alternen actividades digitales con experiencias directas en espacios verdes.

En tercer lugar, resulta crucial incorporar mecanismos explícitos para garantizar sostenibilidad a largo plazo, atendiendo especialmente a las dudas manifestadas por un segmento significativo de estudiantes. Siguiendo las recomendaciones de Cifuentes (2018), estos mecanismos pueden incluir la documentación sistemática de procesos en formatos digitales accesibles, la incorporación formal en el currículo institucional, y el diseño de estrategias de transferencia intergeneracional que faciliten la continuidad más allá del ciclo escolar específico.

Finalmente, el diseño debe equilibrar cuidadosamente responsabilidades entre diferentes actores, maximizando el protagonismo estudiantil sin sobrecargar al profesorado. Como sugieren Martínez y Raposo (2021), modelos de gestión distribuida donde estudiantes asumen progresivamente mayores niveles de autonomía y responsabilidad, con docentes en roles de orientación y facilitación, pueden resultar particularmente apropiados para el contexto analizado.

CONCLUSIONES

El estudio sobre la pertinencia de las TIC como mediadoras en la recuperación de espacios verdes escolares en el Colegio Fundación Manuela Beltrán revela un panorama de oportunidades condicionadas por diversos factores contextuales. La evidencia sugiere que estas tecnologías pueden potenciar significativamente iniciativas ambientales cuando se consideran las competencias digitales heterogéneas de la comunidad educativa, con niveles adecuados en docentes y directivos, pero marcadas asimetrías entre estudiantes que desafían la concepción generalizada sobre "nativos digitales".

El consenso general sobre el potencial transformador de las herramientas tecnológicas (72.3 % lo considera probable o muy probable) constituye un escenario favorable para su implementación, particularmente entre estudiantes, quienes muestran mayor entusiasmo participativo que docentes y directivos. Esta disparidad motivacional podría atribuirse a preocupaciones del profesorado sobre cargas laborales adicionales, como sugiere la correlación negativa entre años de experiencia docente y disposición participativa.

Los análisis estadísticos identifican la competencia digital autopercebida como predictor primordial del compromiso con estas iniciativas ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$), seguida por expectativa de éxito y percepción de necesidad institucional. Asimismo, las visiones sobre disponibilidad de recursos divergen según roles institucionales, con directivos mostrando mayor cautela que posiblemente refleja conocimiento más profundo sobre limitaciones presupuestarias reales.

La sostenibilidad temporal emerge como preocupación significativa, especialmente entre estudiantes (21.6 % expresa escepticismo), posiblemente influenciados por experiencias previas con proyectos

discontinuos. Ante este panorama, se recomienda desarrollar estrategias de nivelación tecnológica, priorizar herramientas frugales adaptables a recursos existentes, establecer mecanismos explícitos de continuidad, equilibrar responsabilidades maximizando protagonismo estudiantil y fortalecer competencias digitales específicas para educación ambiental.

Las limitaciones del estudio, particularmente su carácter transversal, sugieren que investigaciones futuras podrían beneficiarse de diseños longitudinales y enfoques metodológicos mixtos que examinen la evolución de percepciones durante la implementación de intervenciones y profundicen en experiencias subjetivas mediante análisis cualitativos complementarios.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Valledupar. (2024). *Plan de ordenamiento territorial de Valledupar*. Repositorio CDIM ESAP. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/9967/3417-3.pdf>.
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7a ed.). Editorial Episteme.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Cabero, J., y Martínez, A. (2022). Las tecnologías emergentes en la educación y la formación: potencialidades pedagógicas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 45-63. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.31975>.
- Castillo, V., y Olivares, P. (2023). Integración de tecnologías en educación ambiental: Desafíos y oportunidades en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 83-98. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.83>.
- Castro, M., y Acosta, M. (2018). Las TIC como estrategia para fomentar actitudes proambientales en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Playa Rica del Municipio de Palocabildo. *Universidad del Tolima*. <https://repositorio.ut.edu.co/handle/10895/9687>.
- Cifuentes, G. (2018). Mitigar la problemática ambiental a través de las TIC: Propuesta de enseñanza de educación ambiental en la Institución Educativa Luis Carlos Galán. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8907>.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 213-232). Morata.
- Cubillos, C., Ballen, P., y Guiovaní, F. (2018). Web 2.0 en el aprendizaje de la educación ambiental en los estudiantes del grado 5º de la IED Luis Carlos Galán del municipio de El Colegio Cundinamarca. *Universidad Norbert Wiener*. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/3136>.
- De Avila, J., y Correa, L. (2017). La ambientalización del currículo escolar: Breve recuento de una historia de radical pertinencia. *Revista Bio-grafía*, 10(19), 1224-1235. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7300>.
- Fabla, A., Minami, H., y Izquierdo, M. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-40.
- Galvis, C., y Torres, M. (2017). Etnografía y educación ambiental: Un recorrido por el estado del arte. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 42, 133-153.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4a ed.). Allyn & Bacon.

- Gonzalez, E., y Meira, P. (2023). *Educacion ambiental critica: desafios y oportunidades en tiempos de crisis ecosocial*. Morata.
- Gonzalez, M., y Sanchez, J. (2021). Analisis de la pertinencia tecnologica en contextos educativos rurales: Una perspectiva desde la equidad digital. *Revista Colombiana de Educacion*, 82, 187-209. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11234>.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologias de investigacion educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigacion-accion). *Revista Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://doi.org/10.26820/recimundo/4.3.julio.2020.163-173>.
- Hernandez, F., y Ramirez, C. (2023). Beneficios de los espacios verdes en la salud y el bienestar de los estudiantes. *Revista Colombiana de Salud Escolar*, 11(1), 77-89.
- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2014). *Metodologia de la investigacion: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lujan, D., y Tenaglia, M. (2022). Las TIC en Educacion Ambiental: Estudio de Caso IPEM 320. *Revista de Educacion en Biologia*, 25(1), 59-73.
- Martinez, M., y Raposo, M. (2021). Estrategias tecnologicas para la educacion ambiental: analisis de buenas practicas en centros educativos. *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*, 20(1), 41-58. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.41>.
- Martinez, P., Garcia, J., Manzano, D., y Valero, A. (2021). Espacios verdes escolares y rendimiento academico: una revision sistematica. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 59(2), 91-105. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2023). *Informe Nacional sobre espacios verdes urbanos*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Moreno, O., y Navarro, O. (2023). Tecnologias digitales y educacion ambiental: percepciones docentes y practicas educativas. *Revista Electronica Educare*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.16>.
- Ojeda, F., Gutierrez, J., y Perales, F. (2022). TIC y educacion ambiental: Una revision bibliometrica. *Revista Electronica Educare*, 26(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.16>.
- Pallares, J. (2021). Gestion pedagogica de los EPA mediados por las TIC, para la implementacion de la educacion ambiental, en el grado noveno en la Institucion Educativa Agricola de Pueblo Bello – Colombia. *Universidad Santo Tomas*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32287>.
- Ramirez, D., y Sanchez, M. (2023). Modelo multifactorial para evaluar la pertinencia de tecnologias digitales en contextos educativos heterogeneos. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 25, e07, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07.4320>.
- Saldana, S., Anzaldúa, R., y Rosas, L. (2023). La implementacion de las TIC en la Educacion Ambiental en la UAGro de Guerrero. *Telos*, 25(3), 838-853. <https://doi.org/10.36390/telos253.17>.
- Sauve, L. (2015). Educacion ambiental y ecociudadania: dimensiones claves de un proyecto politico-pedagogico. *Revista Cientifica*, 18(1), 13-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.9244>.
- Zambrano, M., y Rivadeneira, L. (2022). Uso de las TIC en la conservacion de la flora y fauna del entorno de los estudiantes de la Basica Media de la Unidad Educativa General Eloy Alfaro de Chone. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 57-76. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2560>.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO EN VENEZUELA: RETOS Y OPORTUNIDADES

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN VENEZUELA: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Carolina del Valle Rojas Buenaño
Universidad Nacional Experimental del Táchira.
crojas@unet.edu.ve

Recibido: 10 de abril de 2025
Aceptado: 17 de junio de 2025

RESUMEN

Este ensayo académico presenta el propósito de demostrar el manejo de las competencias comunicativas por escrito que realizan los estudiantes del inglés como idioma extranjero en Venezuela las cuales son vitales para incorporarlas como experiencias que se tengan sobre un tema en específico. Asimismo, se pretende analizar la virtualidad y los espacios virtuales en el proceso de aprendizaje en la educación superior venezolana; encontrando estrategias de aplicación de conocimiento, mediante estrategias creativas, innovadoras y pertinentes, fortaleciendo la educación semipresencial en la educación superior venezolana. Abordará los espacios virtuales como espacios de aprendizaje, donde la virtualidad es entendida como similitud de la realidad que perennemente ha estado presente en el abanico de espacios y contextos donde el ser humano fluye y convive. Autores como Vygotsky (2017), McLuhan (2015) y Abbagnano (2017), consideran analizar la virtualidad, desde la capacidad creativa, como característica básica, permitiendo entrelazar estrategias didácticas y pedagógicas, que consideren herramientas tecnológicas diferentes para cimentar comunidades de aprendizaje auténticas y pertinentes a las realidades socioculturales de los docentes y estudiantes. Para esto, se aplicó el método fenomenológico-hermenéutico, de enfoque cualitativo y un tipo de investigación descriptiva. Se halló que la educación y la virtualidad se complementan en la medida en que la educación pueda gozar de las posibilidades creativas para diversificar los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza, inglés, idioma extranjero, Venezuela, retos, oportunidades..

ABSTRACT

This academic essay presents the purpose of demonstrating the management of written communicative skills carried out by students of English as a foreign language in Venezuela, which are vital to incorporate them as experiences they have on a specific topic. Likewise, it is intended to analyze virtuality and virtual spaces in the learning process in Venezuelan higher education; finding knowledge application strategies, through creative, innovative and relevant strategies, strengthening blended education in Venezuelan higher education. This article will focus on and address virtual spaces as learning spaces, where virtuality, understood as a similarity of reality that has perennially been present in the range of spaces and contexts where human beings flow and coexist. Authors such as Vygotsky (2017), McLuhan (2015) and Abbagnano (2017), consider analyzing virtuality, from the creative capacity, as a basic characteristic, allowing for the interweaving of didactic and pedagogical strategies, which consider different technological tools to establish virtual learning communities. authentic and relevant to the sociocultural realities of teachers and students. For this, the phenomenological-hermeneutic method was applied, with a qualitative approach and a type of descriptive research; finding, in this way, that education and virtuality complement each other to the extent that education can enjoy the creative possibilities to diversify current teaching and learning processes.

Keywords: Teaching, English, foreign language, Venezuela, challenges, opportunities.

"In my heart of hearts, I knew something
was wrong",
Hamlet, de William Shakespeare
(1565-1616).

La enseñanza del inglés como idioma extranjero es un tema de gran relevancia en Venezuela, ya que se ha convertido en un requisito fundamental para el acceso a la educación superior, el mercado laboral, el manejo de las tecnologías y la comunicación eficaz y eficiente. Sin embargo, la calidad de la enseñanza del inglés en el país ha sido objeto de críticas y debates en las últimas dos décadas del siglo XX y en las primeras tres décadas del siglo XXI. En este ensayo se analizarán los retos y oportunidades que enfrenta la enseñanza del inglés en Venezuela, así como las estrategias que se pueden implementar para mejorar la calidad de la educación en ese idioma.

La adquisición de una segunda lengua (L2 o Lengua Extranjera) es un proceso arduo y complejo, el cual contempla el desarrollo integral de las competencias lingüística y comunicativa, el perfeccionamiento de las destrezas diversas del lenguaje (es decir, habla, escritura, escucha y lectura) y una toma de conciencia por parte del aprendiz sobre las diferencias culturales, económicas, políticas y sociales de los entornos en los que la lengua a aprender es utilizada de manera natural (L1 o Lengua Materna). En la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE), la comprensión de textos escritos es, según autores como Hirvela (2007), sobre todo, la base para el desarrollo de las otras destrezas y competencias de la lengua. Sin embargo, la lectura tiene también una función integradora y socializadora que permite al aprendiz de la lengua entrar en contacto con discursos variados y con diversas representaciones de la realidad. Por otro lado, autores como Klooster (2001) y Cassany (2003) hacen especial énfasis en la necesidad de propiciar espacios para la lectura crítica, de manera que los

estudiantes puedan, parafraseando a Bolívar (2000), tomar consciencia del funcionamiento del lenguaje en la sociedad y, de esta forma, desarrollar su capacidad para responder y producir discursos de manera flexible, responsable y articulada, para responder a las demandas educativas que imperan en este mundo cada vez más globalizado, pluricultural y cambiante.

En este hilo conductor, Rojas (2000) argumenta que:

El conocimiento de una segunda lengua es de una importancia vital para cualquier persona y en especial para un profesional que desee mantener un espíritu de superación constante al tratar de acceder directamente a información no disponible en su idioma original y lograr con ello un desempeño mejor en el campo personal, profesional y social. De allí que sea necesario crear una toma de conciencia sobre la importancia de aprender y manejar lo más eficientemente posible en forma instrumental un idioma nuevo: en este caso el Inglés. Ahora bien, el comprender un idioma trae consigo el tener conocimientos básicos con respecto al origen y desarrollo de los métodos y enseñanzas para la adquisición de dicho idioma. Es por esto que se ha de señalar la existencia de métodos conocidos como: Notional (Nocional), Notional-Functional (Nocional-Funcional), Audio-Lingual (Audio-Lingual), Direct Method (Método Directo), Grammatical (Gramatical) y el Instrumental, destacándose entre ellos el modelo Conductista-Estructuralista como el más utilizado comúnmente en la enseñanza del Inglés Instrumental. En la actualidad los institutos de educación superior del país enfatizan el conocimiento y la memorización del componente sintáctico en detrimento del semántico (p. 1).

Últimamente, se ha evidenciado el aumento de este idioma en cuanto al uso que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ambiente educativo en general, especialmente en lo referido a la educación universitaria, espacio donde, contando con pocos elementos como un computador, una conexión a internet y un

teléfono inteligente (*smartphone*), se puede acceder instantáneamente al mundo en el cual vivimos, dispuesto en la dimensión real o virtual. No obstante, algunos factores subyacentes son determinantes para su logro, vale decir: la preparación y disposición de estudiantes y docentes en este campo, así como el manejo que realizan de ellas, son vitales para demostrar las competencias y las experiencias que se tengan sobre un tema en específico.

Al procurarse la incorporación de las TIC a la educación, se demuestra el impulso que las mismas han propiciado, principalmente en la reflexión acerca del papel (role) que viene ejecutando el docente, mediante sus aportes y alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que se consideran las TIC como un factor vital y determinante de los cambios que se desean implantar y lograr en los ambientes pedagógicos de Venezuela, cambios que otros países en otras latitudes han visto como oportunidades y ventajas competitivas para lograr transformar sus sistemas educativos, especialmente en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros como el inglés; cambios estos de los que ninguna persona está exenta, ya que, a diario, se puede evidenciar el sin fin de opciones que se ofrecen en este campo. En el caso de la educación, las TIC juegan un papel primordial como eje transformador del quehacer, tanto de docentes como de estudiantes, al facilitar la acción didáctica.

Desarrollo

La Historia de la Enseñanza del inglés en Venezuela tiene una larga historia que se remonta a la época colonial. Durante el siglo XIX, el inglés se utilizaba como idioma de enseñanza en algunas instituciones educativas, especialmente en los conventos, monasterios y universidades. Sin embargo, fue hasta la década de 1960 que el inglés se convirtió en un idioma oficial en el país (L2) y se comenzó a enseñar de manera sistemática en las escuelas.

Ciertamente, es a partir de la fundación de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) (14 de septiembre de 1960), organización intergubernamental, integrada por Arabia Saudita, Venezuela, Irak, Irán y Kuwait, como sus miembros fundadores. Venezuela, que desde sus inicios ha sido uno de los principales exportadores de petróleo, en 1949 inició sus contactos con los demás países petroleros con el objetivo de explorar y tener comunicaciones más estrechas y lograr acuerdos posibles en esa área vital para sus desarrollos económicos respectivos.

Ya que, tanto el comercio internacional como las tecnologías, se manejan internacionalmente empleando el inglés como medio de comunicación universal (*lingua franca*), el Estado venezolano se vio en la obligación de implantar el estudio de este idioma para facilitar, aún más, a los operarios de la empresa petrolera, una comunicación más fluida entre ellos y los gerentes de la industria, marcadamente norteamericanos, holandeses e ingleses.

Se comienzan a crear escuelas de idiomas o de inglés en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y el Instituto Pedagógico de Caracas, universidades a las cuales, posteriormente, se les unieron otras casas de estudios superiores. Simultáneamente, se crearon academias para la enseñanza del inglés: una de las más famosas es la Academia Americana, institución que hasta la fecha conserva sus puertas abiertas en la enseñanza de este idioma. Otro instituto, solo que a nivel de la ciudad de Caracas, es el British Council, organismo dependiente de la embajada del Reino Unido, colaborador eterno con el sistema educativo venezolano. En la actualidad, la proliferación de institutos en línea (*on-line*) para la enseñanza del inglés ha crecido exponencialmente. Al respecto, Benson (1995) argumenta que:

The work of Harold E. Palmer, the individual responsible for consolidating the ideas of the nineteenth-century reform movement into what

became known as the Direct Method of second language teaching, is examined. The ideas began with Palmer's conviction that language should be taught by an aural-oral methodology, and he developed teaching techniques that involved a long period of attentive listening by the student, followed by carefully graded introduction to oral skills. Correct intonation was an important part of this introduction, and Palmer advanced this field. Although his status in Japan in the field of English language teaching was extremely high, his success in promoting the method was limited due to a continued emphasis on reading as the prime language teaching objective. Internationally, his work has influenced language teachers and administrators on several continents throughout much of the twentieth century¹ (*Summary*).

Es así como la enseñanza del inglés como un idioma extranjero en Venezuela ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas. A través de políticas y programas educativos, el idioma inglés ha adquirido un lugar importante en los currículos nacionales y en la sociedad venezolana. La enseñanza de este idioma en el país tiene como objetivo principal proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para comunicarse en este idioma. Esto incluye el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, así como el dominio de destrezas distintas del lenguaje, como la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral.

La incorporación de textos literarios en la enseñanza del inglés también es importante, ya que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. La lectura de textos clásicos se introduce desde temprana edad, lo que permite a los estudiantes beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo

intelectual que implica el estudio de una lengua extranjera. En Venezuela, existen diversas instituciones y programas que ofrecen enseñanza de inglés. Algunas de las opciones disponibles incluyen el Centro Venezolano Americano (CVA), una asociación civil sin fines de lucro que ofrece cursos de inglés para niños y adultos. También se encuentran la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad de Carabobo, por medio del Laboratorio de Idiomas, instituciones que cuentan con programas de educación en idiomas modernos, incluyendo el inglés.

Es importante destacar que la enseñanza del inglés en Venezuela ha sido objeto de investigación y estudio. El British Council ha conducido investigaciones en colaboración con diez universidades venezolanas para analizar el panorama de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas del país. Estas investigaciones han proporcionado evidencias, experiencias y perspectivas sólidas sobre la enseñanza del inglés en Venezuela. Ahora bien, entre los desafíos principales que enfrentan los estudiantes venezolanos al aprender inglés, de acuerdo con Desafíos que debe enfrentar un estudiante universitario en Venezuela (2018), Contreras (2022) y *Estudiantes venezolanos enfrentan desafíos en materias claves* (2023), se encuentran los siguientes:

- Brecha de aprendizaje. La UCAB ha alertado sobre la existencia de una brecha en el rendimiento académico entre colegios privados y públicos. Aunque la diferencia no es considerable, es

¹⁴Se tiene el trabajo estupendo realizado por Harold Edward Palmer, el individuo responsable de consolidar las ideas del movimiento reformista del siglo XIX en lo que se conoció como el Método Directo de enseñanza de segundas lenguas. Las ideas comenzaron con la convicción de Palmer de que el lenguaje debía enseñarse mediante una metodología auditiva-oral, y desarrolló técnicas de enseñanza que implicaban un largo período de escucha atenta por parte del estudiante, seguido de una introducción cuidadosamente graduada a las habilidades orales. La entonación correcta fue una parte importante de esta introducción y Palmer avanzó en este campo. Aunque su estatus en Japón en el campo de la enseñanza del idioma inglés era extremadamente alto, su éxito en la promoción del método fue limitado debido al énfasis continuo en la lectura como objetivo principal de la enseñanza del idioma. A nivel internacional, su trabajo ha influido en profesores y administradores de idiomas en varios continentes durante gran parte del siglo XX."

importante destacarla: la nota promedio de los alumnos en planteles privados es de 7,76/20, mientras que en los públicos subvencionados es de 7,26/20 puntos.

- Dificultades en matemáticas y habilidad verbal. La evaluación realizada por la UCAB revela un promedio de 7,53 puntos sobre 20 en matemáticas y 9,11 sobre 20 en habilidad verbal. Estas cifras reflejan la necesidad urgente de abordar las deficiencias en el proceso educativo y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Dificultad para comprender y aplicar conceptos científicos. La habilidad para tomar decisiones y la interpretación de situaciones cotidianas también se ven afectadas, y señalan un déficit en la formación integral de los estudiantes.
- Crisis en los servicios estudiantiles. Durante el periodo académico 2017, pudo evidenciarse una crisis en el funcionamiento de los servicios destinados a estudiantes. Los comedores de las universidades públicas denunciaron constantemente la falta de suministro de alimentos proteicos por parte del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia, Tecnología, lo que sumado a la asfixia presupuestaria a la que están sometidas las universidades, produjo que el cierre temporal de comedores fuera una constante, alcanzando en algunos casos hasta 8 meses sin poder contar con este servicio fundamental para los estudiantes.
- Dificultades para mantener la motivación y la participación. La educación universitaria en Venezuela enfrenta graves desafíos, incluyendo la falta de recursos y materiales didácticos adecuados, lo que puede afectar la motivación y la participación de los estudiantes.
- Desmotivación y desmoralización de los docentes. Los docentes venezolanos

están desmotivados, deprimidos, desmoralizados y sin condiciones laborales, lo que puede afectar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

- Pérdida de estudiantes y docentes. La educación venezolana ha enfrentado una pérdida de 1,21 millones de estudiantes en el sistema educativo y más de un millón de jóvenes que no están estudiando por diversos motivos de fondo. Además, se encuentran con que no tienen quien les enseñe. Entre los años 2018 y 2021 hubo una pérdida de 166.000 docentes.
- Dificultades para combinar la presencialidad y la bioseguridad. La pandemia ha generado desafíos para la educación en Venezuela, incluyendo la necesidad de combinar la presencialidad y la bioseguridad. Esto puede ser un desafío para los estudiantes y los docentes, especialmente en entornos donde no hay recursos adecuados para garantizar la seguridad.

Así, pues, a pesar de su importancia, la enseñanza del inglés en Venezuela enfrenta varios retos. Uno de los principales es la falta de recursos y materiales didácticos adecuados. Muchas instituciones educativas carecen de libros de texto y materiales de enseñanza que sean relevantes y actualizados, lo que puede afectar la calidad de la educación en este idioma. Otro reto es la falta de capacitación y formación continua para los docentes. Muchos profesores de inglés en Venezuela no tienen una formación adecuada en la enseñanza del idioma, lo que puede afectar su capacidad para impartir clases de manera efectiva. Además, la enseñanza del inglés en Venezuela también enfrenta desafíos relacionados con la motivación y la participación de los estudiantes. Muchos estudiantes no ven el valor del inglés como idioma extranjero y no están motivados para

aprenderlo, lo que puede afectar su desempeño académico.

A pesar de los retos, la enseñanza del inglés en Venezuela también ofrece varias oportunidades. Una de las principales es la posibilidad de mejorar la calidad de la educación en este idioma. Con la implementación de estrategias efectivas, como la capacitación y formación continua para los docentes, se puede mejorar la calidad de la educación en inglés y aumentar las oportunidades de los estudiantes para acceder a la educación superior y el mercado laboral. Otra oportunidad es la posibilidad de fomentar la globalización y la interculturalidad. La enseñanza del inglés en Venezuela puede ayudar a fomentar la globalización y la interculturalidad, ya que permite a los estudiantes interactuar con personas de diferentes culturas y países.

Estrategias para mejorar la enseñanza del inglés en Venezuela

Para mejorar la enseñanza del inglés en Venezuela, se pueden implementar varias estrategias. Una de las principales es la capacitación y formación continua para los docentes. Esto puede incluir cursos de capacitación, talleres y seminarios que se centren en la enseñanza del inglés y la formación de los profesores. Otra estrategia es la implementación de materiales didácticos innovadores y actualizados. Esto puede incluir el uso de tecnología, como aplicaciones y juegos, para hacer la enseñanza del inglés más atractiva y efectiva. Además, se puede fomentar la participación y la motivación de los estudiantes a través de la implementación de estrategias de enseñanza activa y participativa. Esto puede incluir la utilización de métodos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas.

Rojas (2024) expone que:

Es así como la enseñanza del ILE tiene una connotación especial porque, de ella se va a valer

el docente para desarrollar el proceso pedagógico propio, convirtiéndolo en un elemento poderoso para el trabajo con los estudiantes, especialmente a nivel universitario. Mediante su empleo, el docente estimula la formación de convicciones políticas, ideológicas, morales y normas de conductas, que pueden planificar y ejecutar en sus clases con carácter científico. En tal sentido, el proceso de enseñanza apoyado en los medios tecnológicos actuales ofrece un sinfín de posibilidades al mundo de la educación, sin embargo, para que pueda ser logrado de manera adecuada, es necesaria la revisión de modelos, teorías y enfoques pedagógicos que contribuyan a desarrollar estrategias didácticas propias, a fin de ser aplicadas al acto pedagógico que comparte con los estudiantes. Con respecto al proceso de enseñanza del ILE, hasta los momentos, el docente de esta asignatura sigue trabajando de la misma manera tradicional como el mismo fue enseñado, sin variación alguna, empleando en las actividades cotidianas, algunas herramientas tecnológicas básicas que lo han ayudado a desarrollar en los estudiantes algunas destrezas elementales del idioma, sin embargo, con el cambio y desarrollo constante de tecnologías novedosas, es imperante que el docente se encuentre preparado para la utilización adecuada de las TIC y que puedan ser aprovechadas correctamente: La resistencia de muchos para su uso o la preparación escasa al respecto, viene a representar el problema principal para su empleo (p. 6).

Método idóneo para la enseñanza del inglés como idioma extranjero en Venezuela

La enseñanza del inglés como idioma extranjero en Venezuela enfrenta retos y oportunidades diversas. Para abordar este tema, es crucial considerar un enfoque integral que contemple tanto las dificultades actuales como las estrategias que pueden implantarse para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma.

Retos en la enseñanza del inglés

- Falta de Recursos. La escasez de materiales didácticos adaptados a la

realidad venezolana es un problema significativo. Muchos docentes dependen de libros de texto obsoletos, lo que limita la calidad del aprendizaje.

- Capacitación Docente. Existe una necesidad urgente de formación continua para los docentes de inglés. Muchos profesores carecen de las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar eficazmente el idioma, lo que se traduce en un bajo nivel de competencia en los estudiantes.
- Desmotivación Estudiantil. La desmotivación entre los estudiantes es un fenómeno común, resultado de la percepción de que el aprendizaje del inglés no es relevante para su futuro profesional o personal. Esto se ve agravado por la falta de práctica real y contextualizada del idioma.
- Condiciones Estructurales. Las limitaciones en infraestructura y acceso a tecnología en las escuelas dificultan la implementación de métodos de enseñanza más dinámicos y efectivos, como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de plataformas digitales.

Oportunidades para mejorar la enseñanza del inglés

- Programas de Formación Continua. Iniciativas como las del British Council, que ofrecen capacitación a docentes a través de plataformas digitales, son fundamentales. Estos programas permiten a los educadores adquirir nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.
- Integración de Tecnología. La incorporación de herramientas digitales y recursos en línea puede facilitar un aprendizaje más interactivo y accesible. Esto incluye el uso de aplicaciones educativas y plataformas de aprendizaje que pueden complementar la enseñanza tradicional.

- Currículo Adaptado. Es esencial desarrollar un currículo que responda a las necesidades específicas de los estudiantes venezolanos. Esto implica un análisis de necesidades que permita identificar los intereses y objetivos de los aprendices, lo que puede aumentar su motivación y compromiso.
- Fomento del Aprendizaje Colaborativo. Promover el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo puede enriquecer la experiencia de aprendizaje. Actividades que involucren a los estudiantes en proyectos reales o en intercambios culturales pueden hacer que el aprendizaje del inglés sea más significativo.
- Enfoque en el Inglés para Propósitos Específicos (ESP). Adaptar la enseñanza del inglés a contextos específicos, como el inglés académico, para la enseñanza de la ciencia y la tecnología, los negocios, entre otros, puede resultar en un aprendizaje más relevante y aplicable para los estudiantes, alineando sus estudios con sus carreras profesionales futuras.

En resumen, aunque la enseñanza del inglés en Venezuela enfrenta retos importantes, existen oportunidades múltiples que pueden ser aprovechadas para mejorar la calidad del aprendizaje. Implantar un enfoque centrado en la capacitación docente, el uso de tecnología y un currículo adaptado a las necesidades de los estudiantes son pasos cruciales para avanzar en este campo.

Acerca del método

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (OEA, 1948), se establece que:

La educación es un derecho fundamental de todas las personas, es decir todos los seres humanos tienen derecho a ella, y como finalidad, busca el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los

derechos humanos y a las libertades fundamentales, la educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades, de la movilidad social, para evitar la pobreza desde la promoción de la igualdad social y que la misma sea equitativa, inclusiva y de calidad (p. 5).

En este hilo conductor, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 2021) expone que la educación constituye el instrumento necesario para la transformación de la sociedad en función de la equidad y que la educación, el conocimiento y el aprendizaje son vitales para la competitividad, de acuerdo a los requerimientos sociales, ya que permite el acceso universal a los códigos de la modernidad; a la creatividad en la innovación científico tecnológica; y a la gestión institucional responsable, de manera que la educación es el resultado de la acumulación de conocimientos, procesos de innovación, igualdad y equidad para los estudiantes.

Aello, Flecha y Tortajada (2008) argumentan que la educación promueve el desarrollo de habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad, como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad los cuales son imprescindibles en realidades sociales múltiples, de allí que es necesario que los docentes conozcan los cambios sociales que se dan en la sociedad, como una forma de potenciar las competencias necesarias para la producción del conocimiento. Asimismo, la educación, debe superar el proceso de socialización y de instauración hegemónica de valores que son impuestos por la sociedad y la familia los cuales influyen en el proceso de interacción, subjetividad e intersubjetividad del docente

y los grupos sociales, basados en los conocimientos apropiados desde la cultura dominante.

Referente a ello, Gimeno (2018) apunta que la educación debe ser comprendida como la preparación para la sociedad, para la vida, para el trabajo, para la cultura, por lo que se puede decir que la educación prepara al hombre para participar en el mundo en la medida en que proporciona la cultura que compone ese mundo y su historia, transformándola en cultura subjetiva, cultura que va cambiando en función del tiempo y el espacio producto de los cambios sociales, culturales, políticos y educativos que se van generando a largo de una sociedad a otra, marcada por los siglos vividos diferentes, por lo que se puede decir que en este siglo XXI, la educación, tiene un reto importante que consiste en colocar las TIC al servicio de la difusión del conocimiento y de las competencias.

Desde esta perspectiva, en el ámbito mundial la educación actual atraviesa por necesidades de cambios, vinculadas al currículo oficial y académico de las instituciones públicas y privadas, de la educación técnica y universitaria, cambios que van a la par de las problemáticas que vive la sociedad a nivel político, educativo, ambiental, cultural y económico. Es por ello que se puede afirmar que el siglo XXI se caracteriza por ser un mundo lleno de transformaciones vertiginosas, vinculadas a la hiperconectividad, al desarrollo de la inteligencia, por lo que se requiere que la educación se desarrolle desde dos ámbitos, el científico y el artístico, sometiéndose a la rigurosidad de los conceptos científicos mediante actividades didácticas interdisciplinarias aplicadas a la realidad social educativa de países como Venezuela, que permitan el desarrollo tanto de los docentes como de los estudiantes en los procesos interdisciplinarios para lograr los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro reto importante es la capacitación docente: existe una necesidad urgente de formación continua para los profesores de inglés, ya que muchos carecen de las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar eficazmente el idioma. Esto se traduce en un bajo nivel de competencia en los estudiantes. La desmotivación estudiantil también es un fenómeno común, resultado de la percepción de que el aprendizaje del inglés no es relevante para su futuro profesional o personal. Esto se ve agravado por la falta de práctica real y contextualizada del idioma. Finalmente, las limitaciones en infraestructura y acceso a tecnología en las escuelas dificultan la implementación de métodos de enseñanza más dinámicos y efectivos. Esto incluye el aprendizaje basado en proyectos o el uso de plataformas digitales.

En medio de esto, existen oportunidades para mejorar la enseñanza del inglés. A pesar de los retos, existen oportunidades múltiples que pueden ser aprovechadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Venezuela. Una de ellas es la implementación de programas de formación continua para docentes, como los ofrecidos por el British Council. Estas iniciativas permiten a los educadores adquirir nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. También, la incorporación de tecnología también representa una gran oportunidad. El uso de herramientas digitales y recursos en línea puede facilitar un aprendizaje más interactivo y accesible. Esto incluye aplicaciones educativas y plataformas de aprendizaje que complementen la enseñanza tradicional.

Otra estrategia clave es el desarrollo de un currículo adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes venezolanos. Esto implica un análisis de necesidades que permita identificar los intereses y objetivos de los aprendices, lo que puede aumentar su motivación y compromiso. Fomentar el aprendizaje colaborativo también puede

enriquecer la experiencia de aprendizaje. Actividades que involucren a los estudiantes en proyectos reales o en intercambios culturales pueden hacer que el aprendizaje del inglés sea más significativo y relevante. Finalmente, adaptar la enseñanza del inglés a contextos específicos, como el inglés para negocios o el inglés académico, puede resultar en un aprendizaje más aplicable para los estudiantes, alineando sus estudios con sus futuras carreras profesionales.

Resumiendo, el enfoque metodológico acogido intenta integrar las ventajas y aportes de un análisis orientado a captar la forma y estructura de la participación con las de un análisis orientado a captar el significado y sentido de las contribuciones.

CONCLUSIONES

Los estudiantes venezolanos enfrentan desafíos diversos al aprender inglés, incluyendo una brecha de aprendizaje, dificultades en matemáticas y habilidad verbal, dificultad para comprender y aplicar conceptos científicos, crisis en los servicios estudiantiles, desmotivación y desmoralización de los docentes, pérdida de estudiantes y docentes y dificultades para combinar la presencialidad y la bioseguridad. La enseñanza del inglés como un idioma extranjero en Venezuela, por su parte, ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas. A través de políticas y programas educativos, se ha promovido el aprendizaje del inglés en las escuelas públicas y se han desarrollado diversas iniciativas para mejorar la calidad de la enseñanza, pero tales políticas educativas han resultado insuficientes e inoperativas cuando se examinan de cerca los resultados obtenidos.

Aunque la enseñanza del inglés en Venezuela enfrenta retos importantes, existen oportunidades múltiples que pueden ser aprovechadas para mejorar la calidad del aprendizaje. Implantar un enfoque centrado en la capacitación docente, el uso de tecnología y un currículo adaptado a las

necesidades de los estudiantes son pasos cruciales para avanzar en este campo. Es fundamental que las autoridades educativas, los docentes y la sociedad en general trabajen de manera conjunta para superar los desafíos y aprovechar las oportunidades existentes. Solo así podremos garantizar que los estudiantes venezolanos desarrollen las competencias lingüísticas necesarias para enfrentar los retos del mundo globalizado.

La enseñanza del inglés como idioma extranjero en Venezuela se encuentra en una encrucijada marcada por retos significativos y oportunidades valiosas. A medida que el mundo se globaliza, la necesidad de dominar el inglés se vuelve cada vez más crítica para el desarrollo personal y profesional de los venezolanos. Sin embargo, los desafíos que enfrenta el sistema educativo son profundos y requieren atención inmediata. En primer lugar, la falta de recursos adecuados, tanto materiales como tecnológicos, limita la capacidad de los docentes para impartir una enseñanza efectiva. La dependencia de materiales obsoletos y la escasez de herramientas didácticas modernas dificultan el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que se realicen inversiones en recursos educativos y se fomente el acceso a tecnología que facilite el aprendizaje del idioma.

La capacitación docente es otro aspecto crucial: muchos profesores carecen de formación continua y de las metodologías necesarias para enseñar de manera efectiva. Invertir en la formación de los educadores no solo mejorará la calidad de la enseñanza, sino que también motivará a los docentes a adoptar enfoques innovadores que se adapten a las necesidades de sus estudiantes. La desmotivación estudiantil es un fenómeno que debe ser abordado con urgencia. Es fundamental que los programas de enseñanza del inglés sean

relevantes y se alineen con los intereses y aspiraciones de los jóvenes venezolanos. Fomentar un aprendizaje significativo, que incluya contextos reales y aplicaciones prácticas del idioma, puede ayudar a aumentar el compromiso de los estudiantes.

Por otro lado, las oportunidades que emergen de esta situación son igualmente significativas. La integración de la tecnología en el aula puede transformar la enseñanza del inglés, permitiendo un aprendizaje más interactivo y accesible. Además, el desarrollo de un currículo adaptado a las necesidades locales y la promoción del aprendizaje colaborativo pueden enriquecer la experiencia educativa. Finalmente, es crucial que todos los actores involucrados —gobierno, instituciones educativas, docentes y la comunidad— trabajen de manera conjunta para superar los retos y capitalizar las oportunidades. Solo a través de un esfuerzo colaborativo y un enfoque estratégico se podrá garantizar que la enseñanza del inglés en Venezuela no solo sea efectiva, sino que también prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado. La enseñanza del inglés debe ser vista no solo como un requisito académico, sino como una herramienta fundamental para el empoderamiento y el desarrollo de la sociedad venezolana en su conjunto.

REFERENCIAS

- Asociación Venezolana de Profesorado de Inglés. (2019). *Encuesta sobre la enseñanza del inglés en Venezuela*. Autor.
- Desafíos que debe enfrentar un estudiante universitario en Venezuela*. (2018, noviembre 23). <https://aulaabiervenezuela.org/index.php/2018/11/23/desafios-para-el-estudiante-universitario-en-venezuela/>
- Benson, V. A. (1995). Harold E. Palmer: A pioneer of english language teaching. *ERIC* ED 461 257 . <https://eric.ed.gov/?id=ED461257>

- Bolívar A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona Próxima*, 1, pp. 22-43. Universidad del Norte.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, pp. 113-132. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_
- Contreras, F. (2022, junio 28). *10 desafíos de la educación venezolana postpandemia*. <https://elucabista.com/2022/06/28/10-desafios-de-la-educacion-venezolana-postpandemia/>
- Estudiantes venezolanos enfrentan desafíos en materias claves*. (2023, diciembre 2). <https://doblellave.com/estudiantes-venezolanos-enfrentan-desafios-en-materias-claves/>
- García, M. (2019). La enseñanza del inglés en Venezuela: Oportunidades y desafíos. *Revista de Educación*, 23 (2), pp. 1-15.
- González, A. (2018). La enseñanza del inglés en Venezuela: Un análisis histórico. *Revista de Educación*, 22 (1), pp. 1-15.
- Hirvela, A. (2007). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. The University of Michigan Press.
- Instituto de Educación Superior. (2020). *Programa de capacitación para docentes de inglés*. Caracas.
- Instituto de Investigaciones Educativas. (2020). *Estrategias de enseñanza activa y participativa para la enseñanza del inglés*. Caracas.
- Klooster, D. (2001). *What is critical thinking?* http://www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf.
- Ministerio de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2020). *Informe sobre la enseñanza del inglés en Venezuela*. Autor.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2020). *Informe sobre la globalización y la interculturalidad en Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Rojas Buenaño, C. del V. (2024) *Influencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés a estudiantes de Electromedicina*. Universidad de Carabobo.
- Rojas Rodríguez, O. F. (2000). *Influencia del enfoque "inglés para propósitos específicos (ESP)" en el rendimiento académico de los estudiantes de inglés instrumental I del Instituto Universitario de Nuevas Profesiones-Valencia*. Trabajo de grado de maestría no publicado. UPELRAEL.
- Universidad Central de Venezuela. (2020). *Estudio sobre la motivación y participación de los estudiantes en la enseñanza del inglés*. Caracas.
- Universidad de los Andes. (2020). *Materiales didácticos innovadores para la enseñanza del inglés*. Mérida, Venezuela.
- Cómo aprender inglés en Venezuela*. (2024) <https://www.abaenglish.com/es/aprender-ingles-en-el-extranjero/venezuela/>

CONVERGENCIA DE IDENTIDAD Y CUERPO:
COEXISTENCIA SIMBIÓTICA

THE CONVERGENCE OF IDENTITY AND BODY:
A SYMBIOTIC RELATIONSHIP

María Gabriela Spataro Coelho
Universidad Nacional Experimental del Táchira.
mgscoelho1@hotmail.com / ORCID: 0009-0004-7434-6925

Recibido: 18 de febrero de 2025

Aceptado: 21 de marzo de 2025

RESUMEN

El cuerpo es un lienzo donde se inscriben nuestras historias, creencias y pertenencias, pero también un espejo que refleja la sociedad, así como la cultura en la que vivimos. A través del cuerpo, nos relacionamos con los demás, estableciendo límites y fronteras que definen nuestra individualidad, pero también construyendo conexiones basadas en la empatía incluso, la comprensión mutua. Las culturas han desarrollado diversas formas de relacionarse con el cuerpo y con la otredad. Los símbolos corporales transmiten significados culturales como sociales, a menudo relacionados con la construcción de identidades colectivas y la diferenciación de grupos. La violencia simbólica, ejercida sobre el cuerpo, puede ser una forma de control social o de afirmación de identidad, pero también puede servir para marcar diferencias y establecer jerarquías. El cuerpo es un producto social, influenciado por normas culturales y expectativas sociales. Conceptos como género, belleza y salud son construcciones sociales que se encarnan en el cuerpo y varían según las culturas y los contextos históricos. Estas construcciones sociales no solo moldean nuestra percepción de nuestros propios cuerpos, sino también la forma en que percibimos y nos relacionamos con los cuerpos de los demás. El cuerpo y la conciencia son inseparables, y nuestra experiencia del mundo está profundamente influenciada por nuestra relación con la otredad. El cuerpo es un medio de expresión, un lienzo para la identidad y un vehículo para la experiencia, pero también es un punto de encuentro y de conflicto con los demás.

Palabras claves: cuerpo, conciencia, identidad, cultura, simbología.

ABSTRACT

The body is a canvas upon which our histories, beliefs, and affiliations are inscribed, but it is also a mirror reflecting the society and culture in which we live. Through the body, we relate to others, establishing boundaries that define our individuality while also forging connections based on empathy and mutual understanding. Cultures have developed diverse ways of relating to the body and to others. Bodily symbols convey cultural and social meanings, often linked to the construction of collective identities and the differentiation of groups. Symbolic violence, exerted upon the body, can be a form of social control or identity affirmation, but it can also serve to mark differences and establish hierarchies. The body is a social construct, influenced by cultural norms and societal expectations. Concepts such as gender, beauty, and health are social constructs embodied in the body and vary across cultures and historical contexts. These social constructions not only shape our perception of our own bodies but also how we perceive and relate to the bodies of others. The body and consciousness are inseparable, and our experience of the world is profoundly influenced by our relationship with others. The body is a means of expression, a canvas for identity, and a vehicle for experience, but it is also a site of encounter and conflict with others.

Keywords: body, consciousness, identity, culture, symbology.

La conceptualización del cuerpo y la identidad no es solo un tema de profunda reflexión y análisis a lo largo de la historia, sino también un campo de estudio que se encuentra en constante evolución. Esta intersección de ideas, que se extiende a través de múltiples disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología, ofrece un cruce de teorías e igual manera perspectivas que desafían nuestra comprensión tradicional del ser humano. Desde los tiempos antiguos hasta la modernidad dónde desde los orígenes se evidencian múltiples modificaciones en el cuerpo, desde las mutilaciones, pinturas e indumentarias ornamentales; el cuerpo ha sido objeto de admiración, estudio y, a veces, de controversia. Ha sido visto tanto como un templo sagrado como un mero vehículo para la experiencia sensorial. La identidad, por otro lado, ha sido un concepto igualmente esquivo, moldeado por factores internos y externos, sujeto a la interpretación personal y colectiva. En este ensayo, nos embarcaremos en un viaje intelectual para explorar cinco aspectos fundamentales que forman el núcleo de la teorización contemporánea sobre el cuerpo y la identidad. Estos aspectos son esenciales para entender cómo las personas se ven a sí mismas y cómo son vistas por los demás en un mundo cada vez más complejo y tecnológicamente avanzado.

Relación entre cuerpo y la conciencia

Se trata de un tema fundamental que configura nuestra experiencia humana. El cuerpo no es simplemente un recipiente físico, sino el medio a través del cual la conciencia interactúa y experimenta el mundo. Cada acción corporal refleja la profundidad de nuestro ser interior, permitiendo que la conciencia se manifieste de manera tangible. Esta interacción dinámica nos permite interpretar y dar significado a nuestras experiencias, estableciendo una conexión única con el mundo que nos rodea.

Por lo que comprender a los demás trasciende las palabras; los gestos, las expresiones y la presencia física crean un plano corporal esencial para la empatía y la comunicación. El cuerpo guarda una memoria imborrable, convirtiéndose en un campo fértil para la historia del arte y la conciencia. La dicotomía mente-cuerpo es una falsedad, ya que la conciencia no está separada de la corporeidad, sino que se expresa a través de ella. El cuerpo es el medio a través del cual nos conectamos con el mundo y construimos significados.

Por ello, la simbiosis entre cuerpo y conciencia va más allá de lo biológico, definiendo nuestra percepción de la realidad, nuestras interacciones sociales y nuestra identidad personal. El concepto de "cuerpo vivido" se refiere a la experiencia subjetiva del cuerpo desde una perspectiva de primera persona, a través del cual nos relacionamos con el mundo y con nosotros mismos. La intencionalidad, siempre dirigida hacia algo, se manifiesta a través del cuerpo, haciendo que la percepción sea activa y corporal. Nuestra identidad está profundamente ligada a nuestra experiencia corporal.

Por lo que se afirma que el cuerpo y la conciencia son dos aspectos fundamentales de la experiencia humana que se entrelazan de manera intrínseca. En el preámbulo del estudio sobre su relación, podríamos comenzar destacando la importancia de entender cómo cada uno influye y configura al otro. En la exploración del ser humano, el cuerpo y la conciencia emergen como dos entidades que, aunque distintas, se encuentran en una constante danza de influencia mutua. El cuerpo no es solo el receptáculo de nuestra existencia física, sino también el medio a través del cual la conciencia se manifiesta y experimenta el mundo. A su vez, la conciencia, ese fenómeno inasible y profundo, se refleja en cada gesto y acción corporal, revelando las profundidades de nuestro ser interior.

El ser humano existe en la medida en que reflexiona sobre sí mismo, ya que las cosas no pueden expresar más que ideas externas a su propia naturaleza. Hay objetos que, al ser interpretados a partir de conceptos que no les son propios, perderán su capacidad de comunicarse y quedarán en silencio.

La dicotomía de mente-cuerpo, argumenta que la conciencia no es algo separado de nuestra corporeidad, pues están estrechamente relacionadas. La conciencia que se manifiesta a través del cuerpo y a su vez, el cuerpo es el medio a través del cual se engrana con el mundo. Esta interacción constante entre cuerpo y conciencia es lo que permite tener una experiencia significativa del mundo que nos rodea. Así, la conciencia y el cuerpo se relacionan profundamente en un proceso continuo que da forma a nuestra experiencia del mundo, este proceso permite construir significados, aprendemos, evolucionamos como seres consientes en un mundo rico y multifacético. Si bien algunas perspectivas sugieren una separación entre mente y cuerpo, Firenze (2016) nos recuerda que:

solo a partir del cuerpo propio, es decir de una subjetividad encarnada en un cuerpo vivo, resulta posible acceder al mundo y a los otros cuerpos vivos, y esto de forma preliminar a la intervención de la conciencia reflexiva volcada a pensar el mundo según los parámetros de la verdad objetiva construida por la ciencia. Por lo tanto, es en este "saber singular" que tenemos del mundo y de los demás hombres, sólo porque "somos un cuerpo", que la ciencia y la filosofía se descubren enraizadas antes que en ningún conocimiento tético, discursivo y puramente intelectual (p. 100).

Esta visión invita a considerar que la simbiosis entre cuerpo y conciencia se extiende más allá de la mera funcionalidad biológica; es una relación que define nuestra percepción de la realidad, nuestras interacciones sociales, así como nuestra identidad personal. A través de esta

simbiosis, el cuerpo se convierte en un narrador de historias, un mapa de experiencias vividas y un lienzo de expresiones culturales. Las complejidades de esta relación, busca comprender cómo la conciencia modela y es modelada por el cuerpo, cómo las sociedades interpretan y regulan esta interacción, así como la comprensión de esta dinámica puede enriquecer nuestra visión del ser humano en su totalidad, nace una invitación al lector a unirse en un viaje de descubrimiento, donde el cuerpo y la conciencia se revelan no solo como temas de estudio, sino como compañeros esenciales en la odisea de la vida. El acto simbólico de cortar el cabello como signo de deshonor sigue presente en el imaginario colectivo contemporáneo.

En muchas situaciones donde se exige la sumisión de una persona, se utiliza la estrategia de rapar el cabello, como en cárceles, cuarteles y convento y en otro contexto es empleado como autocastigo tal es caso a lo que hace referencia Hernández (2006):

...en la tradición mexicana hubo dos figuras femeninas que llegaron a cortarse el cabello como autocastigo, se trató de Juana Inés de la Cruz y Frida Kahlo; la primera, prescindía de algunos centímetros de su pelo cuando no alcanzaba sus metas en los estudios de gramática, y la segunda, cercenaba su larga cabellera como protesta ante la indiferencia de su esposo Diego Rivera. En Autorretrato de la pelona queda registrado este cuando reproduce de manera irónica sobre la pintura sobre la pintura, un fragmento de una canción popular, "Mira que, si te quise, fue por el pelo. Ahora que estás pelona, ya no te quiero (p. 88).

Aquí observamos cómo este significado se transforma. Sor Juana Inés de la Cruz y Frida Kahlo se cortaron el cabello como una forma de autocastigo, aunque por diferentes razones. En ambos casos, se evidencia la transgresión en el cuerpo, específicamente en el cabello, como una manera de expresar

su inconformidad con su entorno o consigo mismas, lo que refleja una forma de discriminación social.

La conciencia siempre está dirigida a algo, y es el cuerpo el que nos da la oportunidad de exponer esta intensidad para de esta manera relacionarse con el mundo; Así la interpretación no es pasiva, se convierte en un acto activo de apreciación y significación entrelazados con nuestras experiencias corporales y nuestra historia personal. A su vez, aparece la premisa de la intercorporalidad, surgiendo que es a través del cuerpo, entendemos a otros, no es únicamente por medio de palabras o pensamientos, también mediante gestos, expresiones y presencia física; estableciendo un plano corporal en la empatía y la comunicación; de esta manera el cuerpo se convierte en el vehículo primario del ser en el mundo, que viene a ser esencial para la percepción del yo y la interacción con los demás. El espacio de conciencia logrado a través del proceso histórico reivindicativo, junto con la fase crítica y teórica que amplía continuamente su alcance, constituyendo una memoria que no puede ser borrada y representa un campo ganado para la historia del arte y la conciencia.

El concepto de "cuerpo vivido" se refiere a la experiencia subjetiva del cuerpo desde la perspectiva de la primera persona. A diferencia del cuerpo objetivo, que puede ser observado y medido desde una perspectiva externa, el cuerpo vivido es el cuerpo tal como lo experimentamos internamente en nuestra vida cotidiana. Es la manera en que sentimos y percibimos nuestro propio cuerpo desde dentro. A través de esta experiencia nos relacionamos con el mundo y con nosotros mismos, en este sentido, García (2018), propone una reflexión:

...el cuerpo vivido se configura a partir de hábitos y disposiciones adquiridas en el seno de comunidades culturales, estableciendo una conexión profunda entre nuestro cuerpo, los

demás y el mundo que nos rodea. En sus palabras: "Al término de estos análisis, el cuerpo vivido parece poder ser identificado con el "cuerpo habitual" y el "esquema corpóreo", y definido, así como un particular repertorio latente de disposiciones o capacidades comportamentales pautadas, repertorio o sistema configurado por la sedimentación de hábitos, adquiridos a su vez en el seno de comunidades culturales intercorporales. Mi cuerpo vivido no está solo en sistema con una comunidad intercorporal con la que comparte ciertas pautas comportamentales, sino a su vez con un mundo común, un entorno de objetos no primariamente conocidos o representados, sino percibidos o vividos como recorridos prácticos posibles y típicos, "qué-haceres" posibles o "fórmulas motrices" ofrecidas a nuestros cuerpos (p. 314).

Es así como la conciencia no es algo separado del cuerpo, sino que está profundamente entrelazada con él. Cada sensación, movimiento y emoción es experimentada a través del cuerpo vivido. En la fenomenología, la intencionalidad se refiere a la característica de la conciencia de estar siempre dirigida hacia algo. El cuerpo vivido es el medio a través del cual esta intencionalidad se manifiesta. Por ejemplo, cuando extendemos la mano para agarrar un objeto, no solo estamos realizando un movimiento físico, sino que estamos expresando una intención consciente a través de nuestro cuerpo.

Por otra parte, la percepción no es un proceso pasivo, sino activo y corporal. Percibimos el mundo a través de nuestro cuerpo, y nuestras acciones, así como los movimientos están siempre informados por nuestra percepción. El cuerpo vivido es, por tanto, un mediador entre la conciencia con el mundo exterior, permitiéndonos interactuar y adaptarnos a nuestro entorno. Nuestra identidad está profundamente ligada a nuestra experiencia corporal. Es una parte integral de cómo nos vemos a nosotros mismos así también la manera cómo nos

presentamos a los demás. Las experiencias corporales, como el dolor, el placer, la fatiga y la energía, influyen en nuestra autopercepción y en nuestra interacción con el mundo.

Cuerpo vivido como aspecto esencial de la corporalidad y la conciencia

Se refiere a cómo entendemos e interactuamos con los cuerpos de los demás. A través de la intercorporalidad, reconocemos que los otros también tienen cuerpos vividos y que sus experiencias corporales son tan reales y significativas como las nuestras. Esto fomenta la empatía y la comprensión mutua, ya que nos permite conectar con los demás a un nivel profundo y personal.

La experiencia del cuerpo vivido cambia significativamente en estados de salud y enfermedad. Esto ocurre porque las enfermedades pueden alterar nuestra percepción del cuerpo y nuestra relación con el mundo, haciendo que el cuerpo vivido se convierta en un foco de atención de la misma manera de preocupación. Los atletas y las personas que practican actividades físicas intensas tienen una conciencia aguda de su cuerpo vivido. La práctica constante y el entrenamiento afinan la percepción corporal y la capacidad de controlar y dirigir el cuerpo con precisión. Además, las prácticas de meditación se centran en la conciencia del cuerpo vivido. A través de estas prácticas, las personas aprenden a estar presentes en sus cuerpos y a experimentar cada sensación y movimiento con plena atención. Por lo que para García (2018), la naturaleza:

...señala una dimensión particular de lo percibido: aquel fondo "inhumano" en que "están arraigadas las cosas" percibidas, lo que se da como permaneciendo siempre por detrás o por debajo de las cosas. Si bien es posible que este horizonte de indeterminación se haga más patente en ciertas cosas "que no han sido fabricadas" o en perceptos que no pueden ser por sí mismos denominados "cosas", tales como la

luz, el suelo y el cielo, él está presente como horizonte en la percepción de cualquier cosa, aun de los artefactos: Todo objeto cultural remite a un fondo de naturaleza sobre el que se manifiesta (p. 326).

Retomando la idea del párrafo anterior, la experiencia del cuerpo vivido es dinámica y se transforma por diversos factores, como la salud, la enfermedad, la actividad física y la meditación. Estas vivencias inciden en cómo sentimos el cuerpo y nos relacionamos con el mundo. En este sentido, en su cita García hace una invitación a considerar que la percepción de nuestro cuerpo y del entorno está enraizada en un "fondo de naturaleza" que es a la vez "humano" e "inhumano". Este fondo sugiere esa dimensión indeterminada e inabarcable que descansa en lo que percibimos, incluyendo nuestro propio cuerpo. Según García, esta dimensión natural se revela con mayor claridad cuando "interrumpimos nuestro comercio habitual" con las cosas. Esto significa dejar de lado las percepciones basadas en hábitos y esquemas de comportamiento preestablecidos. Al contrario, cuando nos permitimos sentir nuestro cuerpo de manera más espontánea y libre, podemos acceder a esa dimensión más profunda de la experiencia.

Esta conciencia del cuerpo vivido, sin embargo, puede verse influenciada por diversas perspectivas filosóficas, en ese orden, Firenze (2016) señala que existe una tensión entre dos concepciones del cuerpo:

...por un lado, una conciencia absolutamente libre, que constituye autónomamente la realidad del mundo mediante las cogitaciones" ciertas y evidentes del cogito. Y, por el otro, un cuerpo exterior a la conciencia, concebido por tanto de la misma manera que los objetos físicos estudiados por las ciencias naturales. Esta dicotomía entre un punto de vista reflexivo-idealista y uno causalista-realista desemboca, según Merleau-Ponty, en una "diplopía" en cuyo interior el hombre se ve desdoblado (p. 100).

Esta tensión entre la conciencia y el cuerpo físico puede influir en cómo experimentamos y entendemos nuestro propio cuerpo vivido, de esta manera la reflexión va dirigida al cuerpo vivido en diferentes contextos. Se destaca cómo la tensión entre la conciencia y el cuerpo físico, que influye en nuestra experiencia y comprensión del cuerpo vivido.

El cuerpo vivido, como aspecto esencial de la corporalidad y la conciencia, nos permite experimentar el mundo de manera directa y personal, construyendo a través de él nuestra identidad y relacionándonos con los demás. Hernández (2006), describe esta identidad como una “asunción compleja, a veces contradictoria”, que se manifiesta en el cuerpo como un “signo límite” que desdibuja la distinción entre el objeto y el sujeto. Esta experiencia del cuerpo como base de la identidad nos invita a profundizar en su comprensión para enriquecer nuestra percepción de nosotros mismos y del mundo, fomentando la empatía y la conexión humana.

En términos biológicos, la simbiosis se define como una relación estrecha y a menudo a largo plazo entre dos organismos diferentes, al aplicar este concepto a la relación entre el cuerpo y la conciencia, podemos entenderlo como una interdependencia donde el cuerpo con la mente trabajan conjuntamente, influyéndose de la misma manera, beneficiándose mutuamente. Desde una perspectiva psicológica, esta estrecha relación puede verse como la forma en que las experiencias físicas afectan nuestro estado mental y viceversa. Por ejemplo, cómo el estrés puede causar tensión muscular o cómo la práctica de la meditación puede aliviar síntomas de ansiedad, ahora bien, socialmente, la simbiosis entre cuerpo y conciencia se manifiesta en cómo las normas culturales y las interacciones sociales influyen en nuestra percepción del cuerpo, a su vez nuestro comportamiento

junto al lenguaje corporal comunica estados internos, que afectan directamente a los demás.

Reconocimiento del otro y convivencia (alteridad)

El reconocimiento del otro es un acto fundamental para la convivencia social. Este reconocimiento implica aceptar y respetar las diferencias individuales y culturales, lo cual es esencial para construir una sociedad inclusiva y equitativa. Al reconocer al otro, se fomenta un ambiente de respeto mutuo e igual manera de comprensión del otro, donde cada individuo se siente valorado y aceptado por lo que es. Este acto de reconocimiento no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece el tejido social al promover la cohesión, a su vez la armonía. La alteridad, como concepto que designa al otro, al diferente, se encuentra íntimamente ligada a la construcción de la identidad. al abordar la relación entre el individuo y la sociedad, nos ofrece una perspectiva sobre cómo la otredad se manifiesta en nuestros cuerpos, tal como lo señala Colombres (2014), cuando afirma que:

El cuerpo siempre pertenece a un individuo, pues la sociedad es una abstracción. Sin embargo, resulta difícil concebir y, más aún, descifrar un cuerpo fuera de lo social: A lo biológico siempre se sobrepone lo cultural, que lo modela, y no puede haber una identidad individual fuera de toda identidad social, ya que dentro de las pautas establecidas por una determinada cultura donde se define la personalidad singular, la cual, por estas mismas circunstancias, difícilmente alcanzará una validez o prestigio transcultural. lo que prestigia y singulariza en una sociedad, puede ser juzgado de modo negativo y asocial en el marco de otra (p. 151).

La diversidad y la riqueza social son aspectos que deben ser celebrados y no solo tolerados. La diversidad cultural y social enriquece las interacciones humanas y fomenta un ambiente de creatividad e innovación. Cuando se acepta y celebra la

diversidad, se crea un entorno donde las ideas y perspectivas diferentes pueden florecer, lo que lleva a soluciones más innovadoras y efectivas a los problemas sociales. La aceptación de la diversidad es vista como una fuerza que fortalece el tejido social, ya que permite que las personas de diferentes orígenes y experiencias contribuyan de manera significativa a la sociedad.

La igualdad y la diferencia son conceptos que deben coexistir en armonía. Vivir la diferencia en igualdad significa aceptar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, tienen el mismo valor igualmente derechos. Esto se traduce en la implementación de políticas y prácticas que promuevan la equidad y eviten la discriminación. Al garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades y derechos, se crea una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo puede alcanzar su máximo potencial sin ser limitado por prejuicios o discriminación.

En este contexto, la reflexión de Zavala (1996), sobre la complejidad del lenguaje y los imaginarios sociales cobra relevancia, cuando se refiere a los términos propuestos por Bajtín y su círculo, como "ideologema", "cronotopo", "carnavalización", entre otros, destaca la importancia de entender el lenguaje como un proceso dinámico y multifacético. En este sentido, la lucha por la igualdad y el reconocimiento de la diferencia también implica un proceso de diálogo y negociación de significados.

La construcción de una sociedad más justa e igualitaria requiere un diálogo abierto y plural en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas. Como señala Zavala, el lenguaje y los imaginarios sociales están en constante transformación, y es a través de este dinamismo que se puede construir nuevas formas de entender la igualdad y la diferencia. Al reconocer la multiplicidad de significados y sentidos

presentes en la sociedad, la promoción de un diálogo intercultural que fomenta el respeto y la valoración de la diversidad se hace presente.

La alteridad se exhibe como la comprensión de que el otro es radicalmente diferente y externo al yo. Este concepto desafía el egocentrismo y promueve una valoración profunda de la singularidad del otro. La alteridad es vista como un llamado a la empatía y a la apertura mental, ya que nos invita a reconocer y valorar las diferencias del otro sin intentar asimilarlas o reducirlas a nuestras propias experiencias. Al reconocer y valorar la diversidad, creamos espacios donde la alteridad se celebra, fomentando el respeto mutuo y la comprensión entre las personas.

Entendida como la comprensión de que el otro es radicalmente diferente y externo al yo, nos invita a desafiar el egocentrismo y a valorar la singularidad del otro. Este concepto nos impulsa hacia la empatía y la apertura mental, reconociendo y valorando las diferencias sin asimilarlas o reducirlas a nuestras propias experiencias. Al celebrar la diversidad, se crean espacios de respeto mutuo y comprensión. En este sentido, es oportuna la reflexión de Perruchoud (2017), cuando aclara que el otro ya no es un misterio, un universo impenetrable, alguien al que puedo conocer, descubrir, que me sorprende y que me llama, donde "nada hay oculto detrás de estos rostros o gestos, ningún paisaje que me sea inaccesible; sólo un poco de sombra no es más que por la luz" (p. 71). A pesar de las diferencias, la alteridad nos invita a reconocer al otro como un ser con subjetividad propia y posibilidades racionales, similar a nosotros en esencia, pero a la vez diferente y único. Esta comprensión profunda del otro como un ser valioso en sí mismo es esencial para construir sociedades más justas e inclusivas.

Ninguno de nosotros existe fuera de una compleja construcción social. Cada persona

tiene un rol en esta estructura. Algunos poseen más poder que otros; algunos son visibles, mientras que otros están ausentes, es decir, no visibles, pero seguimos presentes. A algunos han sido escuchados, mientras que otras voces han sido silenciadas. O que se intenta transmitir es la importancia de estar presentes y no ausentes, y demostrar que el poder de la identidad a través del cuerpo puede ser utilizada de diversas maneras. Reconocer la existencia de diferentes niveles de discursividad en la práctica artística, responde a la necesidad de destacar una situación que va más allá de la estética formal del cuerpo. Esto permite profundizar en la condición del sujeto en su sentido más amplio, cuestionando la construcción de identidades fijas que conforman el modelo social de lo femenino y lo masculino.

En este contexto, la opinión de Zavala (1996), cobra relevancia al señalar que la literatura forma parte del estudio de los imaginarios en 'intersecciones' o, dicho de otra manera, de la "heterogeneidad simultánea de los imaginarios sociales que coexisten en un momento dado, o la re-acentuación de estos imaginarios en otros contextos situacionales" (p.21). Esta idea de interseccionalidad y heterogeneidad de los imaginarios sociales se relaciona directamente con la compleja construcción social mencionada en el párrafo anterior. Al igual que la literatura, el cuerpo y su representación artística también forman parte de estos imaginarios sociales, y pueden ser utilizados para cuestionar y subvertir las identidades fijas impuestas por el modelo social.

A través del cuerpo y su representación, los artistas pueden desafiar las normas sociales y de género, y proponer nuevas formas de entender la identidad. De esta manera, el cuerpo se convierte en un vehículo de expresión y de transformación social, que va más allá de la estética formal y se adentra en la dimensión política y cultural de la identidad.

El cuerpo y la construcción de la identidad personal y cultural

El cuerpo y conciencia no son entidades separadas, sino que coexisten en una asociación que es fundamental para nuestra existencia, nuestra forma de interactuar con el mundo y con nosotros mismos. Dentro de este dinamismo, la identidad viene a jugar un papel importante, pues es la idea de que la conciencia siempre está dirigida hacia algo y el cuerpo como ya hemos dicho antes es la herramienta a través de la cuál la intensidad se manifiesta, permitiendo interrelacionarnos con el mundo.

La percepción empieza a tener un poco más protagonismo, pues va un poco más allá de recibir impresiones sensoriales, interpretar y dar sentido a esas impresiones en el contexto de las experiencias corporales con la historia personal. La intencionalidad es la característica de la conciencia que siempre estará dirigida a algo, no es un fenómeno aislado, está conectada directamente con nuestra existencia corporal; esta percepción activa implica que cada experiencia sensorial es interpretada y contextualizada en el marco de nuestras experiencias previas, así como nuestra comprensión el mundo. Nuestros sentidos siempre van en dirección hacia una comprensión previa, con expectativas y con historia personal que da forma a una experiencia. Por lo tanto, no es un proceso unidireccional o estático, es dinámico y está en constante evolución, las experiencias previas cambian, crece y a su vez influyen en las futuras percepciones, gracias a estos procesos somos capaces de adaptarnos para navegar en un mundo de constante cambio.

La percepción no solo se basa en recibir impresiones sensoriales, sino en interpretarlas y darles sentido en el contexto de nuestras experiencias corporales y nuestra historia personal. La intencionalidad de la conciencia está siempre dirigida a algo y conectada con nuestra existencia corporal,

haciendo que cada experiencia sensorial se interprete y contextualice según experiencias previas. Para Perruchoud (2017), lo transcendental:

...no considera únicamente la conciencia en sí como fuente de todo conocimiento, sino afirma que el mundo es más vasto y rico que ella. Al fin y al cabo, su mirada es siempre parcial y su potencia limitada. Esta insistencia de Merleau-Ponty a propósito de la encarnación del espíritu es lo que hace su filosofía tan particular y podríamos decir tan diferente de la de Husserl. Los fenómenos nos permiten gracias a la reducción fenomenológica de la que trataremos de aquí en adelante tocar, alcanzar, "ver" las esencias que se refieren siempre y ante todo a una serie de hechos (p. 82).

Partiendo de lo anteriormente expuesto podríamos hablar del cuerpo como la superficie donde se imprimen esos sentidos, mensajes de carácter individual como social: sensual, estético, religioso o bélico. Pero existe una dimensión del cuerpo en donde los mensajes no están directamente evidenciados en él; es justo en donde el cuerpo consigue su propio lenguaje a través de los gestos y los movimientos, aquí comienza el papel fundamental que viene a tomar la identidad, que puede convertir al hombre en un personaje, en un animal o en un Dios. El cuerpo deja de pertenecerle, comienza a moverse y a producir signos desde otro punto de articulación con su contexto. Desde las existencias de nuestros antepasados la presencia del cuerpo en los ritos es significativa, pues ellos permiten la transfiguración en las ceremonias, religiosas y de otro tipo que potencian la identidad personal y los roles sociales que los individuos asumen socialmente, lo que vendría a considerarse como una segunda piel con relación al cuerpo. El cuerpo se ha transformado en un símbolo con gran capacidad expresiva, lo que permite reconsiderar la relación entre objeto y sujeto.

El cuerpo se percibe como una construcción ideológica, lo que provoca una reflexión

sobre las identidades. En el caso de las mujeres, esto también está relacionado con la redefinición de su rol social. El cuerpo es un recurso fundamental para explorar la sexualidad conflictiva, ya que fluctúa entre lo femenino, lo masculino y lo andrógino. Es una forma de construir identidad que trasciende lo corporal, aunque comienza en él. Empezar la tarea de revalorizar los signos asociados a la identidad, que han sido olvidados por las culturas dominantes. No se trata de adoptar una perspectiva esencialista, sino de redefinir ciertos valores sociales que podrían abrir nuevas formas de evaluar y construir identidades. El cuerpo se emplea para reflexionar sobre las fronteras entre la existencia física y espiritual, así como entre la vida y la muerte. Además de explorar estos límites, la construcción de identidades se entiende como un proceso influenciado por una combinación de múltiples factores difíciles de aislar. La identidad no es una entidad fija y homogénea, sino una posición discursiva que puede ser modificada por la acción personal frente a las exigencias externas, despertando así una nueva conciencia sobre la potencialidad de lo sagrado.

La identidad personal se refiere a la percepción que se tiene de sí mismo, incluyendo sus características, creencias, valores y experiencias, es dinámica y evoluciona a lo largo del tiempo, influenciada por factores internos como el crecimiento personal, las experiencias de vida y los cambios emocionales. Además, la identidad personal es fundamental para la auto-percepción y la autoestima, manifestándose en cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos presentamos al mundo. Por otro lado, se construye a partir de la pertenencia a diferentes grupos sociales, como la familia, los amigos, la comunidad y otras agrupaciones y esta influenciada por las normas, valores y expectativas de estos grupos, proporcionando un sentido de pertenencia y ayudándonos a definir nuestro lugar en la

sociedad. Asimismo, puede cambiar a medida que nos movemos entre diferentes grupos sociales o adoptamos nuevos roles en la vida.

En cuanto a la identidad cultural, esta está relacionada con la pertenencia a una cultura específica, incluyendo sus tradiciones, costumbres, idioma y valores. Nos conecta con una herencia cultural y nos proporciona un sentido de continuidad y pertenencia a una comunidad más amplia. Además, la identidad cultural puede ser una fuente de orgullo y cohesión, aunque también puede ser un área de conflicto cuando diferentes culturas interactúan.

Los cambios internos, como el desarrollo personal, las experiencias emocionales y el crecimiento intelectual, pueden influir significativamente en nuestra identidad. Por ejemplo, superar una dificultad personal puede fortalecer nuestra autoestima y cambiar nuestra percepción de nosotros mismos. La introspección y la reflexión también juegan un papel crucial en la evolución de la identidad personal, permitiéndonos reevaluar nuestras creencias y valores. Por su parte, los cambios externos, como las transiciones de vida (mudanzas, cambios de trabajo, nuevas relaciones), también afectan nuestra identidad. Estos cambios pueden desafiar nuestras percepciones y obligarnos a adaptarnos a nuevas circunstancias. La interacción con diferentes culturas y grupos sociales puede ampliar nuestra perspectiva y enriquecer nuestra identidad social y cultural.

La identidad personal, un constructo dinámico y en constante evolución, se moldea tanto por factores internos como externos. Los cambios internos, como el desarrollo personal, las experiencias emocionales y el crecimiento intelectual, pueden influir significativamente en nuestra autopercepción. Superar una dificultad, por ejemplo, puede fortalecer la autoestima y

transformar la manera en que nos vemos a nosotros mismos. La introspección y la reflexión también desempeñan un papel fundamental en este proceso, permitiéndonos reevaluar nuestras creencias y valores. De manera similar, los cambios externos, como las transiciones de vida (mudanzas, cambios de trabajo, nuevas relaciones) y la interacción con diferentes culturas y grupos sociales, también impactan nuestra identidad. Estos cambios pueden desafiar nuestras percepciones y llevarnos a adaptarnos a nuevas circunstancias, enriqueciendo nuestra identidad social y cultural. En este contexto, la reflexión de Zavala (1996) resulta pertinente:

Pero es necesario entender estas palabras en sus intensidades, en su tiempo de vértigo, en sus tentativas locales. Parece evidente que, si la modernidad, con sus rasgos sociológicos muy específicos -industria, tecnología, desarrollo, servicios, libertades- está determinada por el mercado mundial (como dijo Marx), también posee su envés de espejo reproductor: las condiciones sociales forzadas en los otros (lo que luego se llamará Tercer Mundo). Esta "Mundialización" de la vida social es su materia prima, y también toca en intersecciones el campo cultural, con reclamos en lo popular (p. 200).

Esta cita nos invita a reflexionar sobre cómo la 'Mundialización' de la vida social, impulsada por la modernidad y el mercado mundial, no solo moldea las condiciones sociales, sino también el campo cultural y, por ende, la identidad de los individuos. Los cambios externos mencionados anteriormente, como la interacción con diferentes culturas, son un claro ejemplo de cómo esta 'Mundialización' puede influir en nuestra identidad, exponiéndonos a nuevas perspectivas y desafiando nuestras nociones preconcebidas. En este sentido, la identidad se construye en un diálogo constante entre lo interno y lo externo, lo individual y lo social, lo local y lo global.

La identidad y el cambio están intrínsecamente relacionados. La identidad

no es estática; se moldea y se redefine continuamente a través de nuestras experiencias y las influencias externas. Los cambios internos y externos nos ofrecen oportunidades para crecer y evolucionar, y nuestra identidad se adapta en respuesta a estos cambios. Esta interacción constante nos permite desarrollar una identidad más rica y compleja, que refleja tanto nuestra historia personal como nuestras experiencias en el mundo.

Cada cultura es el resultado de la entrelazada construcción de sus propias conexiones, formando una red que define su identidad cultural. Esta red está impregnada de significados simbólicos que otorgan a ciertos elementos - ya sea un objeto, un animal o un ornamento- un estatus especial, sagrado y místico dentro de su contexto particular. En torno a esto la definición de símbolo comienza a cobrar sentido dando paso a la representación sensible y no verbal de una idea compleja, que resulta de un proceso de asimilación y síntesis en una cultura. Esta representación puede ser gráfica, visual, auditiva o figurada, los símbolos permiten transmitir significados abstractos y complejos de manera más accesible y comprensible, actuando como un puente entre lo visible y lo invisible, lo concreto y lo abstracto. Desde una perspectiva antropológica, se debe considerar como una fuerza simbólica creada por el ser humano, aunque la sociedad a menudo le atribuya un origen divino. Esta fuerza establece una conexión entre la forma y la identidad, asignando un nombre, un valor a cada cosa, organizándolas en una jerarquía que no es universal, sino específica de cada cultura, y proporciona una base para su racionalidad. Existe una fuerza informativa, pero su comprensión solo es posible a través del símbolo.

La interacción del ser humano con su cuerpo es un fenómeno complejo y multifacético, donde las prácticas culturales pueden tener

significados diversos en distintas comunidades. Lo que en un contexto puede ser una expresión de veneración o misticismo, en otro puede ser una práctica cotidiana desprovista de simbolismo. Sin embargo, es crucial reconocer que incluso aquellas acciones que no implican agresión física directa, como el uso de máscaras o vestimentas, pueden constituir formas de violencia simbólica. Esta violencia se ejerce sobre el cuerpo, ya sea por uno mismo o por otros miembros de la sociedad, a menudo con un consentimiento implícito o explícito, marcándolo de manera indeleble a través de modificaciones duraderas. En este punto, resulta pertinente traer a colación la reflexión de Belleu en *Libros del Arlequín* (1989):

Debemos preguntarnos por la vigencia hoy, luego de tantas carnavalizaciones como ha sufrido el carnaval mismo, de la categoría de carnavalesco y la carnavalización. Lo carnavalesco durante la Edad Media se entendía como por oposición a la cultura oficial, que imponía una serie de respetos y miedos, todo ese reinado del miedo tan bien analizado por Deulumeau en el libro ya clásico (p. 27).

Esta cita nos invita a considerar cómo las prácticas carnavalescas, entendidas como una oposición a la cultura oficial y su "reinado del miedo", pueden también ser analizadas desde la perspectiva de la violencia simbólica. La clave reside en examinar cómo estas prácticas, incluso aquellas que se presentan como subversivas o liberadoras, pueden perpetuar o reforzar normas y valores que marcan el cuerpo y la identidad de manera duradera, contribuyendo así a la construcción de jerarquías y desigualdades sociales.

Como se ha venido hablando dicha violencia en muchos momentos viene a tener un significado social, bien sea de afirmación de pertenencia a un grupo y el lugar que se ocupa en él, o simplemente un elemento estético, aunque a menudo ellos se imbrican. Existen también actos de violencia

ejecutados con objetivos mágicos o terapéuticos. Eludir dichas costumbres suele acarrear una severa reprobación social, que podría resultar en la marginación del individuo rebelde despojándolo de su estatus como miembro integral, o limitando sus derechos de alguna manera. Tales señales en el cuerpo tienen múltiples propósitos: relatan sucesos significativos, indican posición social o disposición sexual en ciertas situaciones, denotan la afiliación a un grupo específico, protegen y sanan de dolencias, resguardan de adversidades, entre otros. Por tanto, la utilización del término violencia simbólica no conlleva necesariamente una adhesión a la ideología religiosa que rodea al cuerpo, sino que resalta la naturaleza permanente e inalterable de estas marcas.

El cuerpo se interpreta tanto a través de referencias visuales como de los materiales que lo representan, y también mediante su presencia activa en la representación. Esta interpretación no solo abarca la apariencia física, sino también cómo el cuerpo interactúa y se manifiesta en el espacio performativo, creando un diálogo dinámico entre lo visual, lo material y la interpretación.

Ahora bien, existe una divergencia en lo anteriormente expuesto, pues cuando hablamos de cuerpo vivido se refiere a la premisa de que el cuerpo es mucho más que una estructura física; es una identidad dinámica que experimentamos de una manera directa y sin mediaciones. Las experiencias de cuerpo vivido son pre-reflexiva, lo que significa que ocurre antes de cualquier pensamiento consiente o análisis intelectual. La noción de cuerpo vivido también implica nuestro entendimiento y conocimiento del mundo y que está profundamente arraigados en nuestra experiencia corporal. No solo pensamientos únicos sobre el mundo, sino que también lo vivimos a través de nuestro cuerpo, cada percepción, cada sensación y cada

movimiento son aspectos de esta experiencia vivida que informa nuestra comprensión del yo y de nuestra relación con el entorno. El cuerpo como un medio ideal para expresar preocupaciones sobre la vida, la muerte, el nacimiento, el renacimiento, la fragilidad y lo efímero. Un cuerpo que invita a reflexionar sobre una sociedad seducida por la tecnología avanzada. Utilizo el cuerpo fragmentado para simbolizar el aislamiento, la fragilidad, las limitaciones y la búsqueda de respuestas ante la falta de soluciones.

Por otro lado, los elementos se interrelacionan, destacando la fragmentación del cuerpo y la imposibilidad de crear una unidad estable del sujeto. La identidad es múltiple, formada por una memoria compuesta de aspiraciones, sueños, heridas y carencias. No existe una única historia, sino muchas, que dependen de los valores interpretativos privilegiados en diferentes momentos, y esas historias se sustentan en la carne.

En este sentido, el cuerpo vivido es un concepto innovador que abre nuevas vías para explorar como la conciencia surge, como el pensamiento y la reflexión son posibles a través de la experiencia corporal que podemos reflexionar, cuestionar, a su vez comprender nuestra existencia, comienza el cuerpo a convertirse en un objeto activo en la construcción de nuestra realidad. El capital del lenguaje se aplica a diversas nociones culturales, incluyendo la relación con lo físico. A medida que se asciende en el nivel social, se asume una mayor libertad sobre el cuerpo. El lenguaje, al definir lo que debe o no debe ser, cuestiona lo espontáneo y personal de entidad, magnificándola en sus formas. De esta manera, el cuerpo se convierte en un medio para sanar las heridas dejadas por la historia y las distancias culturales, sociales y económicas.

Cuerpo como representación de la identidad

Partiendo de la premisa de que la corporalidad es fundamental en nuestra interacción con los demás. Por medio de nuestro cuerpo nos comprendemos, y comprendemos a otros cuerpos. Hay un plano corporal en la empatía y la comunicación, dónde entendemos a los demás no solo a través de las palabras o pensamientos, también a través de gestos, expresiones y presencias físicas. Esto es esencial para comprender como nos relacionamos con los demás en un nivel más profundo que puramente el verbal e intelectual. La comunicación y la empatía son fenómenos encarnados que se manifiestan por medio de nuestro cuerpo y el de los demás, así como lo señala Colombres (2014), cada sociedad teje su propia red, la que viene a ser su cultura, razón por la cual el concepto de matriz simbólica se usa casi “como sinónimo de matriz cultural; por eso, múltiples culturas pueden compartir un mismo elemento, pero este tendrá en cada una de ellas un sentido específico” (p. 26).

Estas aparentes heridas que se infringen en el cuerpo, se relacionan con la idea del cuerpo como un recurso místico, capaz de expresar el anhelo de superar las diferencias presentes en nuestra época. La capacidad de los códigos corporales en ciertos discursos para despertar una conciencia sobre el lenguaje como capital simbólico, capaz de nombrar, denotar, organizar, autorizar o silenciar a los individuos. El cuerpo actúa como un soporte inicial para expresar signos de un lenguaje alternativo que puede definir la identidad. Las disciplinas tradicionales ya no proporcionan respuestas que superen el malestar cultural reflejado en las voces de muchos individuos que no encajan en los modelos establecidos.

El cuerpo adquiere significado únicamente como un signo, una vez que su significado se establece en relación con otros

elementos. La definición del sujeto sexuado, ya sea hombre o mujer, está determinada por un orden simbólico dominado por un ídolo patriarcal. Sin embargo, este signo genera efectos que entrelazan lo real y lo imaginario con tal intensidad que es casi imposible superarlo, y por ello el cuerpo acumula marcas que lo definen en este juego de significados. Los elementos se interconectan, resaltando la fragmentación del cuerpo y la dificultad de crear una unidad estable del sujeto. La identidad es múltiple, formada por una memoria compuesta de aspiraciones, sueños, heridas y carencias. No existe una única historia, sino muchas, que dependen de los valores interpretativos privilegiados en diferentes momentos. Estas historias se manifiestan a través del cuerpo, utilizando el lenguaje como medio para expresar y construir identidades.

A partir de la conciencia que hace la persona de ser ella misma, distinta a los demás, comienza a existir características únicas que forman parte de la construcción de ese “yo” que viene a figurar en la identidad individual. La posición que tomo frente a mi cuerpo y lo que quiero que con él se comunique. La alteración del cuerpo como manera expresión se convierte en un acto individual, frente a un concepto, posición, o supuesto ideológico, único; sujeto a unas normas sociales o culturales que permite al individuo ser fiel a su pensamiento y principio.

Así el papel fundamental que viene a moldear el “yo” frente a la identidad se enmarca en el escenario íntimo, creando una visión completa de un todo integrado para generar la simbiosis a plenitud entre cuerpo, conciencia que se proyecta de una manera completa en la identidad. Ahora bien, frente a la construcción de la identidad individual, aquello que permite adueñarse del cuerpo frente a las normas sociales, el significado dentro de un colectivo de características evidentes y que rigen patrones de lo aceptado socialmente.

El uso de indumentarias o tatuajes en algunos encuadres sociales serán significado de discriminación, pero para otros sistemas sociales es sinónimo de poder y en el algún caso, el hombre que más tatuajes y transformaciones tiene es visto como la imagen de masculinidad, así el cuerpo transformado viene a representar la identidad única dentro de un entorno social que lo ve y lo reconoce.

En la medida que el individuo sienta que su cuerpo es la representación física, de su identidad, se siente en plenitud, satisfecho de lo que puede percibir de sí mismo, que lleva a la aceptación de esa red social a la que quiere pertenecer. En palabras de Colombres (2014):

El arte escrito en el cuerpo es una carta de identidad de trascendental importancia tanto en los diversos ámbitos de la vida cotidiana como en el campo de lo extraordinario, pero los mayores logros expresivos se dan en la acción. Esta, al poner en escena el imaginario tanto social como personal, torna más perceptible los significados profundos de la experiencia colectiva (p. 218).

El concepto que implica una acción individual puede relacionarse con el deseo de superar las tensiones culturales que configuran la identidad. En lugar de aceptar estas tensiones, se busca crear la identidad a través de la activación personal. Esto plantea la necesidad de recuperar el cuerpo en su condición de lenguaje subjetivo, capaz de expresar y reconstruir una memoria múltiple en una identidad fragmentada. Al utilizar el cuerpo como medio de expresión, se puede reestablecer una conexión con las diversas experiencias y recuerdos que conforman la identidad, permitiendo una comprensión más profunda y holística del yo.

Cuando interactuamos con alguien, no solo procesamos lo que esta persona dice su tono, su gesto, su postura y su expresión facial. Los elementos no verbales también pueden comunicarnos emociones y

actitudes que las palabras por si solas no pueden; La interacción corporal es esencial en nuestra habilidad de conectarnos emocionalmente con otros. Mediante la imitación y percepción involuntaria de las expresiones faciales y movimientos de alguien, empezamos a percibir sus emociones. Este mecanismo es vital para crear las bases de la empatía y el entendimiento recíproco en nuestras relaciones sociales. La imagen como representación dentro de otra imagen parece señalar el encadenamiento de signos que forman la identidad personal y artística. Las múltiples conexiones de esta experiencia rechazan la visión jerárquica que intenta identificar a los individuos mediante modelos estables y organizados. En este contexto, aspectos banales y trascendentes se sitúan al mismo nivel, estableciendo relaciones complejas de manera simultánea.

Además, la intercorporiedad también ayuda a fomentar nuestra capacidad para empatizar con los demás, al ver a otra persona llorar, reír, o fruncir el ceño reconocemos estas expresiones como parte de la experiencia humana que todos compartimos, esto nos ayuda a encontrar terrenos en común en nuestras experiencias corporales. Nos recuerda que nuestras interacciones con los demás son ricas, complejas y que el cuerpo es el vehículo esencial para la comprensión y conexión humana. Como señala el Centro Nacional de Fotografía (2011):

...cada cultura desarrolla códigos corporales específicos que transmiten significados profundos sobre identidad, estatus social y relaciones de poder. Estos códigos, que van desde la vestimenta hasta los gestos, influyen en nuestra percepción de nosotros mismos y de los demás, y nos ayudan a construir un sentido de pertenencia a una comunidad. Esta idea resalta la importancia de considerar la dimensión cultural al analizar la relación entre cuerpo, conciencia e identidad. Esta idea refuerza la importancia de la corporalidad en la construcción

de identidades y en la forma en que nos relacionamos con los demás, ya que nuestras expresiones corporales van más allá de lo individual y se ven influenciadas por los contextos culturales en los que vivimos (p. 9).

Asimismo, Nuestros códigos corporales no son universales, sino que están moldeados por las normas y valores de la cultura en la que vivimos. Estos códigos influyen en cómo nos percibimos a nosotros mismos, en nuestra autoestima y en cómo nos relacionamos con los demás.

Reflexiones finales

Todos llevamos dentro un mundo de sensaciones y pensamientos que se entrelazan de manera única. Nuestro cuerpo, más que una simple máquina, es el puente entre este mundo interno y el exterior. La forma en que vivimos nuestros cuerpos, cómo los sentimos y cómo los expresamos, está muy influenciada por lo que hemos aprendido y lo que se espera de nosotros. Al entender esta conexión entre lo que sentimos por dentro y lo que mostramos por fuera, podemos descubrir quiénes somos realmente y cómo podemos vivir de una manera más auténtica. Es una experiencia personal que no existe en un vacío, sino que está moldeada por las normas y expectativas de la sociedad en la que vivimos.

La relación entre el cuerpo y la conciencia nos invita a una exploración profunda de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Al reconocer cómo nuestras experiencias corporales están moldeadas por factores sociales y culturales, podemos cuestionar nuestras propias creencias y desafiar las normas establecidas.

Se hace evidente una exhortación a un espacio de reflexión sobre el reconocimiento del otro para la convivencia social. A través de este diálogo, explorar sobre cómo la aceptación y celebración de las diferencias

individuales y culturales pueden construir una sociedad inclusiva y equitativa, donde cada persona se sienta valorada y aceptada. Juntos, descubrir la alteridad, entendida como la comprensión profunda de la diferencia radical del otro, que nos impulsa hacia la empatía y la apertura mental, elementos clave para construir un futuro más justo y equitativo.

En un mundo donde la corporalidad cobra cada vez más relevancia, el llamado es a reflexionar sobre su papel en la construcción de identidades y relaciones sociales. Abordar cómo las expresiones corporales, condicionadas por contextos culturales, difieren entre comunidades, así como estos códigos corporales influyen en nuestra autoestima y percepción. Son importantes los espacios de análisis sobre la importancia del cuerpo en la experiencia humana contemporánea.

Esta reflexión nos empodera para construir una relación más sana y respetuosa con nuestro cuerpo, para participar activamente en la transformación de nuestra sociedad partiendo de las interrogantes: ¿Cómo podemos utilizar este conocimiento para promover una mayor conciencia corporal en nuestra comunidad? ¿Qué acciones podemos tomar para desafiar los estereotipos y las desigualdades relacionadas con el cuerpo?, las repuestas indican a pensar que nuestras experiencias corporales son moldeadas tanto por factores internos como por influencias externas, y que nos fortalece para desafiar los ideales de belleza impuestos y celebrar la diversidad de cuerpos.

Esta conciencia nos motiva a forjar un mundo en el que cada persona se sienta libre de expresar su identidad corporal sin miedo al juicio. Esto ocurre porque nuestro cuerpo es un mapa que nos guía a través de la vida, mapa lleno de rutas preestablecidas y señales que nos indican cómo debemos

BIBLIOGRAFIA

ser. Sin embargo, al explorar este mapa con curiosidad (conciencia) y valentía, podemos descubrir nuevos caminos y crear nuestro propio destino.

Al desafiar las normas sociales y celebrar la diversidad de nuestros cuerpos, estamos escribiendo una nueva historia, una donde la belleza se define por la autenticidad y la aceptación, recorriendo un camino que nos lleva a la construcción de la identidad que queremos.

Centro Nacional de Fotografía. (2011). *Retratarte: Identidades en tránsito, Colección fotográfica social*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Colombres, A. (2014). *Teoría Transcultural de las Artes Visuales*. Ediciones ICAIC-CNAC.

Firenze, A. (2016). *El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5, pp. 99-108.

García, E. (2018). Desbordes y excedencia del cuerpo vivido respecto del esquema corporal en la fenomenología de M. Merleau-Ponty. *Eidos*, 28, pp. 305-333. ISSN 2011-7477.

Hernández, C. (2006). *Desde el cuerpo: alegorías de lo femenino. Una visión del arte contemporáneo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Libros del arlequín. 10, *Formas Carnavalescas en el arte y la Literatura*. (1989). Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

Perruchoud G. (2017). *La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas*. "Revista de Filosofía". Rev. filos. (Madrid.) 42 (1), pp. 59-76.

Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Editorial Montesinos.

Ana Blanco:

Vida de una docente en la frontera colombovenezolana

Por: Josefina Balbo, Zulay Rangel y Jesús Darío Lara

Fotos: cortesía de la profesora Ana Blanco

La vida en las fronteras de los países no siempre es fácil: existen ciertos desafíos que conocen muy bien quienes habitan el territorio de estas líneas geopolíticas. La profesora Ana Blanco forma parte de ese amplio número de venezolanos que viven en un área limítrofe con una nación vecina, en este caso, el estado Táchira, colindante con Colombia. Su vida ha estado marcada desde sus ancestros por el tránsito entre un país y otro, y por la entrega amorosa a la tierra y a la sociedad en donde echan sus raíces. En esta entrevista queremos recoger algunas de las vivencias que Ana Blanco ha compartido con nosotros, sobre su experiencia como docente de escuela, ámbito en el que ha conocido las bondades de la frontera internacional, con el contacto e intercambio que ello implica, así como también sus dificultades y retos, en los que ha participado de manera comprometida, procurando mejorar su entorno. Su historia es la historia de muchos, en diferentes lugares y épocas, y al mismo tiempo es un testimonio único. De allí la importancia de conocerla, con la misma generosidad que ella ha brindado a tanta gente de estas tierras, y con la que ahora nos habla a nosotros.



Dra. Ana Blanco. PhD en Educación

¿Quién es Ana Blanco?

Mi nombre completo es Ana Briceida Blanco de González. Soy oriunda de la gran Villa Heroica de San Antonio del Táchira, lugar donde comenzó la Campaña Admirable, encabezada por nuestro Libertador Simón Bolívar, acompañado de hombres y mujeres valerosos que forjaron la independencia no solo de nuestro país, sino de otras naciones hermanas que, hace más de 200 años, disfrutamos del bien más preciado que hemos conquistado: nuestra libertad, independencia, autodeterminación y amor por la patria.

La experiencia vivida
al lado de hombres y mujeres
que día a día participamos
en la formación integral
de la niñez venezolana
ha valido la pena cada
segundo de estos 25 años

Soy hija de Gratiniano Blanco y Alba Yolanda Hernández, ambos colombianos que llegaron a Venezuela en el año 1949, siendo unos niños desplazados por la violencia que se desató para esa época y que ha marcado escenarios sangrientos en la historia colombiana. Mis padres, campesinos, labradores de la tierra y de la producción animal y vegetal, nos enseñaron a mis hermanos y a mí todo lo relacionado con las labores del campo.

Me crié entre cultivos de tomate, hortalizas, tubérculos; con vacas, chivos, ovejas, cerdos, aves y todas las bendiciones que solo el campo sabe ofrecer. Me prepararon para ser un ama de casa, conociendo las tareas propias para dirigir un hogar en todas sus expresiones. Trabajé desde muy niña y fui una adolescente crítica, reflexiva, creyente en Dios y en su amor, que sobrepasa cualquier adversidad.

Fui formada en el temor al Todopoderoso, Creador del cielo y de la tierra. Mis padres inculcaron en mí los principios y valores que han dirigido mi vida por más de media década. Con esto estoy manifestando mi edad.

Y hablando de eso, quiero que sepan que me casé muy joven, a la edad de 18 años, con un hombre maravilloso, Lorenzo. Hago mención de él, pues mi vida giró drásticamente y puedo decir que hay un antes y un después de mi esposo, con quien he avanzado por más de 33 años. Fue él quien me brindó la oportunidad de terminar mis estudios de secundaria y hacerme Bachiller de la República.

A su lado, hoy soy una profesional comprometida con la formación permanente y las nuevas oportunidades educativas para nuestros muchachos venezolanos. En el año 1997 me gradué como Bachiller e inicié mis estudios universitarios en la Universidad Católica del Táchira "Andrés Bello", en una carrera que recién se creaba: Informática Gerencial. Pero la verdadera intención era iniciar Derecho, mi carrera soñada.

Pero el destino tenía trazada otra historia en mi vida. Y al no poder cubrir los gastos universitarios, renuncié a mi sueño de ser profesional del Derecho. Pero mi esposo no conoce un "no" como respuesta, y emprendió la búsqueda de nuevas oportunidades para mí.

Así ingresé en el año 1998 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", la Universidad de los Maestros. Una profesión que no estaba en mis planes. Ingresé en el 2003 al Ministerio, luego de haberme graduado como Profesora en Educación Integral.

Es así como empezó mi paso por la educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Nacional "República de Cuba", donde he laborado por casi 25 años, pasando de docente de aula, coordinadora, subdirectora y directora por más de 17 años en actividades directivas. La experiencia vivida al lado de hombres y mujeres que día a día participamos en la formación integral de la niñez venezolana ha valido la pena cada segundo de estos 25 años. Desde enero del 2022, sobreviviendo a una terrible pandemia que casi nos destruye, me sumé al llamado del doctor Johnny Alexander Antolínez Toloza, Rector de la Universidad

Politécnica Territorial del Norte del Táchira “Manuela Sáenz”, para crear el aula municipalizada en Bolívar.

Y con solo una imagen que se envió a mi teléfono, notificando mis nuevas funciones como coordinadora, emprendimos mi esposo y yo un difícil camino para aperturar nuevas ofertas educativas de la mano de Dios, el Rector y las autoridades municipales, quienes juntos hemos hecho posible la consolidación de cinco carreras: Administración, Medicina Veterinaria, Seguridad Alimentaria y Cultura Nutricional, Informática y Agroalimentaria, con proyectos de nuevas ofertas que hoy benefician a más de 200 estudiantes y 200 más en proyección para este nuevo año 2025. Estamos satisfechos de la labor cumplida. Este 25 de julio egresan los primeros 19 Técnicos Superiores Universitarios en Administración.

El próximo año egresan 24 Técnicos Superiores Universitarios más en esta carrera y 16 Técnicos Superiores Universitarios en Salud Animal que

próximamente recibirán su título de Médicos Veterinarios. Hoy podemos decir con confianza que Dios nos ha ayudado hasta aquí y lo seguirá haciendo a fin de contribuir al desarrollo y consolidación del proyecto de vida de nuestros jóvenes, a los cuales les estamos demostrando que sí hay oportunidad en su patria de lograr mejores condiciones de vida sin arriesgarse fuera de sus fronteras.

¿Qué significa para usted la frontera?

Aquí te respondo lo que significa para la profesora Ana Blanco la frontera.

Este espacio territorial y línea imaginaria desde donde hemos vivido situaciones que quizás otras regiones jamás comprenderán. Hemos visto ir y venir a nuestros estudiantes en busca de oportunidades, familias enteras separarse para siempre, sueños frustrados, corazones dolidos, un pueblo que resiste desde sus realidades locales. Nos hemos visto reinventándonos, hemos aprendido a ser resilientes sin saber cuál es el verdadero significado de esta palabra.

Hemos visto un gremio docente golpeado, abatido, resistiendo y brindando amor a sus estudiantes, aun con su corazón roto. La frontera es, sin lugar a dudas, un espacio



Profesora Ana Blanco en actividades académicas

territorial desde donde juntos hemos construido un nuevo referente histórico cargado de *topofilia*, palabra cuyo significado entendemos solo quienes lo habitamos.

¿A su parecer, cuál es la importancia de la docencia y del servicio social en una comunidad?

La importancia de la docencia y del servicio social hacia las comunidades es una sensación del deber cumplido.



Profesora Ana Blanco en actividades comunitarias

Hoy son los docentes los que dirigen muchas comunidades, son líderes en sus localidades, ocupan cargos directivos y de autoridad municipal; son los maestros resilientes los que continuamos haciendo transformación curricular, haciendo patria desde sus aulas de clase. Es el amor por el arte de enseñar, por la misión que nos fue encomendada, y seguimos avanzando y transformando vidas desde el amor, el ejemplo y la curiosidad, como lo expresara Paulo Freire.

A lo largo de los casi treinta años que me he desenvuelto en el ámbito educativo, puedo asegurarles que he vivido cada momento con la intensidad, el amor, el compromiso y la entrega que demanda la labor del maestro. He experimentado situaciones que

han marcado mi vida no solo como docente, sino también como mujer y como ser humano. Recuerdo varias de ellas que me causaron un profundo dolor, pero que tuve que afrontar con la entereza que este tipo de circunstancias exige.

En este contexto, quiero rememorar el caso de "María"¹, una niña de catorce años que cursaba sexto grado y estaba próxima a cumplir sus quince primaveras. Yo era su docente pasante y nunca comprendí por qué, a su edad, aún se encontraba en la primaria. Quizás por ello, en mis años como directiva de la escuela, siempre me aseguré de que los niños estuvieran ubicados en sus grados escolares de acuerdo con su edad biológica, una tarea que consideré fundamental. Lo que más recuerdo de "María" es que era una niña muy callada, triste y solitaria, pero yo anhelaba hacer algo por ella que le alegrara el alma y el espíritu.

Así, decidí planificar su fiesta de quince años. Involucré a casi toda la comunidad escolar: padres, madres, docentes, personal operativo y demás se sumaron entusiastamente a la organización de su celebración. Lo preparamos todo como una gran sorpresa para ella. El escenario fue nuestro salón de clase, ubicado en el segundo piso del ala norte de la institución. Todo estaba dispuesto: el aula decorada, una gran torta, comida, pasapalos, bebidas, regalos y un hermoso vestido de quince que nos había prestado el señor "Jaime", cantinero escolar, cuya hija lo había usado apenas dos meses antes de nuestra sorpresa. Todos la esperábamos con ansias.

Al llegar, le cubrimos los ojos y, cuando los abrió, su alegría penetró hasta nuestros huesos; la emoción no le cabía en el pecho. Miraba su vestido y no podía creerlo. La tomé de la mano y, junto a mis compañeras de trabajo, fuimos hasta el baño para cambiarla. En ese momento, cuando le pedimos que se quitara el uniforme para colocarle el vestido, quizás la ilusión de lucir una prenda tan hermosa

¹Utilizamos nombres ficticios entre comillas para proteger la identidad de las personas implicadas.

la hizo olvidar que, al despojarse de él, dejaría al descubierto un cuerpo lacerado de la peor manera que yo jamás había visto. Mientras ella se despojaba del uniforme con alegría para comenzar a ponerse el vestido, nosotras caímos en un silencio sepulcral, llorando de impotencia, de dolor, de rabia ante lo que estábamos observando en aquel cuerpecito tan indefenso.

Hubo un momento en que ella se quedó quieta, mirándonos, y al ver nuestra estupefacción, sencillamente dijo: "¡Fue mi abuela! Pero, por favor, profe, ¡no diga nada!" ¿Qué hubiesen hecho ustedes? ¿Callar, o intentar transformar la realidad de esa pequeña? Yo, por mi parte, hice lo que me dictó mi corazón.

Casualmente, ese día se encontraban en el auditorio de la escuela unas funcionarias del Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes de mi municipio, dictando unos talleres, y procedí a denunciar la situación. Se tomaron las evidencias del caso, fuimos hasta la casa de la abuela de la niña, se tomaron las acciones legales pertinentes, y "María" fue separada de su agresora y retornada al seno de su madre en Caracas. Pero si acaso piensan que no hubo fiesta, se equivocan: ¡por supuesto que la hubo! "María" estuvo feliz, rodeada de cariño, muchos regalos y la garantía de no volver a ser maltratada nunca más.

Otro caso que recuerdo como si fuera el primer día fue el de un estudiante de cuarto grado: "José". ¡Qué dura situación la que vivió este niño! Para entonces, yo ya era directora de la Institución "República de Cuba", y la profesora de ese grado, "Paula", acudió a mi oficina para exponer la difícil situación del estudiante, quien presentaba episodios de agresividad, rabia y desobediencia, llegando a golpear a sus compañeros y a abandonar el aula. Inmediatamente abordamos el caso junto a la coordinadora de formación docente y a la orientadora de la escuela.



Profesora Ana Blanco en actividades académicas

Recuerdo que el niño estaba sentado en uno de los bancos de cemento ubicados cerca de la cancha múltiple, próxima al comedor. Puse mi mano sobre su cabecita y le dije: "¿Por qué tanta rabia, hijo? ¿Qué te tiene tan molesto? No puedes seguir con esa actitud, porque tendrás problemas con tus compañeros y maestros. Debes mejorar tu comportamiento; no puedes estar tan malhumorado". Él solo sollozaba con rabia, con dolor, con desesperación; gemía desde las entrañas. Con los ojos cargados de desesperación, me miró y me dijo, casi gritando: "¿Cómo quiere que esté feliz? Si mataron a mi padre en mi presencia, mi madre está presa, y me arrebataron a mi hermanito pequeño; vivo cada día en una casa diferente entre mis tíos y abuelos, trabajo para ayudar con mi sostenimiento, perdí todo: mi hogar, mis padres, y hace más de seis meses que no veo a mi mamá. ¡No tengo razones para estar feliz!" Un silencio total invadió nuestras vidas ante su argumento. Solo lo abracé y le prometí que el mañana sería mejor; que, si no quería estudiar con sus compañeritos a su lado, yo abriría la escuela los fines de semana para que él se nivelara. Le prometí que haría hasta lo imposible para que viera a su mamita, si él me prometía que iba a mejorar su actitud. Quiero decirles que, durante casi dos meses, abrí la escuela los sábados y domingos solo para "José". Quería que él entendiera que estaba dispuesta a todo

para que siguiera avanzando, que no era bueno estar solo, que debía darse la oportunidad de reincorporarse a su grupo de compañeros, a su salón de clase, con su maestra, que tanto lo quería. Hice hasta lo imposible por lograr un encuentro con su madre. Primero, una llamada que le alegró el alma, le devolvió el brillo en los ojos y las ganas de vivir; luego, logramos una visita con ella en un lugar dispuesto para que pasaran tiempo de calidad madre e hijo.

Todo esto fue posible gracias a las alianzas perfectas entre las instituciones del Estado. Su madre logró el beneficio de salida diaria para su entorno familiar, con la condición de retornar a dormir al centro penitenciario. Todo esto permitió que "José" regresara totalmente transformado a su salón de clase, que avanzara académicamente, que volviera a sonreír y a creer que todo era posible. Finalmente, su madre logró la libertad plena y absoluta, recuperó a su hijo menor y, junto a "José", recuperó el tiempo que les había sido arrebatado.

Hoy, después de tanto tiempo, recordar estas vivencias me confirma que todo cuanto he hecho en nombre de la educación de nuestros niños y niñas de frontera ha valido la pena al cien por ciento.

¿Podría hablarnos sobre su labor con las comunidades en su entorno?

La experiencia con el trabajo comunitario ha marcado nuestra existencia desde hace muchos años.

Hemos compartido alegrías, tristezas, triunfos, derrotas, desilusiones y esperanzas con cada niño, joven, adulto mayor, hombre y mujer que hemos atendido. Sabemos dar un abrazo sincero a ese niño que pierde a sus padres, a ese abuelo y abuela abandonados, a esa mujer jefa de familia que debe emprender la tarea sola sin su compañero, a esa adolescente con embarazo precoz que no

Hemos compartido alegrías, tristezas, triunfos, derrotas, desilusiones y esperanzas con cada niño, joven, adulto mayor, hombre y mujer que hemos atendido.

sabe qué hacer. Sabemos estar, así sea solo para escuchar; sabemos resolver cuando hay que hacerlo, sabemos ser empáticos, pero también sabemos alzar la voz ante las injusticias.

Hoy hay una visión diferente del liderazgo del maestro en las comunidades, producto del trabajo que hemos vivido, que hemos venido haciendo desde nuestros espacios comunitarios.

¿Qué la ha motivado en su labor social?

Lo que realmente me ha motivado en mi labor social es hacer bien las cosas, con responsabilidad, con entrega, con amor, con la convicción de hacer lo correcto. Desde niña, al lado de mis padres, me ha movido la labor social y ahora, junto a mi esposo y a mi familia, seguimos haciendo lo propio para contribuir a la consolidación de una patria más justa, solidaria y que aporte felicidad completa a su pueblo.

En el año 2005, asumí responsabilidades como Coordinadora del Servicio Comunitario en el Instituto Universitario de la Frontera. Para dar cumplimiento a la nueva ley de servicio comunitario para el estudiante universitario, desde este espacio y junto a los jóvenes de la frontera, realizamos infinidad de proyectos que nos acercaron a realidades profundamente conmovedoras y nos brindaron la oportunidad de transformar procesos y acciones en favor de los más necesitados.

Puedo resumir que, a través del servicio comunitario, construimos una vivienda para mejorar la precaria situación de dos ancianitos, "Leticia y Fructuoso", quienes carecían de un techo donde refugiarse, estaban enfermos, desvalidos y con discapacidades. Sin embargo, hicimos lo

necesario para mejorar su condición de vida. Les entregamos una vivienda dotada de los enseres básicos necesarios para que pudieran vivir dignamente: con baño, sus camas y una cocina a la altura de Leticia, pues ella no podía caminar debido a la condición de sus piernas, lo que la obligaba a arrastrarse para movilizarse. No podíamos cambiar esa dura realidad, pero sí el entorno en el que ella se desenvolvía. Por ello, diseñamos su casa para ajustarla a sus condiciones físicas. Ella fue feliz en su hogar los últimos años de su vida. Hoy, ninguno de ellos está ya en este plano terrenal, pero esa casa se mantiene en pie, albergando, bajo la administración del consejo comunal, a otras familias necesitadas.



Profesora Ana Blanco en actividades comunitarias

También logramos realizar junto al sargento "Carlos Viña", entonces de Politáchira y hoy ya jubilado, una actividad especial para todos los ancianos del municipio Bolívar y de los que estaban en el Geriátrico de Ureña. Realizamos una actividad que marcó sus vidas: cada estudiante patrocinó un detalle para ellos, organizando una gran fiesta con grupos musicales, actos culturales, entretenimiento y un almuerzo especial, adaptado a sus dietas, para que se sintieran felices y consentidos. Recuerdo que fue un 8 de julio, pues ese día, el ciudadano alcalde, quien estuvo como invitado especial en ese agasajo al adulto mayor, declaró el 8 de julio como el "Día del Adulto Mayor" en el municipio Bolívar.

Ese mismo año, visitamos las comunidades más necesitadas del municipio, apoyando los censos y los proyectos comunitarios de infraestructura (como enrocado, alcantarillado, acueductos y alumbrado público). Apoyamos la construcción de las casas comunales específicamente en la Zona Sur de Llano de Jorge, en el Barrio Juan Vicente Gómez. Esto nos permitió tener los datos de niños muy necesitados y

decidimos patrocinar, a través del padrinazgo, a más de quinientos niños, a quienes reunimos en el patinódromo de la ciudad. Cada padrino se comprometió a donar una muda de ropa para cada niño o niña en el evento. Fue una locura ver tantos niños allí, tan desvalidos, pasando un día extraordinario con música, dulces, tortas. Recuerdo que la empresa Polar donó muchas cajas de malta para atenderlos ese día, además de refrescos y agua para la hidratación. La alcaldía del municipio se dispuso a llevar varios camiones de helados que aparecían de sorpresa por los lados y el frente del patinódromo, ante la voz de los niños que gritaban: "¡Queremos helados!" Fue hermoso ver a la comunidad abocada a atender a esa hermosa niñez que disfrutaba de un día diferente, cargado de dulzura y muchos regalos. Lo recuerdo como si hubiese sido hoy mismo. Ver la cara de satisfacción de mis estudiantes de carreras como Informática, Administración, Banca y Finanzas, Comercio Exterior, Contaduría Pública, al sentirse parte del proceso transformacional gracias a su servicio comunitario. Sé que muchos de ellos tienen almacenada en sus vivencias esa actividad que no solo marcó nuestras vidas, sino también la de incontables familias y los corazones inocentes de nuestra niñez venezolana.

No quiero dejar de mencionar una actividad un poco más reciente. Como directora de la más grande institución educativa en el Municipio Bolívar,

experimenté situaciones que debía solucionar sí o sí, de la mano del consejo educativo y de todo el personal institucional. Cuando se inició la situación de bloqueo económico en el país, las escuelas soportaron una difícil carga: el personal vio su salario seriamente afectado. Sin embargo, estuvimos dispuestos a apoyar con jornadas médico-asistenciales para toda la familia escolar. Conseguimos que se les dotara de herramientas tecnológicas (como computadoras y teléfonos celulares), organizamos jornadas de alimentos a cielo abierto, y logramos una dotación especial desde la capital de la República con un mercado de más de 60 productos por cada miembro del personal institucional, lo que nos permitió pasar unas navidades felices. Y es que, en la escuela, a pesar de la restricción económica, nuestros niños siempre tuvieron su cena navideña a todo dar: nunca faltó su hallaca, su ensalada de pollo, su pan, su dulce de lechosa y su toddy frío. Nunca escatimamos esfuerzos para darles a nuestros niños y niñas lo mejor que teníamos.

Hay un hecho que nos marcó sobremanera a la comunidad educativa. Fue el hecho de que, ante la necesidad de ser abastecidos con todos los productos del Programa de Alimentación Escolar (PAE), al que estábamos acostumbrados (con sus productos de altísima calidad: víveres, frutas, verduras y proteínas como pollo, carne, huevos, mortadela y demás), llegamos a recibir solo arroz y caraotas. Esto lo preparábamos lo más delicioso posible para que nuestros estudiantes comieran toda la ingesta del día. Pero fueron tantos días, semanas y meses con este menú, que los niños ya no quisieron comer más. La desesperanza al ver el desgano de nuestros niños me hizo

"¡Pies juntitos,
manos a los lados,
pecho erguido
y orgullosos
de ser venezolanos!"

prometerles algo que aún hoy solo puedo explicar como un milagro o providencia divina: tenía que negociar con ellos para que decidieran comer. Así que les prometí que, si se comían todo lo que se les sirviera en el comedor, yo les daría la comida que ellos quisieran; les daría la oportunidad de que se pusieran de acuerdo sobre lo que querían comer, pero solo si no dejaban nada en los platos. Les dije que esa semana los estaría observando y el lunes siguiente los escucharía sobre la decisión tomada.

Esa semana fue hermoso ver esos cachetes llenos de comida, marcados por ese negro pegajoso que deja un buen plato de arroz con caraotas, mostrando su menaje y diciendo: "¡Directora, me lo comí todo!" Se me llenan los ojos de lágrimas recordando cuánto tuvimos que hacer para darles lo mejor dentro de tanto faltante.

Pues bien, ese lunes tan esperado llegó. Con él, nuestro día de guardia y actividad cívica, la cual realizamos partiendo de nuestra oración de costumbre y de la entonación de nuestro Himno Nacional, que siempre entonábamos bajo la siguiente consigna: "¡Pies juntitos, manos a los lados, pecho erguido y orgullosos de ser venezolanos!" No puedo describir lo que esa consigna significaba para mí. Así que, una vez realizado el acto cívico, di la orden de que pudieran proseguir a sus ambientes de aprendizaje. Pero nadie se movía de su lugar de parada en el patio central de la escuela, el cual fue testigo de la voz de los pequeños, que recordaban que yo les había hecho una promesa y que ellos ya sabían lo que querían comer. Yo, por supuesto, haciéndome la desentendida, les pregunté: "¿Ya están seguros de lo que quieren que les prepare?" Y me dijeron a una sola voz: "¡Sí, ya sabemos!"

Entonces a la voz de tres me dicen lo que quieren comer. Y el patio se estremeció al oír, en un solo grito perfecto, como un coro después de tantas horas de ensayo, la palabra: "¡Hamburguesas!" "¡Madre santa! ¿En qué me había metido?", pensé. La

población escolar superaba los 1150 estudiantes. Así que les dije: "¡Pues comeremos hamburguesas!" Quisiera poder decirles o narrarles todo lo que tuvimos que hacer: tanto la escuela, la alcaldía, como la Guardia Nacional, el comercio, las instituciones del Estado, las panaderías... en fin, un sinfín de corazones buenos que se unieron para hacerles más de 1300 hamburguesas gigantes que llevaban de todo y que mis niños disfrutaron al calor de un grupo de hombres y mujeres que entendimos que a este mundo vinimos fue a servir; de lo contrario, nuestras vidas no tienen sentido.

¿Cuáles han sido sus principales logros como docente y como ser humano?

Los logros que he conquistado como docente van más allá de mis títulos: es recibir un abrazo sincero de un estudiante que me agradece por haber estado en su vida; es saber que logré cambiar realidades en mis estudiantes; es disfrutar con ellos la conquista de su meta profesional; es haber contribuido al desarrollo profesional de mi país. Estoy satisfecha de la labor cumplida, de haber hecho lo correcto, de haber contribuido a mi patria, esa que recibió a mis padres y les dio la oportunidad de conquistar una familia, de haberme regalado los hermanos maravillosos que tengo.

¿Le gustaría rememorar alguna vivencia en particular?

Si pudiese rememorar una vivencia en mi vida, quisiera volver al momento exacto en el que mi padre me entregó en el altar a mi esposo y poder escuchar lo que le dijo en su oído, para poder decirle: "Gracias por la vida que me dio, por su amor, sus



Profesora Ana Blanco en actividades académicas

enseñanzas, el valor por el trabajo, la responsabilidad sobre las tareas, el amor en cada actividad que realizo"; poder decirle sencillamente: "Gracias, papá, por todo".

¿Alguna reflexión final que quiera compartir?

Quiero decirles que todo cuanto hagan, lo hagan con amor; que luchen por sus sueños, por su felicidad; que no se reprochen nada, solo avancen ante las adversidades, ante los obstáculos, derrotando lo malo, fortaleciéndose con las buenas acciones. Disfruten lo que hacen, den gracias por lo que tienen, aprendan a ser felices desde las limitaciones humanas. Somos hijos de Dios, herederos del cielo, preparémonos para cuando sea hora de partir sepamos hacerlo bien. ¡Dios nos bendiga a todos!

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. 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 arábica. 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 arábica. 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 arábica. 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 arábica. 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.

GALERÍA

MIGUEL MÉNDEZ: valoración del patrimonio urbano-arquitectónico de Maracaibo

Autora: Norma García



Miguel Méndez, nacido en los Andes venezolanos, en el estado Táchira, nos cuenta que, desde temprana edad, a los 13 años, empezó a pintar y notaba que cada día lo hacía con mayor soltura y emoción. Para prepararse en el campo de la pintura, inicia estudios en la Escuela de Artes Plásticas, en San Cristóbal. Más tarde, quizás, por la afinidad con las artes comenzó estudios de arquitectura y obtuvo su título en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), en 1996. Para afianzar sus cualidades, como artista plástico y como arquitecto, también se formó como fotógrafo.

El artista encaja su obra dentro del arte figurativo, llamado también figurativismo o arte representacional, entendido como aquel en el que las obras se reconocen por presentar una apariencia similar al modelo, buscando el realismo artístico; figurativismo al que Miguel le añade particularidades, al mencionar que su obra es arte figurativo, pero de registros en el tiempo.

El artista Miguel Méndez
Fotógrafa: Dana Barroso @dana.draftts

Característica que el artista dice lograr a través de una búsqueda constante en el dibujo, dándole vida, integrándolo al contexto. Tal como se expresa en el catálogo de su más reciente exposición:

Miguel Méndez repone esa historia gráfica y la trae hasta estos días en un intento serio de luchar contra la desmemoria que masacra los valores de identidad locales y regionales. Y con su trazo fino, exquisito, delicado, va resucitando la huella ancestral que sustenta el ser, el quehacer y el creer del gentilicio zuliano...¹

Como técnica recurrente en su pintura, el artista emplea la tinta china, arte milenario en el que, con suma paciencia y habilidad, se pueden conseguir obras colmadas de expresividad. Característica propia de la obra de Miguel Méndez: una sobresaliente delicadeza distingue su



El maestro Miguel Méndez en una de sus exposiciones
Fotógrafa: Dana Barroso @dana.draftts

trazo corto, multiplicado en cientos de líneas de los que fluyen formas, fondos, profundidades y perspectivas².

Su obra ha sido exhibida en exposiciones colectivas, como las celebradas en la Escuela de Artes Plásticas, de San Cristóbal, en 1989, y en el Museo de Artes Gráficas Luis Chacón, en Maracaibo en 2024. Y a principios de este año, 2025, en el prestigioso Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez se inaugura su exposición La Maracaibo inmortal, en la que se plasma la historia gráfica de la ciudad (en particular, enmarcada en los inicios y mediados del siglo XX):

La muestra artística resalta y valora la imagen de una ciudad que se transforma en el tiempo y en algunos casos, se confunde sobre su identidad originaria que en la actualidad se entremezcla en un contexto diverso y difuso...³

¹Tomado del catálogo elaborado a propósito de la exposición La Maracaibo inmortal, del Arq. Miguel Méndez, en el marco de la Semana de la Zulianidad, expuesta al público el 29 de enero de 2025, en el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez.

²Ibídem.

³Ibídem.

³Las obras que se muestran en esta Galería forman parte de la exposición La Maracaibo inmortal.



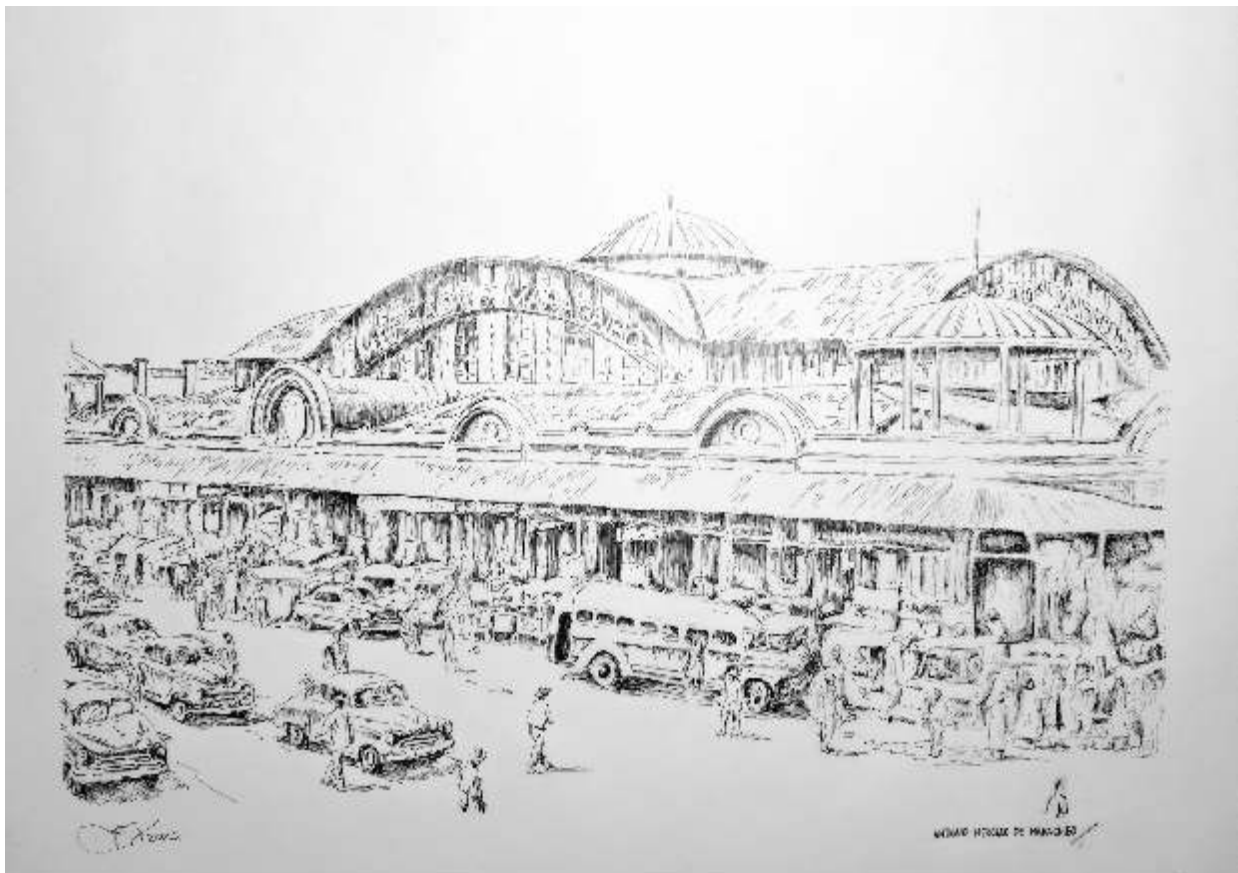
Calle comercio, años 50



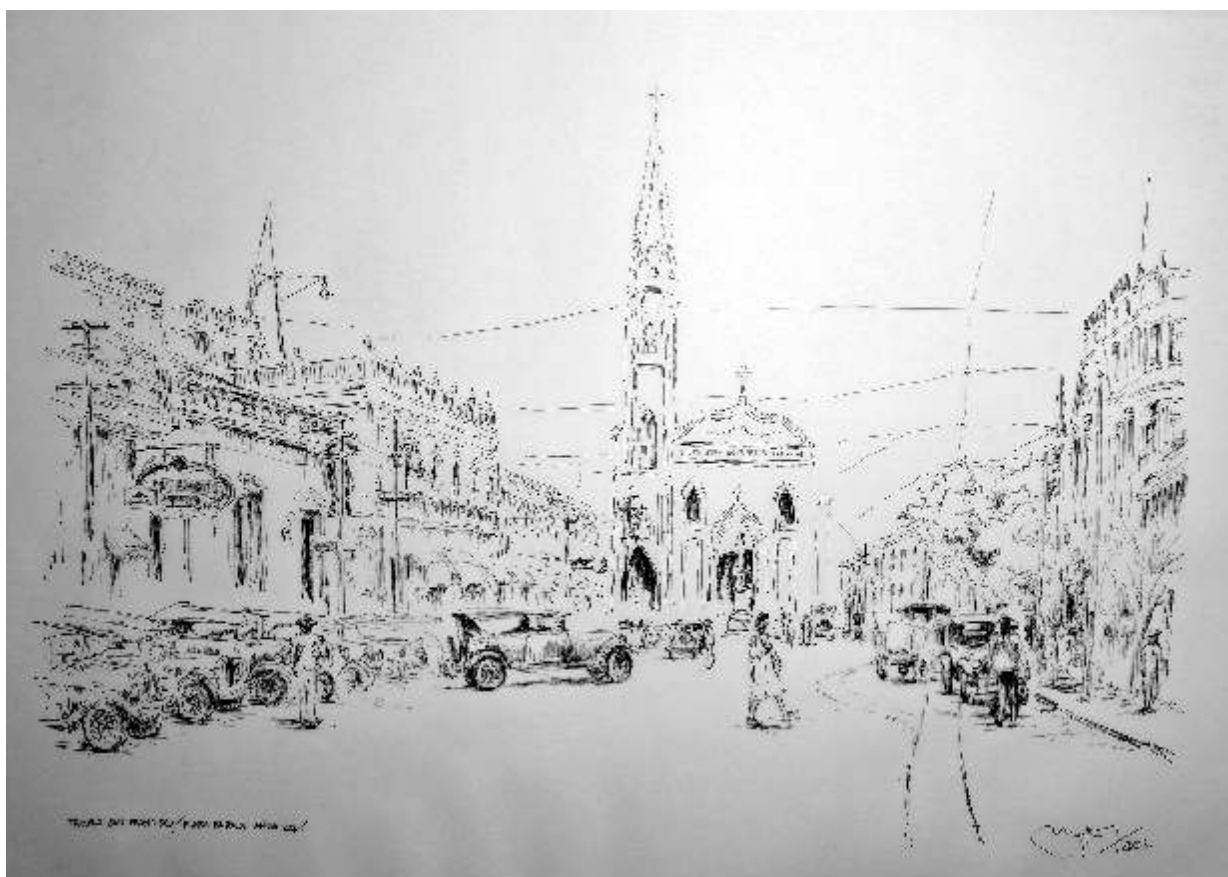
Calle comercio, 1920



Marina, 1875



Antiguo mercado de Maracaibo



Templo San Francisco, Plaza Baralt, años 20.



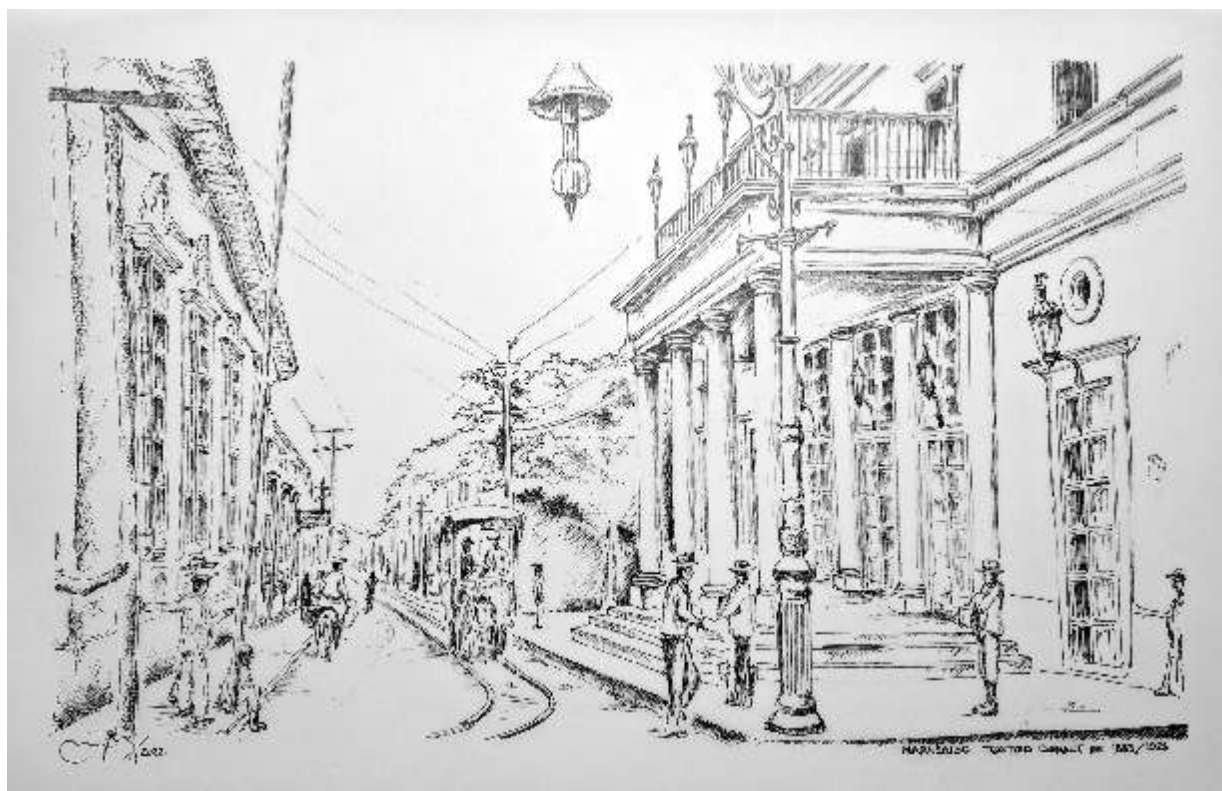
Puerto de Maracaibo y muelle, 1920



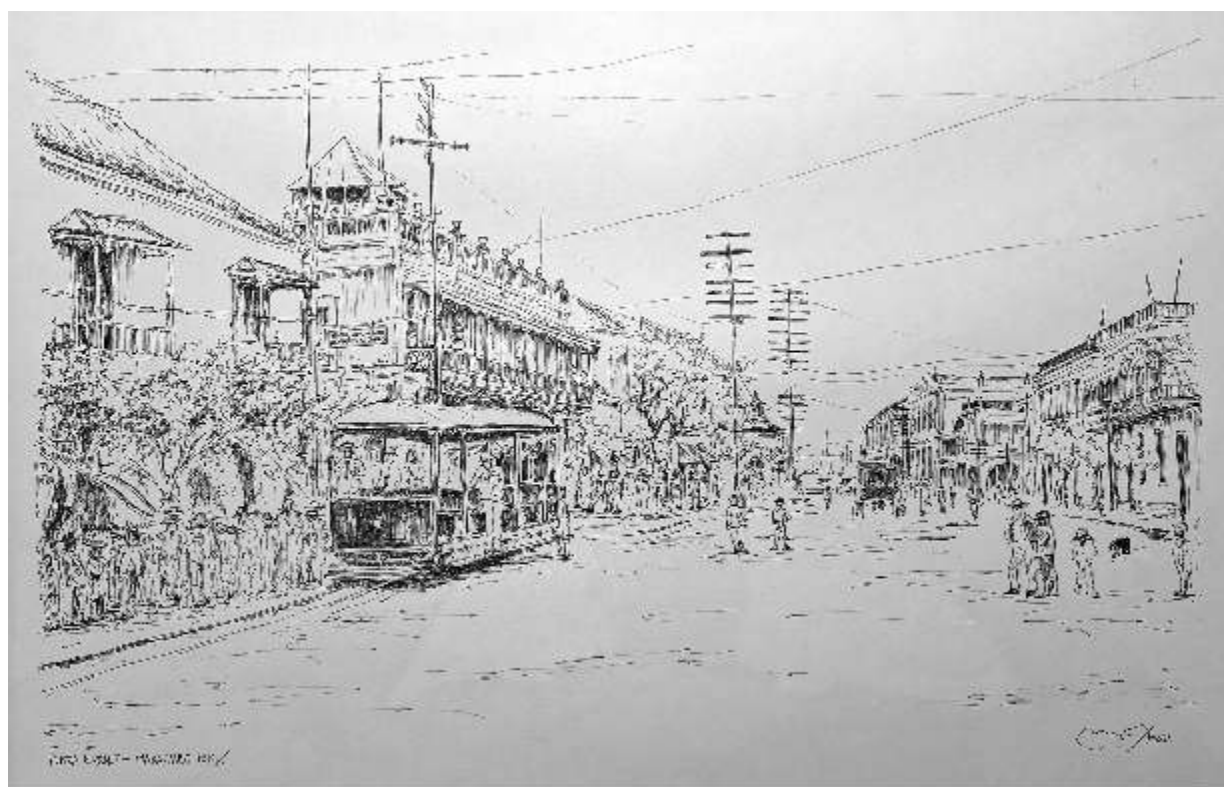
Templo San Francisco, calle Colón y Plaza Baralt, años 20



Palacio de Gobierno, calle Venezuela, 1910.



Teatro Baralt, 1883-1923



Plaza Baralt, 1906

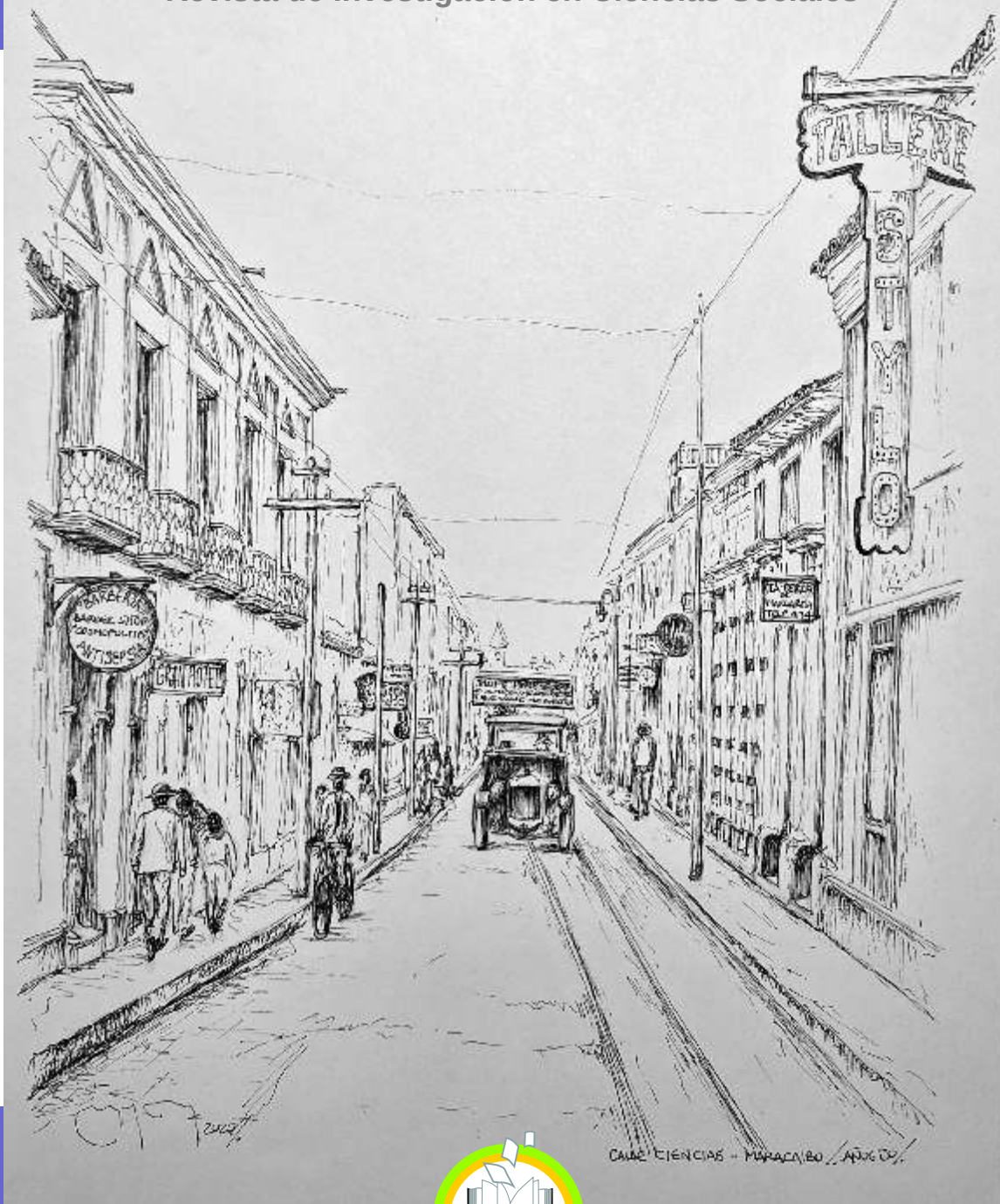


Botica Nueva



scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



FEUNET

Revista electrónica arbitrada de la Universidad Nacional Experimental del Táchira
Julio - diciembre 2024. Volumen 9, número 2