



- 15 **Estrategias para mejorar la Redacción de Resúmenes escritos por estudiantes de educación superior** * *Strategies to improve the drafting of summaries written by students of higher education* * *Stratégies pour l'amélioration des résumés rédigés par des étudiants universitaires* * *Estratégias para melhorar a preparação das sínteses escritos por estudantes do ensino superior* * Ana Beatriz Alvarado Martínez
- 43 **La perspectiva docente en la construcción de un diagnóstico de necesidades y valoraciones educativas en el área del discurso** * *The teaching perspective on the construction of a diagnosis of needs and educational evaluations in the field of the discourse.* * *La perspective pédagogique dans la construction d'un diagnostic des besoins et des évaluations éducatives dans le domaine du discours.* * *A perspectiva do ensino para a construção de um diagnóstico das necessidades e avaliações educacionais no área do discurso* * Liseth Cornieles
- 69 **Construcción de la violencia desde la subjetividad de escolares de educación primaria** * *Construction of violence from the subjectivity of primary school students* * *Construction de la violence depuis la subjectivité d'écoliers d'enseignement primaire* * *Construção da violência da subjetividade de alunos do ensino básico* * Freddy Mayora y Matilde Castillo
- 99 **Aportes para el estudio y comprensión de los aspectos biológicos y físico-geográficos del Cacao (theobroma cacao L.) en la subregión de Barlovento, Estado Miranda** * *Contributions to the study and understanding of biological and physical-geographical aspects of cocoa (theobroma cacao L.) in the subregion of Barlovento, Miranda state* * *Apports pour l'étude et la compréhension des aspects biologiques et physique-géographiques du cacao (Theobroma cacao L.) dans la sous-région de Barlovento, état de Miranda* * *Contribuições para o estudo e compreensão dos aspectos biológicos e físico-geográficas do cacau (Theobroma cacao L.) na sub-região, Barlovento do estado Miranda.* Ernesto De La Cruz e Ismael Pereira
- 123 **Parapalos, de Ana Poliak: el espacio y la creación de significados en el nuevo cine argentino.** * *Parapalos, Ana Poliak: the space and meaning creation in the new Argentine cinema* * *Parapalos, D'Ana Poliak : L'Espace et la création de significations dans le nouveau cinéma argentin* * *Parapalos, Ana Poliak. o espaço e a criação de significado no novo cinema argentino* * Pablo Sánchez Macchioli
- 139 **Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico.** * *From the critical pedagogy to the pedagogic discourse* * *De la pédagogie critique au discours pédagogique* * *De educação crítica ao discurso pedagógico* * Nereyda Álvarez
- 153 **RESEÑA**
¿Adultos Adolescentes? Paradojas en la Era de Peter Pan. Santiago T. Bellomo. Yván Pineda

Año 13, N° 2, diciembre 2012

SAPIENS

SAPIENS



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

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, diciembre 2012
Año 13. N° 2

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación
Miranda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez / 2012.

Año 13. N°2, diciembre 2012 - Depósito Legal: pp.200002CS966 -
ISSN: 1317-5815
162 págs.
Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los artículos /
Normas para los árbitros.

SAPIENS

**Revista Universitaria de Investigación.
Año 13. N° 2, diciembre 2012.**

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

Depósito Legal: pp.200002CS966

ISSN: 1317-5815

Periodicidad: semestral (junio - diciembre)

Traductor al inglés: Andrés Rodríguez Álvarez

Traductor al francés: Alejandra Saavedra

Traductor al portugués: Yvan Pineda Monasterio

Revisión de Texto: Nereyda Alvarez - Marta De Sousa

Diseño Gráfico e Impreso Digital: Centro Grafico Maia, C.A.

Teléfonos y Fax: 0058-0212-363.77.92 / 0424-163.41.45

Correo Electrónico: centrograficomaia@hotmail.com

Consejo Rectoral

Raúl López - Rector

Doris Pérez - Vicerrectora de Docencia

Moraima Esteves - Vicerrectora de Investigación y Postgrado

María Teresa Centeno - Vicerrectora de Extensión

Nilva Liuval Moreno - Secretaria

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

Manuel Reyes Barcos - Director - Decano

Carmen Velásquez de Zapata - Subdirectora de Docencia

José Peña Echezurria - Subdirector de Investigación y Postgrado

Marina Martus - Subdirectora de Extensión

María Esperanza Pérez - Secretaria

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos - Presidente

José Peña - Director

Ignacio De Sousa - Representante de los Jefes de Departamento

América García - Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado

Marta De Sousa - Directora / Editora

Edición que consta de 350 ejemplares
Caracas, Venezuela.

Manuel Carrero (CELARG) – *Historia*
 Lisett Camero (IPMJMSM) – *Biología*
 Jesús Rodríguez Gómez (Universidad Santa Rosa) – *Gerencia, Física y Recursos*
Instruccionales
 América García (IPMJMSM) – *Educación Ambiental*
 Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de la Gran Canaria) – *Historia*
 Gualberto Buela-Casal (Universidad de Granada) – *Psicología*
 Ana Gil García (Northeastern Illinois University) – *Currículo y Liderazgo*
Educativo
 Zeneida Rodríguez (IPMJMSM) – *Educación Musical*
 Betsabeth Acosta (IPMJMSM) – *Educación Inicial*
 Asdrubal Silva (IPMJMSM) – *Evaluación*
 José Peña (IPMJMSM) – *Políticas Públicas y Formación Docente*
 Rafael Key (IPMJMSM) – *Filosofía*
 Omar Daniel Pereira (IPMJMSM) – *Educación Física y Deportes*
 Christian Guillen (IPMJMSM) – *Informática*
 Juan Carlos Moreno (IPMJMSM) – *Educación Industrial*
 Ignacio De Sousa (IPMJMSM) – *Práctica profesional*
 Clara Amaya (IPMJMSM) – *Creatividad*
 María Eugenia Carrillo (IPMJMSM) – *Currículo*
 Edgar Contreras (IPMJMSM) – *Educación Comunitaria*

Año 13, Número 2, diciembre 2012

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
 Publicación con una tirada de 350 ejemplares

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación está acreditada y es financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

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

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio gráfico, audiovisual o computarizado, sin previa autorización escrita de parte del director/editor de Sapiens.

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

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS (ISSN 1317 – 5815)

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

La revista tiene como objetivos:

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

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a corrección de estilo.

Pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en la siguiente dirección: <http://www2.scielo.org.ve>

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

Para Suscripción anual o mantener Canje Electronico puede dirigirse a:

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

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

Dirección Postal: 1073
Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147
Fax: 0058-212-2435296
Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com



CONTENIDO

EDITORIAL

- El sentido de la ciudadanía. *Yolibet Ollarves Levison* 11

ARTÍCULOS

1. **Estrategias para mejorar la Redacción de Resúmenes escritos por estudiantes de educación superior** 15
Strategies to improve the drafting of summaries written by students of higher education
Stratégies pour l'amélioration des résumés rédigés par des étudiants universitaires
Estratégias para melhorar a preparação das sínteses escritos por estudantes do ensino superior
Ana Beatriz Alvarado Martínez
2. **La perspectiva docente en la construcción de un diagnóstico de necesidades y valoraciones educativas en el área del discurso** 43
The teaching perspective on the construction of a diagnosis of needs and educational evaluations in the field of the discourse.
La perspective pédagogique dans la construction d'un diagnostic des besoins et des évaluations éducatives dans le domaine du discours.
A perspectiva do ensino para a construção de um diagnóstico das necessidades e avaliações educacionais no área do discurso
Liseth Cornieles
3. **Construcción de la violencia desde la subjetividad de escolares de educación primaria** 69
Construction of violence from the subjectivity of primary school students
Construction de la violence depuis la subjectivité d'écoliers d'enseignement primaire
Construção da violência da subjetividade de alunos do ensino básico
Freddy Mayora y Matilde Castillo

4.	Aportes para el estudio y comprensión de los aspectos biológicos y físico-geográficos del Cacao (<i>Theobroma cacao</i> L.) en la subregión de Barlovento, Estado Miranda	99
	<i>Contributions to the study and understanding of biological and physical-geographical aspects of cocoa (<i>Theobroma cacao</i> L.) in the subregion of Barlovento, Miranda state</i>	
	<i>Apports pour l'étude et la compréhension des aspects biologiques et physique-géographiques du cacao (<i>Theobroma cacao</i> L.) dans la sous-région de Barlovento, état de Miranda</i>	
	<i>Contribuições para o estudo e compreensão dos aspectos biológicos e físico-geográficas do cacau (<i>Theobroma cacao</i> L.) na sub-região, Barlovento do estado Miranda.</i>	
	Ernesto De La Cruz e Ismael Pereira	
5.	Parapalos, de Ana Poliak: el espacio y la creación de significados en el nuevo cine argentino.	123
	<i>Parapalos, Ana Poliak: the space and meaning creation in the new argentine cinema</i>	
	<i>Parapalos, D'Ana Poliak : L'Espace et la création de significations dans le nouveau cinéma argentin</i>	
	<i>Parapalos, Ana Poliak. o espaço e a criação de significado no novo cinema argentino</i>	
	Pablo Sánchez Macchioli	
6.	Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico.	139
	<i>From the critical pedagogy to the pedagogic discourse</i>	
	<i>De la pédagogie critique au discours pédagogique</i>	
	<i>De educação crítica ao discurso pedagógico</i>	
	Nereyda Álvarez	

RESEÑA

¿Adultos adolescentes? Paradojas en la era de Peter Pan (Santiago T. Bellomo).	153
Yván Pineda	
Normas para la publicación de los artículos	157
Normas para los árbitros	161

Editorial

El sentido de la ciudadanía

La vida cotidiana en la actualidad se ve permeada por un conjunto de espacios en los cuales la ciudadanía es asumida dependiendo de la experiencia de cada quien e incluso del elemento geográfico en donde se encuentre, por lo tanto es necesario acotar que se trata de un tema complejo, polémico y con una dimensión humana importante, en la que la función orientadora del docente puede influir positivamente para desarrollarla de forma consciente con sentido y significado compartido en cualquier contexto socioeducativo.

Por lo general, la ciudadanía se conceptualiza a partir de su dimensión política, asociada a los derechos civiles y sociales adquiridos por los individuos y a la legitimización de un Estado en cuanto a su condición ciudadana, sin embargo, es importante destacar su dimensión intersubjetiva en la que se crea una visión del espacio colectivo, y en la que asumen, individual y colectivamente, responsabilidades y retos como parte de una sociedad; es decir, es un proceso social que a través de la experiencia, genera identidad y pertenencia ciudadana, dos ingredientes que pueden marcar la diferencia entre un estados de bienestar colectivo o de inconciencia ciudadana, el primero que asume con una ética incuestionable y con sentido de ciudadanía y el segundo que limita, inmoviliza y consume, reforzando la impotencia y la creencia en la externalidad.

Desde esta perspectiva, cuando el individuo se mueve en una crisis de sentido ciudadano caracterizado por la incertidumbre, las anomias en cuanto a los acuerdos sociales e institucionales establecidos y una determinada visión de ciudadanía, se produce un resquebrajamiento de las propias creencias y principios, por

ello es necesario apelar a esa esencia ciudadana que impulsa y que motoriza acciones en pro de una preservación colectiva, esto implica asumir en cada una de las propias esferas sociales, una actitud proactiva ante los desafíos y problemas que derivan de la cotidianidad nacional. En consecuencia, la relevancia social de la educación es contribuir con el fortalecimiento de una cultura ciudadana que pueda direccionar los esfuerzos ciudadanos hacia un bienestar común, con el desarrollo máximo del potencial que pueda desarrollarse en cada sujeto de las comunidades educativas, en un espacio dinámico, que promueva la participación, el cuestionamiento y el intercambio en sus formas de visualizar la realidad, pensar, sentir, compartir y valorar la experiencia que construyen día a día.

En este orden de ideas, la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la ciudadanía se manifiesta constantemente, y se puede expresar a través de algunas interrogantes: ¿quiénes somos como país?, ¿hacia dónde vamos?, ¿qué valores compartimos como ciudadanos?, ¿cuál es mi papel en esta sociedad y en esta ciudad?, ¿qué huella aspiro dejar como individuo y como parte de un colectivo ciudadano?, ¿qué tipo de país estamos construyendo?, ¿cuáles son nuestros derechos y deberes como ciudadanos?, ¿cómo abordamos los principales problemas que tenemos en el país?, ¿tenemos una concepción de ciudadanía?, ¿Es la ciudadanía un instrumento de exclusión social o un medio de posibilidades?, ¿He contribuido como docente a configurar una cultura ciudadana cónsona con la realidad que vivo?. Algunas de estas interrogantes invitan al debate y a la investigación, pero definitivamente inspiran a la reflexión individual y conjunta con otros, porque se trata de construir posibilidades y de crear identidad ciudadana.

Ante estas interrogantes, surge un cuestionamiento de la labor docente en la construcción social de ese ciudadano que demanda el país, el cual, obviamente, va más allá de campañas institucionales, líneas de investigación y de cátedras de formación ciudadana; pues exige la reconstrucción del sentido de la ciudadanía desde la experiencia cotidiana. Así, el significado de la ciudadanía como una necesidad colectiva, traspasaría los límites de las instituciones educativas, para dar paso a

espacios en los que se puede construir alternativas compartidas, que puedan dar respuestas a un contexto contingente y de insatisfacción por una sociedad en crisis,

Como parte de una comunidad académica, es además una misión debatir esta problemática como parte de la formación docente, pues mientras más conciencia se produzca entre los miembros de esta comunidad universitaria, mayor será el grado de responsabilidad que puedan asumir en los diferentes espacios públicos o privados de su país, y de esta manera puede difundirse como valor trascendental.

En tal sentido, la ciudadanía como un proceso de construcción social de espacios colectivos para el ejercicio de derechos y deberes, demanda del respeto del otro y de sus diferencias individuales, de tal forma que supone un cosmos en el que todos se miran y escuchan, para intersubjetivamente configurar el sentido de una nueva ciudadanía, que como principio universal se vive y experimenta desde las instituciones fundamentales como la familia y las instituciones educativas. De allí la necesidad de generar espacios de encuentros en los propios escenarios de acción, para articular nuevas acciones en pro de ese ciudadano de hoy y de la ciudadanía que merece un país como este.

En este orden de ideas, la ciudadanía es una convicción, un compromiso y un reto por asumir corresponsablemente las posibilidades que ofrecen los derechos sociales previstos en una Carta Magna, para contribuir con acciones individuales y colectivas, con el bienestar común, construyendo día a día el sentido de una ciudadanía, en el que hay un reconocimiento del otro y de sus diferencias, por lo tanto, la labor del educador en la formación docente es promover la reconstrucción intersubjetiva del sentido de la ciudadanía, en el marco de una cultura universitaria, con miras a la revalorización del esfuerzo conjunto, las ideas diversas y los proyectos compartidos, desde su realidad y de esta formar contribuir al logro de objetivos y metas como ciudadanos de este país, en un contexto que demanda transformaciones ingentes.

Yolibet Ollarves Levison
UPEL-Miranda

Estrategias para mejorar la redacción de resúmenes escritos por estudiantes de Educación Superior

Ana Beatriz Alvarado Martínez

anabelmar878@gmail.com

UPEL-Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

RESUMEN

Esta investigación consideró como objetivo comprobar que la aplicación de estrategias basadas en los postulados de la lingüística textual contribuía a mejorar los problemas de redacción en resúmenes escritos por estudiantes de Educación Superior. Insertada en la modalidad de investigación-acción participativa se seleccionó una muestra de (22) participantes que cursaban la asignatura Lengua Española en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”. Se elaboró una propuesta de talleres con las contribuciones teóricas de Cassany (1988 - 1999), las macrorreglas de van Dijk, (1988) y las fases de escritura de Flower y Hayes, (1980); en la que se realizaron prácticas de escritura para la elaboración del resumen. Los resultados confirman la importancia de la función del texto como unidad comunicativa y de los diversos aportes teóricos utilizados en la propuesta como estrategias fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los aprendices.

Palabras claves: lingüística textual, resúmenes, macrorreglas, fases de escritura.

Recibido: mayo 2012

Aceptado: agosto 2012

ABSTRACT**Strategies to improve the drafting of summaries written by students of higher education**

The objective of this research was to see if the implementation of strategies based on the principles of textual linguistics would contribute to improve the problems of drafting summaries written by students of Higher Education. It is a participatory action-investigation, for which a sample of twenty-two (22) participants who were selected, all were attending to the course of Spanish Language at the Pedagogical Rural Institute "The Mácaro". A proposal of workshops with the theoretical contributions of Cassany (1988 - 1999) was developed, also the macrorules of Van Dijk (1988) and the writing phases of Flower and Hayes (1980), from which writing practices were conducted for the preparation of the summaries. The results confirm the importance of the text function as a communication unit and the various theoretical approaches used in the proposal as basic strategies in developing written communicative competence of trainees.

Keywords: text linguistics, summaries, macrorules, writing phases.

RÉSUMÉ**Stratégies pour l'amélioration des résumés rédigés par des étudiants universitaires**

Cette recherche a eu pour objectif de constater si la mise en place de stratégies fondées sur les postulats de la linguistique textuelle contribuait à la résolution des problèmes de rédaction des résumés écrits par des étudiants universitaires. La recherche s'inscrit dans la modalité de recherche-action participative et, dans ce but, l'on a choisi un échantillon de vingt-deux (22) participants suivant un cours de langue espagnole à l'Institut pédagogique rural « El Mácaro ». Des ateliers ont été proposés à l'aide des contributions de Cassany (1988 – 1999), les macro-règles de van Dijk (1988) et les étapes de l'écriture de Flower et Hayes (1980). C'est à partir de cette proposition que des pratiques d'écriture pour l'élaboration du résumé ont été mises en œuvre. Les résultats font preuve de l'importance de la fonction du texte comme unité de communication et de divers apports théoriques employés dans la proposition en tant que stratégies fondamentales pour le développement de la compétence communicative écrite des apprenants.

Mots clés: linguistique textuelle, résumés, macro-règles, étapes de l'écriture.

RESUMO**Estratégias para melhorar a preparação das sínteses escritos por estudantes do ensino superior**

O objetivo desta pesquisa foi verificar se a implementação de estratégias com base nos princípios da lingüística textual contribuiu para melhorar os problemas em redacção de resumos escritos por estudantes do ensino superior. Ele é inserido sob a forma de pesquisa-ação participativa, para a qual uma amostra de vinte e dois (22) participantes que estavam matriculados em cursos de espanhol no Instituto Pedagógico Rural "EL MACARO" foi selecionado. O seminário proposto foi desenvolvido, com contribuições teóricas de Cassany (1988 - 1999) macrorregas de van Dijk (1988) e as fases de produção escrita de Flower e Hayes (1980), a partir das quais as práticas foram realizadas tornando práticas de escrita para a elaboração dos resumos.. Os resultados confirmam a importância da função de texto como uma unidade de comunicação e das diferentes abordagens teóricas utilizadas na proposta como estratégias básicas no desenvolvimento de competências de comunicação escrita dos formandos.

Palavras-chave: lingüística textual, resumos, macrorules, fases da escrita.

Introducción

Las macrohabilidades del lenguaje se integran e interactúan para transmitir pensamientos, ideas y conocimientos en una sociedad determinada. El discurso, oral o escrito, sirve para satisfacer los requerimientos comunicacionales de todo grupo social que mantiene un código común. Es por ello que se hace necesario formar usuarios discursivamente competentes, mediante el uso de estrategias didácticas adecuadas y funcionales para apropiarse del saber.

De estas habilidades, la escritura cumple una función determinante. “Lo escrito [...] parece estar directamente relacionado con la formación de organizaciones sociales complejas [...] la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado, que son la base de la ciencia” (Cassany, 1999, p. 42). Esta afirmación describe la conexión de la escritura con la configuración de la sociedad y el conocimiento. La composición escrita representa un sistema de construcción de significados, mediante la elaboración de un discurso que permite la comunicación en un amplio alcance y hace posible que el contenido del mensaje perdure en el tiempo; razón por la cual, la escritura representa la huella que sigue el hombre en el estudio y comprensión de su existencia.

Como actividad trascendental en la historia de la humanidad, escribir constituye un proceso complejo y consciente que implica acciones cognoscitivas previas como la lectura, el análisis y la reflexión, entre otras. En consecuencia, la producción de un texto escrito puede resultar una actividad que exige del usuario dedicación para lograrla. Existen muchos estudios que denuncian las deficiencias en las producciones escritas en el ámbito escolar y, lo que es más grave aún, en estudiantes que ingresan al nivel de Educación Superior. Esta situación es considerada en el Plan Nacional de Lectura: “Un 19% de la población venezolana es adulta-joven, entre los 18 y los 24 años, [...] con grandes deficiencias acumuladas en su formación lectora y cultural, que ingresa al mercado laboral y a los niveles académicos superiores” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 3).

Este planteamiento guió el comienzo y desarrollo de la actual investigación,

que se sustentó en un proceso de observación activa de la autora a un grupo de estudiantes del primer semestre de la asignatura Lengua Española en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, lo que reflejó deficiencias en la redacción de resúmenes. Con este fundamento el presente trabajo intenta aportar una posible solución. Pues bien, a través de una propuesta que se basa en un curso de extensión académica denominado “La producción escrita de un texto académico (El Resumen)” se fija como propósito comprobar que la aplicación de estrategias, sustentadas en la teoría de la lingüística textual, mejoran los problemas de redacción de resúmenes escritos por estudiantes de recién ingreso en el nivel de Educación Superior.

Además, como objetivos más específicos los siguientes: (a) Diagnosticar la existencia de problemas en la construcción en los resúmenes escritos por los estudiantes; (b) Diseñar estrategias metodológicas, basadas en la teoría lingüística textual, para mejorar los problemas de redacción; (c) Aplicar las estrategias a un grupo de alumnos del IPR “El Mácaro” y (d) Evaluar la efectividad de las estrategias, para mejorar los problemas en la construcción de resúmenes escritos por estudiantes de Educación Superior.

Marco Referencial

Una aproximación al concepto de la lingüística del texto

La lingüística del texto implica el estudio de la organización textual, las formas de coherencia y cohesión, los distintos tipos de discursos (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instruccional), los mecanismos de producción y comprensión y las convenciones sociales para cada tipo de comunicación. Desde esta nueva concepción, surgen varias categorías que tienen relación con la organización discursiva: macroestructura, superestructura, propiedades textuales, mecanismos de comprensión y producción, convenciones y situaciones sociales de comunicación.

“La tarea de la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua...” (van Dijk, 1983, p. 10). El análisis se relaciona con las diferentes estructuras textuales

producidas en el proceso de interacción comunicativa y a cada una de ellas le corresponderá una función específica. La ciencia del texto pretende abarcar todas las modalidades desde novelas, poesías, artículos científicos y reglamentos hasta los textos de instrucción, publicitarios, etc. Cada uno de ellos tiene características propias de la disciplina que los produce. Tal y como lo señala Van Dijk, la ciencia del texto describirá las propiedades y aspectos comunes de sus estructuras y funciones.

Muchos expertos valoran los aportes discursivos textuales de la nueva ciencia, “la lingüística textual ha puesto las bases para el conocimiento de los textos en lo que se refiere a sus principales tipos, propiedades, principios y estructuras” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 218). Esta ciencia propone un enfoque diferente y más profundo del análisis de los fenómenos lingüísticos. Incluye todos los factores que intervienen en la construcción de significados, a la vez que los inserta en un contexto.

La nueva teoría es el resultado de un estudio interdisciplinario del lenguaje, en el cual confluyen algunas ciencias tales como: la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la psicología cognitiva, la pragmática y muchas otras disciplinas que han contribuido a la comprensión del estudio de la lengua. En síntesis, la lingüística textual representa una disciplina que ha conducido a precisar conocimientos lingüísticos, entre las cuales se señalan: trabajar con textos completos otorgando, a la unidad, un tratamiento mecánico de información lingüística; la noción de contexto social y psicológico en la producción y comprensión textual.

Además, considerar los fenómenos de adecuación, coherencia y cohesión que difícilmente pueden ser estudiados en frases textualmente desconectadas, aunado a ello, integrar los aspectos gramaticales con los semánticos y pragmáticos y desarrollar un nuevo enfoque de comprensión y producción en la enseñanza de la lengua.

Para concluir, el principal aporte de la lingüística del texto se evidencia en el hecho de considerar el estudio textual y la información transmitida en el intercambio verbal como unidad de análisis. A su vez, atender los factores que influyen en la producción escrita en la construcción discursiva de un mensaje, para efectuar la reflexión gramatical, funcional y social que está implícita en la mencionada actividad.

El aprendizaje de la lengua se ha enriquecido con los numerosos aportes de la lingüística textual. Esta teoría se aleja de los razonamientos fonológicos, morfológicos, sintácticos y de los esquemas ortográficos para dedicar especial atención al acto de habla, su intención, al contexto y a los diferentes tipos de discursos que se producen en el proceso comunicativo.

El proceso cognitivo de escritura

Para transmitir una idea, ya sea oral o escrita, es necesario valerse de la competencia comunicativa como actividad inherente al lenguaje humano. Básicamente, en la producción escrita la competencia lingüística permite al autor utilizar las reglas que rigen el funcionamiento de su lengua. A su vez, la discursiva que representa el saber cognitivo-social (conocimientos previos, entorno, situación, registro) y orienta la adecuada construcción del mensaje.

El proceso cognitivo de escritura se refiere a las distintas actividades de pensamiento que desarrolla un autor en el transcurso de la elaboración de un discurso. La mente humana organiza el mensaje que desea transmitir a través de representaciones, códigos, rasgos y significados. Esta práctica equivale a la organización de las estructuras morfológica, sintáctica, semántica y pragmática para la conformación textual.

Para que el proceso de escritura se desarrolle, de manera productiva, requiere de varios subprocesos: la planificación, la producción (elaboración de borradores), la revisión continua y la versión definitiva que se producen en forma simultánea y recursiva (Flower y Hayes, 1980). No es obligatorio cumplir con cada uno de ellos, depende de las condiciones de la producción del tema, de la intención y de la audiencia. Cada subproceso implica una serie de operaciones mentales de alto nivel: inferencias, transferencias y elaboración, entre otras. Al escribir, al mismo tiempo que planificamos y textualizamos los primeros borradores, releemos, revisamos, modificamos el plan inicial y reorganizamos nuestras ideas tratando siempre de expresarlas en forma coherente y comprensible.

En los últimos tiempos, el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes en 1980 ha sido utilizado por especialistas e investigadores como Cassany (1989-1999) y Hernández y Quintero (2001). El mismo contempla un proceso de escritura que parte de tres grandes fases de producción: contexto de la tarea, memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos. Los autores antes mencionados explican el esquema de composición escrita de la siguiente manera:

El contexto de la tarea considera todos los aspectos externos del escritor. Por un lado, la asignación de la tarea de escritura implica la descripción del tema, la determinación de la audiencia, el propósito del autor. Por otro lado, incluye los distintos productos que realiza el escritor luego de iniciar el proceso de composición. La memoria a largo plazo se refiere a los conocimientos previos relacionados con el tema, características de los destinatarios y los esquemas que orientan el proceso de producción.

Los procesos cognitivos constituyen a su vez los tres eventos mencionados anteriormente: la planificación, la traducción y la revisión. Estos tres macroprocesos no se realizan de modo lineal, sino en forma jerárquica y cíclica. Durante la actividad de escritura, el autor puede desarrollar diferentes planificaciones que modifiquen parte del escrito, igualmente ocurrirá con la revisión. Es por ello que el proceso de composición requiere de actividades metacognitivas con el fin de que el escritor seleccione, planifique, evalúe y controle la actividad cognitiva general. En fin, para producir un texto el escritor desarrolla un proceso comunicativo en el cual hay que considerar los siguientes aspectos:

- a) Intención comunicativa (objetivo, propósito) que surge de la necesidad del tema o tópico específico.
- b) Selección del referente, realidad (entorno) acerca del cual se va a informar.
- c) Elección del tema o contenido de la información que se quiere transmitir.
- d) Determinación de las partes que conformarán el texto descuerdo a su tipología.
- e) Diseño de un plan global textual: temas, subtemas, proposiciones, conceptos,...

- f) Expresión a través de categorías lingüísticas de los significados.
- g) En síntesis, escribir y revisar hasta llegar a un producto final.

El resumen como texto académico:

La frase “texto académico” sugiere considerar un conjunto de producciones textuales realizadas en instituciones educativas, escuelas, liceos, universidades; con el fin de acreditar el desempeño académico de los estudiantes, y referidas a contenidos de variados campos del saber. “Serán textos académicos todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o “leíbles”)” que se generen en ese ámbito. (Padrón, 1996, p. 1).

Dependiendo de la clase de texto académico, el escritor tendrá que adscribirse a un prototipo en particular. En el caso de este trabajo, se hará referencia a aquellos cuya función es explicar o demostrar el conocimiento de un tema a través de la redacción del resumen. Álvarez (1995, p. 19) manifiesta que: “El resumen exige una perfecta comprensión del texto después de una lectura del mismo. El alumno intentará ordenar los contenidos más significativos del texto, dejando al margen aquellos detalles irrelevantes”. Tal y como lo expone la autora, en la nombrada actividad discursiva el estudiante recuperará las ideas principales de un tema y presentará los contenidos sintetizados y organizados jerárquicamente. El resumen exige una especial atención de los mecanismos de comprensión y producción. El lector construye un texto de menor proporción a partir de una macroestructura específica. Los resúmenes condensan la información contenida en un texto escrito y sirven para desarrollar la capacidad de análisis, síntesis y comprensión textual.

La práctica del resumen invita, en principio, a la jerarquización y reconstrucción de la información para crear una nueva más condensada, coherente, cohesiva y comprensible para el lector, quien puede interpretar la información como texto de partida. Los resúmenes son expresiones de las macrorreglas de van Dijk (1988), puesto que representan una serie de operaciones de reducción de información semántica. En la elaboración de un resumen es recomendable la lectura previa, la discriminación de

ideas (principales y secundarias), redacción de ideas complementarias y seguir las orientaciones didácticas del proceso de producción escrita.

La tarea de construir el resumen, en forma adecuada, es una operación que se practica a través de la selección y organización de la información, por lo tanto es recomendable recurrir a las macrorreglas propuestas por van Dijk. La actividad de resumir favorece la comprensión del texto base, ayuda a fijar el contenido primordial de un escrito y clarifica en forma sintetizada las ideas y expresiones más relevantes. Por otro lado, estimula el desarrollo de las operaciones del pensamiento lector (análisis, síntesis, inferencias, paráfrasis) y contribuye positivamente en la reconstrucción personal del saber.

Método y procedimientos

Para desarrollar esta investigación se seleccionaron a veinte (20) estudiantes del primer semestre de Educación Integral del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, quienes participaban de la asignatura Lengua Española. El método de investigación acción es un proceso de reflexión sustentado en un diagnóstico, que surge de la práctica docente. Elliot (1997) refiere la siguiente particularidad:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - (b) susceptibles de cambios (contingentes);
 - (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivos). (p. 24)

Por consiguiente, el caso que se aborda, por estar involucrados futuros docentes, es una problemática inadmisibles y también una situación que se puede mejorar a través de un conjunto organizado de secuencias didácticas, razón por la cual la propuesta diseñada representó una resolución propicia y oportuna. En este proceso investigativo fue necesario, en primer lugar, verificar si existían problemas en la elaboración de los resúmenes escritos por los estudiantes; en segundo lugar, hubo que diseñar y aplicar estrategias que ayuden a mejorar las condiciones de escritura y, en tercer lugar, evaluar

si la respuesta práctica era apropiada para el grupo en estudio. En este sentido, a efectos de sistematización informativa, a continuación se exponen las fases estipuladas.

Fases de la investigación

Ira. Fase (Diagnóstica)

En este momento se verificaron las características de escritura, en atención a los siguientes indicadores: reseña menor del texto fuente, organización de ideas principales y secundarias, consideración de la estructura inicial del texto, construcción de párrafos con cohesión y coherencia, concordancia y ortografía. Los estudiantes, a través de un proceso de autoevaluación y coevaluación, determinaron si existían problemas en la redacción del resumen. Los datos suministrados fueron categorizados para describirse cualitativamente y, con el apoyo de la guía para la evaluación del resumen, se realizó una primera clasificación de los textos en tres grupos de la siguiente manera:

Grupo A (resúmenes deficientes): contiene textos que se consideraron como de menor adecuación con respecto al texto original. En estos escritos, la organización no mantiene la secuencia de los contenidos de acuerdo al texto inicial, se omiten las ideas principales y las ideas secundarias son reproducidas de manera excesiva. Es un contenido casi textual, con ideas incompletas y con deficiencias en el uso de las propiedades textuales, problemas en el empleo de los signos de puntuación, de concordancia y ortografía.

Grupo B (resúmenes de calidad intermedia): en atención a los indicadores señalados, la producción escrita de resúmenes es moderadamente apropiada. Se utilizaron como criterios para la clasificación de este grupo la reproducción de ideas secundarias, la omisión de algunas ideas importantes, las incoherencias, el uso inapropiado de los recursos cohesivos y las faltas de ortografía.

Grupo C (resúmenes aceptables): representan los de mayor adecuación en relación con el texto inicial. Aquí se consideran como indicadores algunas dificultades de coherencia y cohesión y el uso inapropiado de los signos de puntuación.

2da. Fase (Diseño de la propuesta)

La información recabada en la fase anterior, respaldó el diseño del plan didáctico (Sotomayor, 2004), el cual, al inicio de cada sesión de trabajo, fue presentado al grupo de estudio para discutir su estructura. La mencionada propuesta se denominó: Curso de Extensión “La producción escrita de un texto académico (El Resumen)” y se sustentó en la teoría de la lingüística textual, en las macrorreglas para la elaboración de la macroestructura del resumen, van Dijk (1988) y en los procesos de producción escrita de Cassany (1989-1999), Hernández y Quintero (2001), entre otros.

Esta proposición incluyó tres talleres teórico-prácticos, en los que se distinguieron estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y de interacción-comunicación.

Las estrategias cognitivas presentes cuando los participantes examinan la información que están estudiando, establezcan relaciones conceptuales y construyan una comprensión basada en ellas. (Eggen y Kauchak 2000, p. 14). Las mismas son utilizadas por los estudiantes cuando llevan a cabo las tareas de aprendizaje.

Las metacognitivas implican un control del conocimiento del estudiante sobre sus propios procesos cognitivos, supone ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento del su conocimiento y comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea sea favorables o desfavorables. (Lara 1995, pp. 51-52)

Por último, las estrategias de interacción comunicación que abarcan situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. (Díaz-Barriga y Hernández 2003, pp.103)

Asimismo, se trabajó con el método inductivo, con la interacción docente-alumno y con la comunicación grupal mediante técnicas de participación individual y en equipo de los estudiantes. Cada taller tenía una duración de dieciséis (16) horas académicas, constituidos por dos encuentros de (8) horas por sesión, descritos brevemente en la siguiente fase.

3ra. Fase (Aplicación)

En este momento, previo acuerdo, se distribuyeron los encuentros en sesiones de estudio y reflexión. Algunas de las consideraciones consensuadas son descritas a continuación:

1ra. sesión.

1. Producción escrita de un resumen.
2. Revisión, por parte de los participantes y de la investigadora, de las características de las producciones escritas en atención a las características de la estructura del resumen y a las propiedades textuales.

2da. sesión.

1. Análisis de la técnica del resumen, a través de una discusión grupal, que comprendió:
 - a) Lectura del texto: la técnica del resumen.
 - b) Elaboración de un resumen atendiendo a las recomendaciones estudiadas.
 - c) Autoevaluación y coevaluación, a través de una escala de estimación, por parte de los participantes para determinar los logros alcanzados hasta este momento de la investigación.

3ra. Sesión.

1. Revisión y reflexión, por parte de los participantes, de las producciones elaboradas en la fase diagnóstica.
2. Entrega y evaluación de la versión definitiva de los resúmenes elaborados en el primer taller.
3. Aplicación del instrumento inicial, que determinó las características de la estructura del resumen para evaluar el objetivo de la investigación.

4ta. Fase (Evaluación)

En la evaluación de los resultados del Curso de Extensión “La producción escrita de un texto académico (El Resumen)”, se confrontaron los resultados de los resúmenes escritos en la fase diagnóstica con el primer escrito elaborado en los talleres

y su respectiva versión final. Luego de categorizar la producción escrita (último resumen elaborado) se procedió a confrontar, a la luz de los escritos anteriores, su evolución. Las actividades de redacción estuvieron orientadas atendiendo a los principios aplicados en la fase diagnóstica (lectura previa de un texto dado), todo este procedimiento se realizó a fin de determinar el nivel de logro del objetivo de la investigación.

Análisis de los resultados

A continuación se registran los resultados de la aplicación de la propuesta pedagógica, el curso de extensión académica titulado: La producción escrita de un texto académico (Resumen).

1era. Fase (Diagnóstica)

Los estudiantes realizaron el resumen de un texto: “El proceso de la comunicación” que había sido asignado para ser leído y analizado con anterioridad. Luego de organizarse por equipos, para evaluar las características de los resúmenes escritos por ellos, se distribuyó el instrumento que sirve de base para reflejar los resultados obtenidos. En esta fase, la evaluación tuvo un doble sentido, la coevaluación por parte del grupo y la evaluación directa del profesor. La primera se realizó con el propósito de evidenciar qué nociones de resumen y cohesión manejan los estudiantes, por esa razón los participantes revisaron las producciones escritas de sus compañeros. La segunda procuró, por parte de la docente, determinar las características de los resúmenes escritos.

En el proceso de producción del resumen se registraron las siguientes observaciones: en principio, la mayoría de los participantes leían el texto y, paralelamente, escribían. Sólo dos estudiantes se dedicaron a leer el texto completo antes de escribir; durante la redacción se observó que tres estudiantes tenían identificadas con resaltador las ideas principales del texto. A partir de allí, la investigadora presumió que elaborarían el escrito con esa información. Por último, en el proceso de redacción, los alumnos no revisaban ni corregían el texto antes de entregarlo. En definitiva, las actividades eran pensar, escribir y terminar el escrito.

La mayoría de los resúmenes eran copia fiel y exacta de los primeros párrafos y sólo se omitían los últimos para disminuir el contenido de la lectura. En otros casos, se copiaban algunas ideas incompletas, por párrafos, y se les anexaba otras sin considerar la relación semántica. Además, se omitió información relevante del texto y los planteamientos resultaron ambiguos y contradictorios; hubo repetición de conceptos y reiteraciones de palabras. En esta fase diagnóstica, la mayoría de los resúmenes se redactaron de forma incoherente.

En relación con los aspectos formales, los escritos mostraron deficiencias de ortografía (grafemas dudosos), acentuación, uso de mayúsculas y empleo inapropiado de los signos de puntuación. Este último aspecto se reconoció, principalmente, porque sustituyeron el punto y seguido por la coma, en consecuencia construyeron, con oraciones subordinadas, párrafos frases, lo que acarreó como resultado la elaboración de enunciados incompletos e incoherentes.

Lo referido a la superestructura del texto, en casos aislados, los estudiantes desarrollaron todo el discurso en forma lógica. Mientras que, en la mayoría de los casos, el contenido se trabajó de manera desorganizada, sin considerar el esquema o la estructura temática original.

Con la intención de facilitar el registro de los resultados obtenidos, los escritos elaborados se organizaron haciendo una discriminación a través de los siguientes grupos, en el **grupo (A)** se ubicaron los resúmenes deficientes, en el **grupo (B)** los resúmenes de calidad intermedia y en el **grupo (C)** resúmenes de calidad aceptable.

Los criterios que permitieron la agrupación de resúmenes, de acuerdo con sus características, son expuestos en la siguiente tabla de categorización:

Cuadro 1

Categorización de los resultados de la fase diagnóstica

Categorización	Prototipo de Texto
Características del Resumen: Grupo A 1. La extensión no difiere significativamente del texto. 2. Omisión de ideas principales. 3. Reproducción excesiva de ideas secundarias del texto principal. 4. Copia casi textual del contenido. 5. Transcripción de ideas incompletas. 6. Se altera la estructura global del texto original. 7. Construcción de párrafos frases. 8. Reiteraciones en el uso de algunos términos. 9. Inapropiado uso de los recursos cohesivos. 10. Problemas de concordancia, signos de puntuación, acentuación y mayúsculas	Siempre han existido determinados Tipos de Comunicación, esto se denota cuando la misma es multiplicada a traves de un intercambio entre dos personas la cual ha tenido una evolución en lo táctil hasta llegar al lenguaje. Solo se puede hablar de una comunicación cuando existe retroalimentación ya que va a existir una información por parte del receptor como una respuesta al mensaje el cual es enviado por el emisor el cual formulara una nueva información por parte del receptor el cual al recibir el nuevo mensaje volvera a ser emisor y tendra la función de enviar una nueva respuesta, mientras mas amplio sea el espacio de experiencia, mas fructifera o productiva sera la comunicación.
Grupo B 1. Reproducción de ideas secundarias del texto principal. 2. Construcción de párrafos frases. 3. Reiteraciones lexicales. 4. Inapropiado uso de los recursos cohesivos. 5. Deficiencias en el uso de los signos de puntuación y en la acentuación.	Desde hace cientos de años, existia un determinado tipo de comunicación tal vez tan debil como la que hay en la actualidad entre los miembros de la sociedad es decir, los hombres llegaron a un punto en que tuvieron la necesidad de decirse algo unos a otros o tener un tipo de comunicación mas efectivo, es decir, de ponerse en relación de interactuar unos con otros. Así, según algunos antropólogos, surgio un tipo de comunicación mas especializado (la comunicación táctil) y posteriormente los gritos y diversos sonidos humanos que paulatinamente adquirieron significado creando el lenguaje. Evidenciando que la comunicación ha tenido una evolución, es decir que es un fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo.
Grupo C 1. Reiteraciones lexicales. 2. Construcción de párrafos frases. 3. Deficiencias en el uso de los signos de puntuación y en la acentuación.	El proceso de la comunicación surgio de la necesidad que tenía el hombre en comunicar o decir algo, o de tener un tipo de comunicación más efectiva que le permitiera interactuar con los demás de una manera eficaz. Se dice que la comunicación es un proceso, debido a que presenta una continua modificación a través del tiempo, es decir que se da continuamente, por otra parte se dice que es dinámica porque presenta cambios continuos, es decir, no es estático siempre está en movimiento.

Las producciones escritas del grupo A son las que más se distancian de las características del resumen, además, como se explicó anteriormente, tal y como se puede observar en los términos marcados con negrilla, los escritos demostraban fallas de coherencia, cohesión y en los aspectos formales de la escritura. Aun cuando sólo se expuso un modelo en la tabla de categorización, en líneas generales, los resúmenes en gran proporción coinciden con estas características. Del grupo de veintidós (22), diecisiete (17) estudiantes están ubicados en esta categoría, lo que representó el 77%.

En el grupo B, que estuvo constituido por tan sólo tres (3) estudiantes, se tomaron en cuenta producciones con un grado de eficiencia intermedia. Para ser un buen resumen deben realizar más omisiones de las ideas secundarias y construir planteamientos breves y sencillos. Las palabras resaltadas con negrillas muestran las reiteraciones lexicales y fallas de ortografía, de tal manera era requisito fundamental hacer una revisión de la cohesión textual y de los aspectos formales de la escritura. En esta categoría se ubicó el 14% de los escritos revisados.

Por último, se encuentra el grupo C conformado por dos (2) estudiantes, lo que significó el 9%. Estos jóvenes realizaron actividades de omisión. En estos escritos las negrillas señalan las debilidades en el uso de los recursos cohesivos, puntuación y acentuación. A pesar de estar ubicados en esta categoría se considera pertinente incorporar a estos estudiantes en el curso para mejorar y optimizar sus textos.

En líneas generales, lo que se solicitó a los estudiantes fue un resumen del texto con una extensión, significativamente, menor al original. El mismo debería reproducir los planteamientos fundamentales del autor, conservando la estructura lógica y el orden de exposición, conjuntamente había que cumplir con las condiciones de coherencia y cohesión y tomar en cuenta los aspectos formales de la escritura.

A pesar de los resultados, que notoriamente revelan las deficiencias en la elaboración del escrito, las actitudes de los estudiantes en el proceso de revisión exhibieron un particular interés en corregir sus resúmenes. También expresaron su disposición a optimizar la coherencia y cohesión textual y superar los problemas de ortografía. Para resolver la mencionada situación, colectivamente con la profesora, los

alumnos se aprestan para participar en el taller: La producción escrita de un texto académico (El Resumen).

2da. Fase (Diseño de la propuesta)

A partir de la información obtenida en la fase diagnóstica se procedió a diseñar un primer plan de trabajo (Propuesta). Éste fue revisado y discutido por el grupo y generó las acciones a seguir para alcanzar satisfactoriamente la solución a la situación expuesta.

3era. Fase (Aplicación)

El curso de extensión académica es una actividad extracátedra que se realizó, por motivos de tiempo y espacio, en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, los días sábados. Esta decisión se tomó en común acuerdo con los miembros del grupo y fue aplicada en cuatro sesiones sabatinas consecutivas.

1er. Taller:

En el primer taller, titulado “Aspectos básicos que caracterizan la producción escrita de un resumen”, se discutieron las actividades y las formas de evaluación que construyó la profesora del curso. Los participantes estuvieron de acuerdo con la planificación y se procedió a iniciar esta sesión.

En primer lugar, se dedicó un tiempo bien proporcionado para realizar la lectura del texto seguidamente fue escrita la primera versión del resumen que estaría sometida a un proceso de revisión a lo largo del curso. Durante la producción se reflejó una actitud más reflexiva producto de la evaluación ejecutada en la fase diagnóstica, motivo por el cual, la sesión inicial se efectuó en el transcurso de la mañana. El grupo realizó la lectura total del texto y luego procedió a la textualización.

En segundo lugar, en la tarde, se organizaron en grupos de tres participantes y se les entregó el instrumento: “Hojas de pensar”. Allí, por equipos, los alumnos respondieron a interrogantes que se debían plantear en la planificación de un texto, como lo son: ¿qué ideas tengo acerca del tema? ¿Hay alguna idea importante que no he

considerado? ¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara? En este momento, algunos estudiantes comenzaron a manifestar la importancia que tenía aplicar este proceso antes de comenzar un escrito y elaboraron la siguiente interrogante: ¿por qué no se les había explicado esta herramienta antes de redactar el resumen?, pues esas aportaciones las consideraban importantes. Se les explicó que el propósito era confrontar sus hábitos de escritura con el deber ser, pues a partir de este momento, cada vez que comenzaran a producir un texto tomarían en cuenta estas sugerencias.

Los educandos revisaron las hojas frente a sus escritos para llegar a la conclusión de que tenían la necesidad de incorporar este plan a sus conocimientos. Para continuar, se relacionó la actividad anterior con el esquema del proceso de escribir propuesto por Flower y Hayes, (1980). Lo más significativo de esta exposición fue observar al grupo haciendo anotaciones en relación con este aporte teórico, lo que evidencia el nivel de motivación logrado por los participantes.

Por último, para cerrar este taller se les solicitó a los estudiantes que redactaran una conclusiones referidas a ¿qué aprendieron?, ¿cuál actividad les resultó más significativa? y si ¿tenían alguna propuesta para el próximo taller? Las opiniones no se hicieron esperar, en sus conclusiones expusieron la importancia de la planificación textual y las fases del proceso de escribir para mejorar esta competencia. Además, formularon la sugerencia de iniciar los próximos talleres con la lectura de las correcciones realizadas en sus resúmenes para asegurar el éxito en la versión final, actitud que demuestra el grado de motivación alcanzado por el grupo.

De la revisión inicial que ejecutó la investigadora a los resúmenes, con la aplicación de la guía para su evaluación, se llegó a la conclusión de que es fundamental trabajar las macrorreglas de van Dijk. Exige gran atención el hecho de que al resumir el texto el producto es un nuevo texto totalmente incoherente. Después de la lectura de este primer trabajo se generaron muchas expectativas y la gran interrogante: ¿la planificación efectuada, con anticipación por la profesora, responde realmente a las necesidades del grupo? Este es un planteamiento que podrá ser respondido al culminar este curso.

2do. Taller:

“La técnica del resumen” es el título y contenido del segundo taller. Luego de recordar los contenidos y aprendizajes adquiridos en el primer taller, se procedió a revisar el plan de trabajo y la evaluación con el grupo. Iniciamos las tareas, respetando la sugerencia acordada por los participantes, con algunas revisiones de las producciones escritas realizadas en taller anterior. Se copiaron en el pizarrón dos párrafos de los resúmenes escritos para examinarlos y rehacerlos.

Los participantes iniciaron sus sugerencias con la acentuación de las palabras. Esto se debe a que los aspectos formales, generalmente, son los que más atención tienen tradicionalmente en la enseñanza de la lengua. Se les planteó entonces la necesidad de reconstruir el párrafo y darle un sentido coherente en atención a los planteamientos originales de la lectura.

En la segunda parte de este taller, los estudiantes se dedicaron a discutir, confrontar sus prácticas y aplicar la macrorreglas. (Esta estrategia tuvo una particular significación para el grupo). Es por ello, que por falta de tiempo, las lecturas destinadas a esta sesión, fueron asignadas para trabajar fuera del aula y quedaron como actividades independientes de los alumnos.

Para cerrar, cada estudiante asumió su escrito y, en grupos de dos participantes, se facilitaron algunas orientaciones que permitían identificar los puntos débiles para mejorarlos. El nivel de motivación y el deseo de los estudiantes en esta fase de revisión resultaron muy altos, por lo que el tiempo dispuesto para algunas de las actividades planificadas resultó insuficiente.

Es importante resaltar que, en la plenaria, los asistentes al taller manifestaron la necesidad de practicar las macrorreglas con los resúmenes que estaban en proceso de revisión. De esta manera, queda evidenciado que el proceso de intervención requiere de un tiempo que va más allá del considerado en los talleres de producción escrita. En el transcurso de los talleres hubo un proceso de revisión y autocorrección de los resúmenes escritos por los estudiantes. Este proceso se realizó al final de cada actividad planificada de la siguiente manera.

- a. La investigadora proporcionó asesoría individual con cada participante. Allí se identificaron los puntos débiles del escrito: problemas de coherencia, párrafos frases, empleo de los recursos cohesivos y, asimismo, los aspectos formales de escritura. Al retirarse, el estudiante debía releer su escrito y efectuar las respectivas correcciones.
- b. Paralelamente, mientras la profesora atendía a un estudiante, los alumnos leían y revisaban los resúmenes de sus compañeros, le hacían observaciones y sugerencias. Esta tarea la desarrollaban los estudiantes haciendo uso del material de apoyo utilizado hasta ese momento, además, confrontando sus aprendizajes adquiridos referidos a la técnica del resumen y la cohesión en el texto.
- c. Luego del segundo taller titulado “La técnica del Resumen” los participantes se inician en la noción de las macrorreglas para la elaboración del resumen como macroestructura semántica. Entonces, esta práctica se incluyó y efectuó en todo el proceso de corrección. El propósito era que los participantes escribieran un texto de menor extensión al original haciendo uso de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.

3er. Taller

El último taller quedó destinado a la redacción de la versión final del resumen. En la primera parte del taller, la docente realizó asesorías individuales. Al mismo tiempo, con borradores en mano, los alumnos rescribían sus resúmenes, para luego ser leídos ante el grupo. Es obvio que algunos de los participantes mostraran resistencia al momento de leer en público sus escritos; sin embargo, se logró la colaboración de un número significativo de estudiantes.

Es importante aclarar que las estrategias planificadas para mejorar la redacción del resumen hicieron énfasis en la escritura como proceso. Por esta razón, en el cierre del curso se consideró y evaluó la versión definitiva revisada y corregida en el transcurso de los talleres de escritura. En la próxima fase se evalúan los resultados y se confrontan con las producciones compuestas en la fase diagnóstica.

4ta. Fase (Evaluación)

En el curso de extensión académica se trabajó con las fases del proceso de escribir y se aplicaron las macrorreglas para la elaboración del resumen. La diferencia entre las características de los resúmenes elaborados en la fase diagnóstica, los borradores del proceso de revisión y la versión final son considerables. Al revisar los resultados de cada período antes, durante y después se observan los siguientes cambios:

Antes: (Discriminación a través de los siguientes grupos):

Grupo A (resúmenes deficientes): Copia casi textual del texto fuente, omisión de ideas principales, estructura inicial del texto desorganizada, construcción de párrafos frase con problemas de cohesión y coherencia, problemas de concordancia y ortografía.

Grupo B (resúmenes de calidad intermedia): Reproducción de ideas secundarias del texto principal, construcción de párrafos frases, reiteraciones lexicales, mal uso de grafemas, signos de puntuación, acentuación y mayúsculas

Grupo C (resúmenes de calidad aceptable): Reiteraciones lexicales, construcción de párrafos frases, deficiencias en el uso de los signos de puntuación y en la acentuación.

Durante:

Estos textos pertenecen al proceso de revisión, motivo por el cual no fueron categorizados. No obstante, los escritos presentan unas particularidades específicas propias de este proceso, que hay que destacar para identificar los aspectos que lo distinguen de las otras fases.

- El primer aspecto a corregir fue el contenido textual de los párrafos, una vez estudiadas, ejercitadas y aplicadas en el proceso de corrección las macrorreglas, también se consideró para la elaboración de la macroestructura resumen. El contenido de la versión definitiva del escrito resultó de menor extensión.
- Los ejercicios realizados en el tercer taller del curso favorecieron la escritura del resumen con un sentido de coherencia y cohesión aceptable.
- Finalmente, se revisó y mejoró el problema de ortografía: acentuación, uso de mayúsculas y signos de puntuación.

Es importante destacar, que en esta fase de la investigación hubo todo un acompañamiento en la revisión de los escritos. En primer lugar, se identificaron los problemas en la redacción de los resúmenes, en segundo lugar se les facilitó a los participantes un conjunto de conocimientos teóricos-prácticos en los talleres y, paralelamente, se les asesoró de manera individual en las correcciones. Finalmente, se redactó la versión definitiva, para valorar el nivel de logro y los aprendizajes obtenidos.

Después:

En este momento de la investigación, debido al progreso de los alumnos, los escritos fueron ubicados en las categorías en B y C.

Para comparar los resultados iniciales y finales de la investigación, a seguir, se presentan los porcentajes de los resultados, explicados en los capítulos anteriores.

Fase Diagnóstica:

Grupo A (resúmenes deficientes): 77%

Grupo B (resúmenes de calidad intermedia): 14%

Grupo C (resúmenes de calidad aceptable): 9%

Fase de Evaluación:

Grupo A (resúmenes deficientes): 0%

Grupo B (resúmenes de calidad intermedia): 69%

Grupo C (resúmenes de calidad aceptable): 31%

Nivel de logro: Para efectuar la medición ser restarán los porcentajes de ambas fases.

Grupo A (resúmenes deficientes): 0 esta categoría no estuvo presente en la última fase.

Grupo B (resúmenes de calidad intermedia): $69 - 14 = 55$ este resultado equivale al 55%

Grupo C (resúmenes de calidad aceptable): $31 - 9 = 22$ este resultado equivale al 22%

Según estos resultados, el progreso de la escritura se relacionó con la comprensión y aplicación de las macrorreglas, ya que fue el contenido que más se estudió y revisó en los talleres. Se apreció que los participantes cuando integraban la información, lograban redactar un texto con un alto nivel de coherencia y, al identificar y procesar las ideas principales, la extensión del texto disminuía considerablemente. Según el porcentaje en el nivel de logro de la categoría B (55%), puede afirmarse que estos

escritos revelan que el grupo de estudiantes ubicado en esta categoría captó el propósito fundamental del tema. Este escrito resultó más fluido y con una relación de coherencia bastante consistente. En la categoría C se ubican los textos que en su esencia exhiben algunas dificultades de cohesión, principalmente en la sustitución léxica, ya que todavía se presentan algunas reiteraciones de palabras. Conformado por el 22%, a pesar de presentar algunas ideas secundarias, fueron textos que expresaron los planteamientos fundamentales del tema inicial. Estos resúmenes lograron un encadenamiento lineal y el uso de los signos de puntuación aceptable.

El primer taller “La producción escrita de un resumen” resultó una experiencia que les permitió a los estudiantes conocer los procesos planificación, textualización y revisión, es decir, una nueva concepción de la actividad de escribir como proceso. El segundo taller “La técnica del resumen” fue de utilidad para estudiar la macrorreglas de Van Dijk como técnica en la elaboración de la macroestructura semántica. El tercer taller y último taller “La producción escrita de un resumen cohesivo”, representó toda una experiencia de aprendizaje, tanto para la investigadora como para los participantes del curso, ya que allí se expresaron y valoraron los resultados del curso.

Conclusiones

Desde el punto de vista teórico, la revisión bibliográfica, permitió establecer las siguientes conclusiones:

La lingüística del texto concibe a la escritura como una actividad funcional del lenguaje, producto de la interacción social humana, con una intención y propósito definido. Igualmente, plantea que el texto es una unidad de análisis que permite la comprensión de las características el discurso. Cada una de ellas colabora con la producción de un mensaje comprensible, cohesivo y coherente para la audiencia a quien va dirigido.

Los procesos cognitivos de producción textual se instituyen a partir de las fases que intervienen en la producción escrita (planificación, textualización y revisión) e inciden directamente en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa escrita.

La noción de escritura como proceso es una oportunidad idónea para que el escritor confronte su texto con miras al logro de la calidad textual.

La macrorreglas para la elaboración de la macroestructura resumen representan una valiosa estrategia para organizar y sistematizar la información. Igualmente, funcionan como un eje transversal que favorece los mecanismos de producción y comprensión textual.

A nivel metodológico, se concluye que la investigación-acción-participativa es una experiencia pedagógica que promueve la concurrencia activa de los estudiantes en su formación académica. Estas acciones involucran al individuo con el objeto de conocimiento, motivan el aprendizaje significativo y permiten que los aprendices propongan y realicen acciones para la resolución de una situación o dificultad de enseñanza determinada.

El nivel de motivación alcanzado por los alumnos lo determinó el hecho de que fueron involucrados en un proceso de investigación acción participativa, que tomó en cuenta sus necesidades, intereses y sugerencias. Al mismo tiempo, se les suministró la confianza para participar como lectores críticos y evaluadores. Lo más revelador de esta experiencia es la noción de generar actividades de enseñanza en las que los estudiantes intervengan conscientemente a fin de mejorar sus producciones escritas.

Desde la perspectiva de la propuesta diseñada se puede decir que: el diseño de las estrategias resultó de la combinación de aportes lingüísticos y psicológicos, en los cuales el conocimiento cognitivo de los estudiantes se tomó como punto de partida para iniciar el trabajo. Seguidamente, de la revisión y reflexión “metacognición” surge todo un proceso de planificación y textualización. Al mismo tiempo, esta exploración proyectó la comunicación individual y grupal para enriquecer, motivar y fortalecer, con las apreciaciones de todos los involucrados, el desarrollo de la investigación.

El curso de extensión académica permitió optimizar los resúmenes escritos por los participantes, en principio con la orientación de la investigadora. También se preocuparon por construir un texto coherente y acorde con el esquema original de la

lectura y, por último, la actividad específica de resumir tomó un lugar esencial en la práctica cotidiana de los estudiantes. El conocimiento de las macrorreglas para la elaboración del resumen resultó una estrategia significativa, que orientó el proceso de revisión y elaboración de la versión final.

Los alcances del curso se verificaron por la notable mejoría en la estructura del resumen observadas en la fase de evaluación. El producir escritos, en la última fase, de calidad intermedia y aceptable significó que las estrategias instruccionales basadas en la lingüística textual, los procesos de escritura y las macrorreglas resultaron efectivas.

Los estudiantes comprendieron que para escribir un resumen coherente es necesario vincular la información con los aportes teóricos estudiados. En otras palabras, combinaron el hacer con la acción y el querer hacer, es decir, la escritura desde tres aspectos básicos: conceptual, procedimental y actitudinal.

De la misma manera, es importante señalar que la actitud positiva que el alumno muestra hacia la escritura depende en buena medida del desempeño y actitud evaluadora del docente hacia dicho proceso en el aula; de la práctica sistemática y negociada del aprendizaje, de los rasgos de personalidad de los estudiantes, sus intereses y motivaciones; de las características del grupo y del ambiente inter e intrapersonal que rodean este acontecimiento de enseñanza. Es por ello que existe una afirmación injusta hacia el hecho de considerar la problemática de la escritura como un asunto que sólo debe resolver el docente. En la actualidad esta situación compete a toda la sociedad, comenzando por las políticas educativas e institucionales que deben abordar esta dificultad. El facilitador es apenas un recurso que requiere de todos los miembros de la comunidad para implementar estrategias y actividades que favorezcan el desarrollo intelectual de sus estudiantes.

Recomendaciones

Divulgar, a través de los especialistas actualizados del área, la importancia de una práctica educativa innovadora con el uso de las tendencias más recientes de la enseñanza de la lengua. Ello implica la organización de eventos como jornadas, talleres, conversatorios,... para compartir experiencias.

Diseñar y difundir materiales educativos constituidos por actividades didácticas que orienten la enseñanza de la producción escrita de resúmenes con base en los principales aportes de la lingüística textual, los procesos cognitivos de escritura y la macrorreglas para la elaboración de la macroestructura resumen. Esto se traduce en el diseño de estrategias para mejorar los textos atendiendo a las características de adecuación, coherencia y cohesión. También debe considerarse que la escritura es un proceso recursivo y permanente que permite la producción de un texto a partir de una serie de fases hasta llegar a una versión final.

Esta investigación es una muestra de que es posible y necesario generar acciones pedagógicas con la integración de los conocimientos teóricos de la lingüística textual y la didáctica de la lengua. Si tal afirmación es posible, todavía queda pendiente un trabajo posterior. Se trata de incorporar al aula universitaria actividades de lectura y escritura que permitan coordinar el ideal de contribuir a desarrollar las competencias de los alumnos como lectores y productores de textos. Esto se puede lograr con la planificación de objetivos de enseñanza funcionales y específicos, que promuevan una imagen del docente como asesor y facilitador y una actitud positiva del estudiante hacia su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, Miriam. (1995). Tipos de escritos II. Exposición y argumentación. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Álvarez, Teodoro. (1999). Cómo resumir un texto. España: OCTAEDRO
- Arnáez, Pablo. (1998). La progresión temática: Una estrategia para mejorar la coherencia textual expositiva. *Urdimbre*, 1(1), 74-87.
- Arnáez, Pablo. (2001, Julio). ¡A leer y a escribir! programa y compromiso. Ponencia presentada en la I Jornada Semana del Libro. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Turmero.
- Arnáez, Pablo. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, Vol. XIX, N° 2, 7-21
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel España.
- Cassany, Daniel. (1989). Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir. España: Ediciones Paidós.
- Cassany, Daniel. (1998). La Cocina de la escritura. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cassany, Daniel. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En R. Rudell, M. Rapp Rudell & H. Singer (Eds.), Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto (pp. 73-107). Buenos Aires: IRA. Lectura y Vida.
- Hernández, Azucena y Quintero, Anunciación. (2001). Comprensión y composición escrita.

Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2002). Plan nacional de lectura (2002-2012). Todos por la lectura. Caracas: Autor.
Padrón, José. (1996). El texto académico. [Documento en línea]. Disponible: <http://padron.entretemas.com.texto academico.htm> [Consulta: 2003, Diciembre, 9]
Ríos, Pablo. (2004). La aventura de aprender. Caracas: COGNITUS, C.A.
Sotomayor, Violeta. (2004). Taller de escritura. [Documento en línea]. Disponible: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/tamarind/sesion0html. [Consulta: 2004, Noviembre, 17]
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2000) Políticas de docencia. Caracas: Autor.
van Dijk, Teun. (1983). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós.
van Dijk, Teun. (1988). Estructuras y funciones del discurso. México: XXI Siglo Veintiuno Editores.

AUTORA

Ana Beatriz Alvarado Martínez

Profesora de Enseñanza de la Lengua Materna de la UPEL-IPR “El Mácaro”, donde ha desempeñado diversos cargos relacionados con la atención del docente de aula y con la formación del docente de Pregrado. En el ámbito de investigación ha desarrollado trabajos y presentado ponencias que se insertan en las áreas de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, adquisición y desarrollo del lenguaje y análisis del discurso pedagógico. Actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía del Discurso de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas.

La perspectiva docente en la construcción de un diagnóstico de necesidades y valoraciones educativas en el área del discurso

Liseth Cornieles

lcornieles@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

La planificación y programación de la actividad educativa debe ser un proceso sistemático y debe estar vinculado con las condiciones reales de los estudiantes en relación con las competencias que han desarrollado y las que aún deben mejorar. El presente artículo se propone determinar las necesidades educativas que reconoce y las valoraciones que hace el docente sobre los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el área del discurso. El marco teórico está conformado por los estudios del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999), la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1982) y algunos enfoques pedagógicos (Martínez, 2001; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubéeck, 2007). La metodología empleada es cualitativa, interpretativa, en el marco de un diseño fundamentado en la investigación – acción, que perseguía establecer, junto con los participantes del proceso educativo, las competencias requeridas para una pedagogía discursiva. Como una de las fases de este estudio, se realizó el análisis de dos instrumentos aplicados a la docente de Lengua de un grupo de estudiantes de Tercer año de Educación media. Los resultados apuntan a que el conocimiento que la docente tiene de sus alumnos no es adecuado y que eso no le permite valorar, en una justa medida, el desarrollo que cada uno de ellos ha alcanzado en sus aprendizajes en el área de la lengua.

Palabras clave: pedagogía del discurso, competencias, programación pedagógica.

Recibido: abril 2012

Aceptado: julio 2012

ABSTRACT**The teaching perspective on the construction of a diagnosis of needs and educational evaluations in the field of the discourse**

The planning and programming of the educational activity should be a systematic process linked to the actual conditions of the students in relationship with the skills they have developed and the one they must still improve. This article aims to determine the educational needs and the evaluations made by the teacher on the learnings acquired by the students in the field of the discourse. The theoretical framework consists of discourse studies (Calsamiglia and Tusón, 1999), systemic functional linguistics (Halliday, 1982) and some pedagogical approaches (Martínez, 2001; Denyer, Furnémont, Poulain and Vanloubeeck 2007). The methodology used was qualitative, interpretive, as part of a design based on investigation-action, which want to establish, along with the participants of the educational process, the required skills for a discursive pedagogy. One of the phases of this investigation was the analysis of two instruments applied to a language teacher of a group of students from third year of secondary education. The results suggest that the information the teacher has of his students is not adequate and that does not allow her to correctly evaluate the development that each one has reached in their learning in the field of language.

Keywords: discourse pedagogy, competence, educational programming.

RÉSUMÉ**La perspective pédagogique dans la construction d'un diagnostic des besoins et des évaluations éducatives dans le domaine du discours**

La planification et la programmation de l'activité éducative doivent être un processus systématique. Celui-ci doit être lié aux conditions réelles des étudiants vis-à-vis des compétences qu'ils ont développées et celles qu'il reste encore à améliorer. Cet article a pour but de déterminer les besoins éducatifs que l'enseignant reconnaît, ainsi que les évaluations que celui-ci mène des apprentissages que les étudiants font dans le domaine du discours. Le cadre théorique se compose des études du discours (Calsamiglia et Tusón, 1999), de la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday, 1982) et de certaines approches pédagogiques (Martínez, 2001 ; Denyer, Furnémont, Poulain et Vanloubeeck, 2007). L'on a employé une méthodologie qualitative interprétative, dans le cadre d'une conception fondée sur la recherche-action qui visait à définir, avec l'ensemble des participants du processus éducatif, les compétences requises pour une pédagogie discursive. L'une des étapes de cette étude a comporté l'analyse de deux instruments adressés à l'enseignante de langue espagnole d'un groupe d'élèves de la troisième année du baccalauréat. D'après les résultats, les connaissances que l'enseignante possède vis-à-vis des élèves ne sont pas appropriées et cela ne lui permet pas d'évaluer, à sa juste mesure, les progrès que chacun d'entre eux a faits au cours de leur apprentissage dans le domaine de la langue.

Mots clés : pédagogie du discours, compétences, programmation pédagogique.

RESUMO**A perspectiva do ensino para a construção de um diagnóstico das necessidades e avaliações educacionais no área do discurso**

Planejamento e programação da atividade educativa deve ser um processo sistemático e deve ser ligada às condições reais dos alunos sobre as habilidades que eles têm desenvolvido e que ainda deve melhorar. Este artigo tem como objetivo determinar as necessidades educacionais identificadas por educadores e avaliações, que reconhece, em aprendizagens adquiridas por estudantes na área do discurso. O referencial teórico consiste em estudos do discurso (Calsamiglia e Tusón, 1999), linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1982) e algumas abordagens pedagógicas (Martínez, 2001; Denyer, FURNEMONT, e Vanloubeeck Poulain, 2007). A metodologia é qualitativa, interpretativa, como parte de um projeto baseado em pesquisa - ação, que procurou estabelecer, em conjunto com os participantes do processo educativo, as competências necessárias para uma pedagogia discursiva. Como uma das fases deste estudo foi concucido a análise de dois instrumentos a um professor de língua de um grupo de estudantes do terceiro ano do ensino secundário. Os resultados sugerem que o professor tem conhecimento inadequado sobre seus alunos, o que não lhe permitem avaliar, em perspectiva, o desenvolvimento alcançado na sua aprendizagem na área do linguagem.

Palavras-chave: pedagogia do discurso, competências, programação educativa.

Introducción

La educación venezolana está experimentando una serie de modificaciones que tienen que ver con los cambios que ha sufrido la misma sociedad. Sin embargo, tales modificaciones no siempre se aplican a todos los niveles ni se hacen de manera organizada. Por ejemplo, en cuanto a la Educación Media se puede señalar que en el año 2012 se editaron los textos de la Colección Bicentenario a través de los cuales el Estado, en cierta medida, ha establecido algunos lineamientos particulares en relación con la manera de enseñar pero no se trata de programas pedagógicos propiamente dichos y tampoco vienen acompañados de alguna versión para el docente que incluya elementos didácticos.

Específicamente, en el área de la lengua, en nuestro país, no se han creado nuevos programas pedagógicos desde la década de los ochenta. El asunto es, entonces, que no hay sistematización en la labor pedagógica y, si bien es cierto que la inexistencia de programas aplicables en todas las instituciones puede ser una ventaja en la medida en que deja espacio para la construcción del conocimiento a partir de las condiciones específicas que son cambiantes, también es verdad que esto puede generar una condición anárquica que no es propia del quehacer educativo.

En este contexto resulta interesante estudiar (a) cuál es la situación actual en cuanto a la enseñanza de la lengua, (b) cuáles son las necesidades educativas que presentan los jóvenes en esa área, (c) cuáles son las valoraciones que los docentes hacen sobre los requerimientos y las competencias de sus estudiantes y (d) de qué modo se puede trabajar en el diseño de lineamientos que, vinculados con la realidad actual, orienten el diseño de nuevos programas educativos que se adapten a la realidad específica. En ese sentido, el presente artículo se interesa por la tercera interrogante y forma parte de un estudio mayor, fundamentado en la investigación – acción, que pretende plantear, a mediano plazo, algunas propuestas.

Uno de los propósitos de esta investigación es despertar el interés por la revisión contante de la labor docente, no sólo desde instancias superiores sino especialmente desde el mismo educador que debe ser siempre crítico de su modo de actuar. Creemos

fundamental que los profesores puedan considerar si realmente conocen las debilidades y fortalezas de sus estudiantes, que reconozcan que los jóvenes tienen sus propios puntos de vista en relación con su aprendizaje y que eso representa un importante recurso cuando se planifica la labor educativa. Por otro lado, la revisión que proponemos resulta interesante a la luz de las transformaciones de las cuales es objeto la educación venezolana en la actualidad, pues para que los cambios sean pertinentes deben partir de las condiciones reales de los sujetos involucrados y consideramos que el reconocimiento de los puntos de vista docente y estudiantil constituye una importante fuente de información para tales efectos.

Este trabajo reporta la información que encontramos en torno a la posición de la docente del curso de tercer año con el que se ha venido adelantando un estudio más amplio relacionado con sus necesidades y valoraciones educativas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Específicamente nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las necesidades educativas que la profesora reconoce en los estudiantes de Educación Media en el área del discurso?, ¿cómo valora ella los aprendizajes que los jóvenes de Educación Media han adquirido en la asignatura de Lengua y Literatura?, ¿cómo se vincula su opinión con la que construyen sus estudiantes? Estas preguntas dan pie al establecimiento de los siguientes objetivos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general. Determinar las necesidades educativas y las valoraciones de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el área del discurso, según la perspectiva docente.

Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades educativas que el docente reconoce en los estudiantes, en el área del discurso.
2. Determinar las valoraciones que el docente hace de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en la asignatura Lengua y Literatura durante su desarrollo escolar.
3. Determinar la correspondencia entre el punto de vista docente y el estudiantil.

Marco referencial

Analizar el punto de vista docente en relación con las necesidades educativas de los jóvenes en el área del discurso implica la sistematización de algunos conceptos que son importantes y en torno a los cuales aún se presentan divergencias teóricas, por lo que resulta conveniente dejar clara la postura que asumimos en relación con cada uno de ellos para efectos de este estudio.

El discurso

El discurso constituye un sistema semiótico que implica la combinación de elementos lingüísticos y sociales complejos y que permite a los individuos desenvolverse dentro de un grupo específico. No se trata de una estructura sintáctica o un conjunto de ellas —al menos no por sí solo— sino de un conglomerado de elementos que funcionan como un reflejo, como un traductor y como un constructor de la sociedad.

Resulta necesario concebir el discurso como un asunto más práctico que teórico, más funcional que conceptual, pues representa un verdadero instrumento de vinculación entre los individuos y los grupos en los cuales estos se hallan inmersos. Este constituye “una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.1).

Existe una combinación de elementos que conforman el discurso y que lo cargan de significado solo dentro de contextos específicos de interacción. No es un objeto que puede ser sintáctico, semántico o fonológico sino que es una construcción real dentro de la cual se conjugan esos elementos lingüísticos que conocemos con el propósito de establecer vínculos entre los individuos y el medio que los rodea. Es, entonces, “un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social”. (Halliday, 1982, p.182)

El reconocimiento de las implicaciones que trae consigo este concepto permite orientar el análisis de la perspectiva docente pues se hace necesario revisar, entre otras

cosas, cuál es la concepción de lengua (y su relación con el discurso), que se está manejando desde el punto de vista del maestro o profesor dentro de nuestras aulas de clase y de qué modo esto influye en la planificación y ejecución de la tarea educativa.

La pedagogía del discurso

El discurso es el objeto de estudio en una pedagogía centrada en el carácter social de los aprendizajes. Ya no se trata de creer que el estudiante “no sabe” y que aprenderá todo en el aula, que viene con una especie de vacío que la escuela debe llenar; por el contrario, se debe partir de los conocimientos que los niños y jóvenes han adquirido a través de su interacción constante dentro del grupo social al que pertenecen y aprovecharlos con la finalidad de ampliarlos y complementarlos.

La pedagogía del discurso es un enfoque educativo en el cual lo más importante es la construcción del conocimiento con y para el estudiante, en función de sus necesidades y condiciones específicas y reales y no en concordancia con los contenidos formales y aislados que se presumen importantes desde la perspectiva de quienes planifican e institucionalizan los procesos de enseñanza.

Martínez (2001) señala que la idea es que los estudiantes utilicen el lenguaje “para la adquisición rápida de conocimientos y para comunicarse de manera más efectiva” (p.12) pues la lengua debe ser considerada como instrumento con carácter social que facilita la interacción entre las personas. Es por ello que esta autora destaca que el rol que tiene la enseñanza en esta área “debería ser el de permitir a los estudiantes el acceso a mayores niveles de dominio del lenguaje, de diversidad discursiva” (p.12). Esto quiere decir que es necesario incluir, dentro del trabajo de aula, la mayor variedad de textos que permitan que los niños y jóvenes establezcan contacto con los distintos modos de organización de la información, con distintas funciones del lenguaje, con distintos propósitos comunicativos, siempre pensado desde la realidad a la cual ellos deben enfrentarse.

Aunque la pedagogía del discurso es un concepto relativamente nuevo, este enfoque ha estado presente, por lo menos en la teoría, desde hace algún tiempo. Es por ello que resulta interesante partir de este marco de referencia para vincularlo con la

postura docente que encontramos en la actualidad, en el área de Lengua, y que constituye el objeto de análisis del presente artículo.

La formación por competencias

Uno de los cambios más significativos que se han gestado en el área educativa en los recientes años tiene que ver con la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva compleja, integrada y humana que requiere que, en lugar de trabajar en función de contenidos prestablecidos, inmanentes y ajenos a la realidad específica de los estudiantes, se manejen en el aula habilidades y destrezas que permitan a los discentes desenvolverse con mayor éxito en áreas específicas.

La competencia no es solo un contenido, un concepto, sino que es la combinación de ese contenido o concepto con elementos de tipo práctico, instrumental e incluso motivacional que, al ser conjugados, permiten que el aprendizaje generado por el mismo estudiante sea realmente funcional y significativo, en tanto que representa un descubrimiento derivado de la experimentación. Se trata de aprender algo que no se sabe, simplemente haciéndolo. Así la definen algunos autores al señalar que se trata de un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubeeck, 2007, p. 36).

En este sentido, la concepción tradicional según la cual el docente enseñaba al alumno a través de la exposición constante de sus conocimientos ha debido cambiar y el rol del docente debe ser ahora el de facilitador de los procesos de adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los discentes. En efecto, “si la competencia es una aptitud para realizar tareas (...) necesariamente debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos”. (Denyer y otros, 2007, p.85).

Es por ello que se trata de un elemento fundamental a ser considerado en el análisis de la perspectiva docente en cuanto a las necesidades y aprendizajes propios de los estudiantes de Educación media en el área del discurso, ya que nos interesa saber cuáles son las competencias que, según el docente, los jóvenes deben desarrollar en esta área y cuáles, quizás, ya han desarrollado. Además, nos gustaría saber si su

concepción de enseñanza de la lengua (y del discurso) se fundamenta en contenidos o en competencias (y de ser en este último enfoque, qué entiende por ellas).

El punto de vista estudiantil

En un estudio previo (Cornieles, en imprenta) y en el marco de un análisis que permita conocer la perspectiva de todos los actores involucrados en el hecho educativo con la finalidad de diseñar algunos lineamientos que orienten el diseño y aplicación de programas pedagógicos en la asignatura Lengua, se llevó a cabo una descripción de las necesidades educativas que un grupo de alumnos de Tercer año de Educación media reconoce tener en esta área, así como de las valoraciones que hacen de los aprendizajes que han adquirido en esta materia. Este es el mismo grupo de alumnos a quienes se refieren las evaluaciones hechas por la docente, expuestas en el presente artículo.

En esa descripción se llegó a conclusiones vinculadas con el hecho de que los estudiantes se preocupan por la oralidad y demuestran interés en mejorarla aunque, al mismo tiempo, señalan que es en este tipo de comunicación en la que se desenvuelven mejor. En cuanto al modo en que los jóvenes valoran los aprendizajes que han adquirido en la asignatura Lengua y Literatura, efectivamente reconocen la utilidad que estos tienen en su desenvolvimiento social pero ese reconocimiento surge en relación con situaciones cotidianas y poco formales de comunicación, mientras que les cuesta más señalar la importancia de aquellos aprendizajes cuando el contexto en el cual deben ponerlos en práctica es formal o poco cercano por lo que, en opinión de ellos, las clases de Lengua parecen serles útiles para contextos muy informales como la comunicación con amigos y familiares.

Estos datos de un estudio previo servirán para contrastar la perspectiva de la docente de la asignatura con las conclusiones derivadas de la revisión del punto de vista de los estudiantes, con la finalidad de determinar en qué medida se corresponden los señalamientos de unos y de la otra y cómo se podrían conjugar en el diseño de programaciones o planificaciones pedagógicas desarrolladas a partir de la formación por competencias.

Metodología

La presente investigación es de naturaleza cualitativa e interpretativa. A través de ella se pretende conocer un fenómeno social en profundidad, por medio de técnicas e instrumentos que permitan estudiar en todas sus dimensiones la realidad específica dentro de la cual se encuentra el problema. Se ocupa de los actores particulares involucrados en el acto educativo. Este tipo de investigación “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20).

Aunque el presente artículo forma parte de un estudio más amplio, inscrito en una investigación – acción, a través de la cual se pretende conocer el punto de vista de los involucrados en el hecho educativo y lograr cambios favorables a todos, para efectos de este documento específico, nos ocupamos del punto de vista docente sobre las necesidades y aprendizajes adquiridos por los jóvenes en el área del discurso. Para ello nos dirigimos a la profesora de la asignatura y por medio de una entrevista formal y una escala de estimación pudimos recoger los datos descriptivos que dan pie al análisis. Esto se corresponde con la naturaleza de este tipo de investigación puesto que, como ya se ha señalado, la información surge tanto de las palabras como de las conductas observables de las personas vinculadas con el asunto de interés. En efecto, muchas de las afirmaciones realizadas por la profesora durante la entrevista forman parte de los comentarios que, en diversas oportunidades, ha compartido con el resto de los colegas, en presencia nuestra. Esto nos permite valorar, de manera particular, la consistencia de la información que se nos suministró durante la entrevista y, por lo tanto, podemos considerar cada detalle como uno muy válido para el establecimiento de categorías que nos permitan sistematizar los aportes que nos dio la profesora con su conversación.

Una de las características fundamentales de este tipo de investigación es que “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica” (Martínez Miguélez, 2006, p.66) y es por ello que en lugar de cuantificar la opinión de muchos sujetos, en este caso resulta más pertinente estudiar, de manera profunda, la perspectiva de un sujeto que es, específicamente, un docente que se

desenvuelve en el área de Lengua desde hace muchos años y que se mantiene hoy en el aula en medio de las transformaciones sociales, culturales, administrativas y legales de las que es objeto la educación venezolana. Ello no quiere decir que no acudamos a datos cuantificables sino que ellos no constituyen la única fuente de información.

El desarrollo de esa investigación ha tenido lugar en una unidad educativa de la parroquia “La Vega”, en el Distrito Capital, en la cual la autora se desempeña como docente de tercer año de Educación media, por lo que ha sido este grado el que se ha seleccionado para llevar a cabo las descripciones pertinentes y por lo que, para el presente artículo, se ha trabajado específicamente con el punto de vista la docente que les ha dictado la asignatura Lengua y literatura.

Recolección de información

Para conocer el punto de vista docente, se llevó a cabo una entrevista y se utilizó una escala de estimación. En cuanto a la primera, se buscaba determinar la concepción que la profesora maneja en torno al discurso así como la forma en que este se vincula con los estudiantes; además, se quería indagar en la noción que maneja de la formación por competencias y el modo en que valora la utilidad y factibilidad de este tipo de enseñanza y, finalmente, se deseaba conocer cuáles son las necesidades educativas que ella identifica en los jóvenes en relación con el área del discurso. Esta entrevista duró, aproximadamente, una hora y media. En ella, la profesora puso de manifiesto, con total libertad, sus preocupaciones en cuanto al proceso de aprendizaje de los jóvenes con quienes ha trabajado, así como las dificultades que se les presentan a los docentes en el proceso de buscar mejorar tal proceso. La información obtenida tuvo que ser analizada y categorizada.

Adicionalmente, se le pidió que realizara una escala de estimación relacionada con las mismas temáticas planteadas durante la conversación. Su objetivo era valorar el aprendizaje que los jóvenes habían obtenido, durante su escolaridad, en el área del discurso. El instrumento aplicado solicitaba a la docente valorar las competencias de cada uno de los estudiantes en relación con tres aspectos fundamentales que son tomados en cuenta tanto por la mayoría de los teóricos como por quienes elaboran los

programas y proyectos educativos; estos mismos criterios surgieron del punto de vista que, en su momento, dieron los alumnos y, además, -eso lo notaríamos posteriormente- se hallaron reiteradamente en la entrevista hecha a la docente. Se trata de la comprensión lectora, la producción escrita y la oralidad. Es importante señalar que la profesora solicitó, antes de completar el instrumento, la ficha académica de los estudiantes, con la intención de poder llevar a cabo una valoración ajustada a cada uno de los integrantes del curso sin apostar solo a la memoria sino contando con el apoyo de la fotografía y los datos personales completos de todos ellos.

En cada uno de esos aspectos, se debía asignar a cada estudiante una ponderación en la escala del 1 al 5, en la cual 1 correspondía a un bajo nivel y 5 correspondía al mayor desarrollo de la competencia por parte del alumno. El puntaje máximo sumado en cada uno de los aspectos incluidos en el instrumento (comprensión lectora, producción escrita y oralidad) fue de 80 debido a que el número de estudiantes fue de 16. El análisis de este instrumento se hizo sobre la base de rangos. Hemos asumido, siguiendo criterios intencionales, que entre 1 y 26 se considera un nivel bajo, entre 27 y 53 se considera un nivel medio y entre 54 y 80 un nivel alto del grupo en relación con la competencia particular.

Análisis de la entrevista

De la combinación de los datos suministrados y de los aspectos teóricos que presentamos con anterioridad, surgen las categorías de análisis que permiten sistematizar la información para identificar las necesidades educativas que la docente reconoce en los estudiantes, en el área del discurso, así como las valoraciones que ella puede hacer de los aprendizajes adquiridos por los jóvenes en la asignatura Lengua y literatura durante su desarrollo escolar.

1.- Concepción de discurso

La docente asocia el término discurso fundamentalmente con la oralidad. Cuando se le consulta sobre las condiciones en las que se encuentran los estudiantes en cuanto al discurso, ella plantea que “bueno, en el discurso, sí lo... hacen bien, oralmente, en forma oral, pero a la hora de, escrito, en la forma escrita no lo saben hacer”. Establece,

de este modo, un contraste entre lo que considera que es el discurso y que, según su opinión, lo estudiantes sí dominan y lo que es la escritura en torno a la cual señala que los jóvenes tienen más debilidades. En esta misma dirección, reconoce que, en cuanto al desarrollo del discurso, sus estudiantes “participan en el salón” Se refiere, de nuevo, a actividades de naturaleza oral a través de las cuales considera que se puede lograr una mejoría en el modo de hablar de los jóvenes; mientras que no incluye en esa reflexión aquellos elementos que tienen que ver con la lectura comprensiva, silenciosa ni con la escritura. Estos resultados se oponen a la postura teórica que hemos asumido y según la cual el discurso implica el “dominio del código oral y del código escrito, dos pautas sobre las que puede desarrollar una gran diversidad de funciones.” (Calsamigla y Tuson, 1999, p. 66).

2.- Fortalezas de los estudiantes en torno al lenguaje

Las fortalezas lingüísticas que la docente ha percibido en los estudiantes tienen que ver con su desempeño oral dentro del aula. La entrevistada señala que “a ellos les gusta leer”, “les gusta participar en oralmente (SIC)”, “lo hacen bien (...) en forma oral”, “participan”. Se insiste, de nuevo, en la oralidad como un elemento fundamental dentro del área de la lengua y se reconoce que es uno de los aspectos en los que los jóvenes se sienten más cómodos y en los que se desenvuelven mejor. Por otro lado, apunta que “ellos comprenden lo que leen” y, aunque al parecer solo lo ponen de manifiesto a través de la oralidad, este es un elemento que se debe tomar en cuenta porque se vincula con una de las competencias discursivas fundamentales que es la lectura.

3.- Debilidades de los estudiantes en torno al lenguaje

En cuanto a las debilidades de los estudiantes en torno al lenguaje, salta a la vista, por la frecuencia y el énfasis que la entrevistada le adjudica, el hecho de que los jóvenes no se preparan para las clases y no buscan más allá de lo que el docente les puede suministrar en el aula. Ella insiste en que ellos “no ponen de su parte”, “no se preparan sino que vienen así como caído (SIC) de la mata a presentar un examen y no se preocupan por estudiar”, “si uno le dice A escriben A, si le dice B escriben B, pero no se preocupan por ahondar más en el tema”, “se quedan solo con lo que uno les da en el

salón”. Esa actitud de desinterés, apatía y conformismo que presentan es, según su opinión, la razón fundamental por la cual los estudiantes no logran un adecuado desenvolvimiento ni rendimiento en el área. El verdadero problema para ella no es lo mucho o poco que ellos han aprendido sino la actitud que asumen frente a sus procesos de aprendizaje. Este hecho resulta interesante en el marco de la formación por competencias, que constituye la teoría fundamental de nuestro estudio pues, en este caso se percibe la ausencia de competencias educativas relacionadas con la autonomía, la independencia y la capacidad de “resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético” (Tobón, 2007, p.17). Esto significa que, además de las necesidades educativas relacionadas con el uso de la lengua que la docente reconoce en sus estudiantes, también reconoce debilidades relacionadas con su capacidad para hacerse responsables de sus aprendizajes.

4.- Noción de competencias

Las competencias constituyen las habilidades y destrezas que se supone que los estudiantes deben desarrollar como parte de su proceso de formación y, en la actualidad, los formatos en los cuales se registra la planificación pedagógica incluyen las competencias que se manejarán y los indicadores que permitirán observar en qué medida aquellas se han alcanzado. La profesora reconoce la existencia de esos lineamientos pero no se muestra muy clara en lo que son las competencias. Lo menciona solo como un asunto impuesto que dificulta la planificación de los contenidos que ella siempre ha trabajado y que siempre ha intentado adaptar a sus estudiantes: “ahora uno tiene que buscar las competencias que se adapten al, (SIC) de acuerdo al proyecto que uno está trabajando y quedan muchas cosas como vacías, aunque yo busco, la gran mayoría de las veces doy todo el programa”. Esto quiere decir que, aunque lo que se le pide incluir actualmente en la planificación sean las competencias que requieren desarrollar los estudiantes, esta docente se preocupa por cumplir los contenidos que históricamente se han venido trabajando porque están

señalados en los programas que existen y que no están actualizados.

No considera que el cambio planteado en la educación pueda mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes porque no toma en cuenta que el desarrollo de competencias implica que ellos se vuelvan más autónomos e independientes en sus estudios: “creo que así cambien las cosas, los muchachos siguen igual porque no se preocupan, pues, no les veo el interés de lograr esas competencias que se planifican en un, (SIC) en la planificación, que se planifican durante el lapso, ellos no buscan otra forma de mejorar”. De nuevo se percibe la dificultad que le genera a la entrevistada establecer diferencias entre las competencias y contenidos con los que ha estado trabajando tradicionalmente.

Reconoce que en la actualidad es así como debe organizarse la labor docente pero no se percibe que maneje una noción clara de ese concepto por lo que parece evadir lo que tiene que ver con él. “Sí, ahorita, como todo lo del programa actualmente es por competencias y indicadores (SIC), entonces uno se tiene que adaptar a eso también (...) pero buscando un poquito más allá de las cosas.

Lo que se percibe a través de estos señalamientos hechos por la docente nos lleva a revisar los postulados teóricos en los que nos hemos apoyado porque tanto desde una como desde la otra perspectiva se valora la complejidad del hecho educativo así como la importancia de ubicar la labor de aula dentro del contexto real, partiendo de los conocimientos adquiridos por los jóvenes de manera natural, previos a la escuela para luego complementarlos y permitir así el desarrollo de competencias por parte de los discentes, que los hagan capaces de desenvolverse de manera eficiente no solo dentro del aula de clases sino también fuera de ella y de la escuela. Sin embargo, la profesora no parece conocer el camino que le permita lograr ese propósito con los estudiantes y es importante precisar cuáles son las debilidades que se presentan en ese sentido.

Análisis de la escala de estimación

De este instrumento se puede extraer una valoración general por parte de la docente en relación con las habilidades y destrezas que considera que todo este grupo de estudiantes ha logrado desarrollar. En este sentido, tal como se puede ver en el cuadro

Nº 1, parece ser la comprensión lectora el aspecto en el cual la profesora considera que este grupo ha tenido mejor desenvolvimiento mientras que la producción escrita quedaría en segundo lugar y la oralidad sería el aspecto en el cual este grupo tiene menor desarrollo de habilidades.

De hecho, la comprensión lectora, en esta parte del análisis arroja un puntaje de 47, por lo que, tomando en cuenta que el puntaje máximo es de 80, se puede señalar que este grupo de alumnos ha desarrollado medianamente esta competencia. En cuanto a la producción escrita, con una sumatoria de 40, el grupo se ubica nuevamente en un nivel medio en cuanto al desarrollo de esta habilidad. Finalmente, en el aspecto de la oralidad, con una sumatoria de 38, a pesar de que la puntuación es menor que en los casos anteriores, también se puede afirmar que el desarrollo de la habilidad se ha dado en un nivel medio, según la percepción de la profesora.

Cuadro 1.
Valoración docente del desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de todo el grupo

Habilidades lingüísticas	Puntaje asignado al grupo	Nivel de desarrollo de la habilidad por parte del grupo
Oralidad	38	Medio
Comprensión lectora	47	Medio
Producción escrita	40	Medio
Puntaje máximo	80	

De manera más específica, es necesario considerar el comportamiento de los datos en relación con cada una de esas competencias que se plantearon en el instrumento. Para ello es necesario recordar que, como se indicó antes, la escala se estableció entre 1 y 5 puntos para cada alumno en cada competencia específica. Esto nos permite agrupar la información asumiendo que 1 y 2 corresponden a un bajo

competencia; 3 corresponde a un desarrollo regular de la competencia; 4 y 5 corresponden a un alto desarrollo de la competencia. (Ver cuadro Nº 2)

Cuadro 2
Valoración docente del desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de cada uno los estudiantes

Habilidad lingüística	Niveles de desarrollo de la competencia		
	Bajo (1-2)	Medio (3)	Alto (4-5)
Oralidad	11	4	1
Comprensión lectora	4	9	3
Producción escrita	9	6	1

Comprensión lectora

En relación con la comprensión lectora, se puede decir que la mayoría ha logrado un desarrollo regular de esta habilidad puesto que cuatro de ellos se ubican, según la percepción de la docente, en un nivel bajo; nueve se ubican en un nivel regular y sólo tres se ubican en el mayor nivel de desarrollo. A pesar de que a través de la entrevista, la docente destacó la comprensión lectora como una de las fortalezas lingüísticas de los estudiantes, se puede apreciar que a través de la escala señala que los estudiantes no han alcanzado un alto grado de dominio en cuanto a esta habilidad. Esto se puede relacionar con el tipo de actividades que la docente menciona cuando habla de lectura pues ella señala que estos jóvenes se sienten cómodos leyendo en clase pero esto se refiere fundamentalmente a la lectura “oral” y, en cambio, ella señala que cuando deben explicar lo que han comprendido, ellos “no lo saben hacer”. También, se trabaja en el aula de clase la comprensión de textos a través de listas de preguntas: “les mandé a hacer un cuestionario (...) y lo hicieron bastante bien”. De este modo, la discrepancia

no tiene que ver con el hecho de que no haya una postura definida de la profesora ante este aspecto sino a que ella vincula la lectura con actividades en las que no necesariamente se ponga de manifiesto el procesamiento de la información; en cambio, en el instrumento analizado se mide el desarrollo de las competencias relacionadas específicamente con la comprensión y, en ese sentido, ya la docente ha reconocido que los alumnos tienen muchas deficiencias.

Producción escrita

En cuanto a la producción escrita, por lo menos la mitad del grupo se ubica en un bajo nivel de desarrollo de la habilidad, según la valoración de la profesora que se ve reflejada en el instrumento. De hecho, nueve de los dieciséis estudiantes se encuentran en el nivel bajo, mientras que seis se encuentran en un nivel medio y apenas uno de ellos está en un nivel alto de desarrollo de esta habilidad. En este caso sí se percibe una coincidencia entre lo que la docente señaló durante su entrevista y lo que demuestra su valoración a través de la escala: los jóvenes no han desarrollado de manera suficiente la habilidad relacionada con la elaboración de textos escritos. Tal hecho nos obliga a pensar que, en efecto, esta es una de las competencias que menos han logrado desarrollar los alumnos a lo largo de su formación escolar y esto muy probablemente esté relacionado con el nivel de dificultad y formalidad que generalmente se le adjudica a la escritura.

Oralidad

Finalmente, está la oralidad, en relación con la cual se puede apreciar cómo la profesora considera que, en este grupo, casi ningún estudiante tiene un alto desarrollo. De los dieciséis estudiantes, once se ubican en el nivel bajo; cuatro aparecen en el nivel medio y, al igual que en la producción escrita, solo uno aparece en el nivel más alto de desarrollo de la habilidad, desde la perspectiva de la docente. Esto no coincide con lo que la docente planteó durante la entrevista a través de la cual apuntó que la oralidad representaba una de las fortalezas de los estudiantes. Es posible que, en medio de las muchas debilidades que parecen tener estos jóvenes, su inclinación por las actividades

de naturaleza oral sea lo que realmente la profesora percibe y lo que haya generado que durante la entrevista ella insistiera en ese “gusto” de sus alumnos por hablar o participar en la clase. En cambio, al momento de intentar apreciar el desarrollo de esas competencias en cada uno de ellos, la valoración debe ser un poco más objetiva y eso pudo causar que los resultados no coincidieran con lo que se había dicho pues, frente a la necesidad de medir cuánto ha avanzado cada uno en el proceso de adquirir esa habilidad, la profesora tuvo que reflejar lo que efectivamente ocurre: estos jóvenes no se manejan adecuadamente de forma oral y aún se debe trabajar mucho de esto con ellos.

Conclusiones

1.- El discurso es un concepto complejo que involucra distintas dimensiones y que vincula lo lingüístico y lo social. Se trata de un conjunto de elementos que funcionan como reflejo, traductor y constructor de la sociedad, tal como lo hemos señalado antes apoyándonos en Calsamiglia y Tusón (1999). Es por ello que la concepción de discurso que maneja el docente de Lengua afectará o determinará el modo en que planifique y ejecute sus actividades educativas. En el caso de la profesora entrevistada, se percibe poca claridad en relación con este término así como un enfoque más formal que instrumental o funcional de la lengua. Esto implica una dificultad importante pues si el docente tiene una visión limitada de un asunto tan relevante como este, es muy probable que sea esa la visión que les transmita a los estudiantes y que incluya en su práctica educativa. Se pierde, entonces la posibilidad de que los jóvenes reconozcan –por lo menos en las clases de la asignatura- el valor que tiene la lengua como instrumento que facilite su pertenencia y participación en un grupo social determinado, así como su adecuado desenvolvimiento dentro de contextos específicos.

2.- La pedagogía del discurso hace énfasis en “el estudio de la lengua para entender algo más: el sistema social, por ejemplo” (Halliday, 1982, p. 52). Este enfoque es el que definitivamente debería orientar la práctica pedagógica en el área de Lengua si se quiere lograr resultados más efectivos y significativos en la formación integral de los individuos. Sin embargo, esto no es lo que se percibe en la descripción hecha por

nuestra entrevistada quien señala que lo más importante parece ser el cumplimiento de un número determinado de contenidos que aparecen en los programas y que se le exige completar, sin considerar su trascendencia para los aprendices, a pesar de que ella intenta profundizar en aquellos contenidos que cree que son importantes para los jóvenes. La enseñanza de la Lengua, según lo que plantea la docente, no cambia y no mejora porque la actitud de los estudiantes se mantiene indiferente y apática. Al parecer son ellos los responsables de resolver el problema y no hay mucho que hacer al respecto desde el rol de educador. En este sentido, de nuevo, lo planteado por la entrevistada se opone a lo que hemos señalado en la teoría pues sí es cierto que los jóvenes deben tener un papel preponderante, pero no es el de planificar y mejorar las clases; esa es una tarea inherente al profesor quien debe, además, promover en ellos una actitud crítica, reflexiva y autónoma frente a sus aprendizajes.

3.- La formación por competencias es uno de los mecanismos que permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo significativo y funcional que facilite el dominio de ciertos contenidos y el desarrollo de habilidades relacionadas con la supervisión y revisión de los propios procesos mentales, por parte de los discentes. Sin embargo, y a pesar de que en la actualidad, en Venezuela se está intentando implementar este tipo de mecanismo, lo que arroja la entrevista es que tal implementación se queda en lo formal, en lo administrativo, “en el papel” –tal como lo señala la misma profesora al ser entrevistada- pero que no toca las actividades de aula ni los métodos de enseñanza que siguen siendo los mismos que se usaban antes de esta transformación educativa. De nuevo, destaca el hecho de que si el docente no maneja adecuadamente esos conceptos en torno a los cuales se están gestando las modificaciones en el campo educativo, difícilmente puede esperarse que tales modificaciones se lleven a cabo en la práctica real. Denyer y otros (2007) apuntan que la competencia “necesariamente debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos” (p.85). Pero esto solo se puede planificar y ejecutar adecuadamente cuando se tiene conciencia de qué son las competencias y cuáles son las que se quieren trabajar dentro

de la asignatura que se está dictando.

4.- Del análisis de la entrevista y la escala de estimación salta a la vista una serie de contrastes que tienen que ver con el modo en que la docente valora el aprendizaje adquirido por los estudiantes en relación con las habilidades lingüísticas básicas. En cuanto a la lectura, durante la entrevista esta aparece como una de las fortalezas con las que cuentan los jóvenes; sin embargo, a través de la escala de estimación, la docente registra que este grupo de jóvenes solo domina la lectura en un nivel medio o regular. Lo mismo ocurre con la oralidad en torno a la cual, durante la entrevista, la profesora señala que de esa forma “lo hacen bien”; pero en la escala se percibe que la mayoría de estos muchachos tiene un bajo nivel en el desarrollo de la oralidad, según la misma docente. En este sentido, destacan varios elementos. Por una parte está el hecho de que, como ya hemos ido asomando, de forma cualitativa, a través de la entrevista, para la profesora es fácil valorar como bueno el desenvolvimiento general de los alumnos pero cuando le corresponde cuantificar ese desenvolvimiento debe ser más específica y señalar el grado de desarrollo que ha observado en cada estudiante, lo que causa la diferencia en los datos. Por otra parte, está el hecho de que en la entrevista la profesora se refiere a las actividades por las cuales cree que los estudiantes sienten agrado y posiblemente es eso lo que valora como fortaleza, mientras que en la escala valora las habilidades que los estudiantes tienen en cada aspecto y estas últimas definitivamente no han sido muy desarrolladas por este grupo. Finalmente, podemos considerar que el conocimiento que la docente tiene de sus alumnos no es adecuado y que eso no le permite valorar, en una justa medida, el desarrollo que cada uno de ellos ha alcanzado en sus aprendizajes en el área de la lengua. Esto se convierte en una importante debilidad a la hora de planificar o programar la labor educativa, más aún hoy en el marco de la formación por competencias en la cual es fundamental conocer las debilidades y fortalezas de los discentes para superar unas y aprovechar otras: es difícil ajustar la enseñanza cuando no se conocen las verdaderas condiciones de la audiencia. Lo que plantea la teoría solo es aplicable si se cumplen algunos principios y este es uno indispensable.

5.- Resulta interesante contrastar la opinión que hemos recogido de la docente con la que, en su momento, plantearan sus estudiantes en relación con los mismos aspectos (Cornieles, en imprenta). De este contraste surgen algunos elementos que no son considerados por los teóricos que hemos consultado hasta ahora. En primer lugar, los jóvenes están convencidos de que manejan muy bien la oralidad, o, por lo menos, de que la manejan mucho mejor que el resto de los elementos lingüísticos que normalmente se trabajan en las clases de esta asignatura; afirman sentirse seguros “en las conversaciones”, “al expresar sentimientos”, “al comunicarse con padres y amigos”, al hablar “de una manera libre”. Esto coincide con lo que la profesora señala durante la entrevista -aunque se contrapone a lo que se extrae de la escala de estimación- y la explicación tiene que ver con el hecho de que tanto los estudiantes como la entrevistada se refieren a situaciones poco formales de comunicación, a aquellas en las cuales los jóvenes no deben poner de manifiesto un conocimiento académico de lo que es la lengua oral sino que solo deben aplicar lo que han aprendido como usuarios naturales de la lengua. No es la escuela ni la clase de Lengua lo que los prepara para ese tipo de situaciones por lo que, ciertamente, es posible que los jóvenes puedan salir airoso sin necesidad de poner en práctica nada que se les haya enseñado en el aula. Este hecho nos obliga a reflexionar sobre la importancia de valorar los conocimientos que los estudiantes traen consigo pero solo con la finalidad de ampliarlos, complementarlos y mejorarlos pues, de lo contrario, la labor educativa no tiene sentido. En segundo lugar, el modo en que la profesora cree que se debe llevar a cabo la labor docente en el área de la lengua no se parece a lo que los estudiantes consideran que les sería más útil pues ellos señalan que se deben realizar actividades dinámicas en las que puedan participar y que les permitan reflexionar sobre su modo de aprender: “reuniones entre nosotros para conversar sobre nuestras debilidades y fortalezas”, “algo donde todos opinemos”. En cambio, la entrevistada prefiere actividades más tradicionales en las cuales los estudiantes repitan lo que otros han dicho o reproduzcan la información que se haya en un texto. En este sentido, resulta relevante considerar que, si bien la intención de este estudio no es tomar la opinión de los estudiantes como criterio definitivo para armar una programación educativa, sí se

debe valorar lo que ellos piensan de sus procesos porque a partir de allí será mucho más fácil acercarlos a lo que nosotros como especialistas y pedagogos pretendemos que ellos logren. Finalmente, esta comparación entre lo que señalan los estudiantes y lo que, sobre el mismo tema, afirma la profesora que les ha dictado la asignatura parece apuntar a que la docente no conoce realmente a sus estudiantes o por lo menos las condiciones académicas que los caracterizan en el área de la lengua puesto que no hay coincidencias significativas entre la percepción de unos y de la otra en cuanto a cuáles son las debilidades y fortalezas que presentan en torno al discurso ni en cuanto al modo en que valoran los aprendizajes que los estudiantes han adquirido en la asignatura. Esto es fundamental pues resulta necesario que el docente conozca realmente a sus alumnos para que pueda construir con ellos el aprendizaje y vemos que, en la medida en que nuestra entrevistada se mantiene un poco distante de la realidad de los estudiantes, se le hace muy difícil cambiar su práctica, su manera de planificar y ejecutar el trabajo pedagógico. Está convencida de “así cambien las cosas, los muchachos siguen igual” y en realidad no son solo ellos quienes necesitan una transformación sino también el docente que es quien toma las decisiones en el aula de clases.

6.- La educación basada en competencias y la pedagogía del discurso representan enfoques que se adaptan a la complejidad característica de los tiempos que vivimos pero lo que plantea la teoría no es suficiente si no se cuenta con los recursos materiales, humanos y cognitivos que les permitan a los docentes convertirse en verdaderos facilitadores del proceso. En la medida en que aquellas sean solo propuestas teóricas y no se acerquen a los involucrados, de manera tangible y factible, los educadores seguirán llenando los formatos con los mismos contenidos de los viejos programas pero con el nuevo título de competencia e indicador. El cambio no está en manos de uno sino de todos los involucrados. Hace falta mucha disposición por parte de los maestros y profesores, pero eso tampoco es suficiente si ellos no cuentan con un apoyo que facilite su formación y actualización permanente. Las propuestas son buenas pero, como hemos visto, imponerlas de forma aislada e injustificada no logrará instaurar un sistema educativo pertinente sino confundir aún más a quienes están llevando a cabo la

tarea de la enseñanza.

7.- Una pedagogía del discurso debe construirse sobre la base del reconocimiento de todos los actores y de todos los elementos que se involucran con el hecho educativo. Es importante la revisión constante de las necesidades educativas de los estudiantes con quienes se trabaja, así como las fortalezas con las que cuentan para facilitar el logro de los propósitos educativos planteados a corto y mediano plazo y para esto resulta interesante escuchar lo que los jóvenes tienen que decir al respecto. Es fundamental que el docente se mantenga en constante formación y actualización con la finalidad de que busque siempre las herramientas más idóneas para construir –con sus estudiantes y con la comunidad en la que hacen vida- un aprendizaje significativo, trascendente, útil más para la vida que para el aula de clases. Es vital que se conciba la lengua desde una perspectiva social y funcional que permita que en las clases docentes y alumnos descubran los distintos modos en que aquella puede constituir un verdadero instrumento para ser parte de la sociedad y para aprender de ella. Además, es urgente que desde las instancias oficiales que rigen la labor educativa se asuma una postura que reconozca que la lengua no puede ser trabajada en clase como una serie de contenidos impuestos y vacíos de significados que simplemente se deben completar en un periodo de tiempo pero que tampoco puede abandonarse al docente para que sea él solo quien resuelva todas las problemáticas que se presentan en torno a la programación o planificación educativa. En ese sentido, debe construirse una serie de lineamientos que orienten la labor educativa en torno a la formación por competencias, que vaya más allá del requisito administrativo y que acerque a los docentes a la necesidad de promover en los niños y jóvenes la construcción de sus aprendizajes, la búsqueda de la autonomía investigativa, la crítica constante y reflexiva.

8.- El presente estudio constituye un aporte al campo de la investigación pedagógica en nuestro país, especialmente, en tiempos de necesarios cambios pues, tal como hemos planteado, se hace indispensable la revisión de los puntos de vista de todos aquellos que de alguna manera se vinculan con el quehacer pedagógico.

Esto permite concebir la enseñanza en toda su complejidad para luego poder trabajar en función de generar transformaciones positivas que puedan atender a los requerimientos reales que tienen nuestros estudiantes, nuestros docentes, nuestra escuela. Hemos considerado la perspectiva estudiantil, hemos analizado la posición docente y hemos contrastado ambas opiniones. Esto constituye una pieza fundamental en el entramado de elementos que hay que valorar si queremos lograr que la enseñanza de la lengua se convierta en un asunto con pertinencia social. Aún queda mucho por explorar.

Referencias

- Calsamiglia, Helena y Tusón Amparo. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cornieles Liseth. (en imprenta). El punto de vista estudiantil en la construcción de un diagnóstico de necesidades y sus valoraciones en el área de la pedagogía del discurso. *Letras*
- Denyer Monique, Furnémont Jacques, Poulain Roger y Vanloubecck Georges. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday Michael (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, Miguel. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez María (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Baelona: Paidós
- Tobón Sergio (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.

AUTORA

Liseth Cornieles. Magister en lingüística y profesora de la Universidad Simón Bolívar. Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, con Maestría en Lingüística y estudiante del Doctorado en Pedagogía del Discurso del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB); con trabajos de investigación vinculados con la enseñanza de la lengua y el análisis del discurso político y educativo. Docente adscrita al Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar.

Construcción de la violencia desde la subjetividad de escolares de Educación Primaria

Freddy Mayora
fmayora46@gmail.com
UNESR

Matilde Castillo
matiel53@gmail.com
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue construir la violencia escolar a partir de las subjetividades de los estudiantes de educación primaria. Es una indagación de campo de tipo descriptivo, el grupo de estudio fueron 52 estudiantes, entre 10 y 13 años. Se observó que los alumnos perciben la violencia en la escuela y el hogar de manera similar: en el hogar agresión física, gritos, amenazas, ignorar al niño; en la escuela agresión física entre pares, burlas y maltratos; por parte del docente gritos, ignorar. Como conclusión, pareciera que la educación recibida por la generación de padres y docentes está marcada por patrones violentos, éstos se repetirían de una generación a otra. Se debe comenzar a practicar en estos ámbitos una mejor manera de relacionarse con los menores, en donde la obediencia no sea producto del maltrato.

Palabras clave: educación primaria, violencia, escuela, hogar, subjetividad.

Recibido: junio 2012
Aceptado: septiembre 2012

ABSTRACT

Construction of violence from the subjectivity of primary school students

The objective of this research was to construct the violence from the subjectivities of primary school students. The analysis of the results were done using the ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979). The methodology was a descriptive field research, with a case-study approach. The study group consisted of 52 students, between 10 and 13 years old from two schools, one in the parish of “La Pastora” and the other in the parish “El Valle” in the municipality of “Libertador” Caracas, Capital District, to whom were applied a CVCE Questionnaire (Characteristics of Violence at School). It was observed that students perceive violence at school and home in a similar way: physical aggression at home, yelling, threatening, ignoring the child; physical aggression in school, teasing and abuse; in terms of the teacher shouts, ignore. In conclusion, it seems that the education received by the generation of parents and teachers is full of violent patterns; they repeated from one generation to another. It has to start practicing a better way of relating to children, where obedience is not the product of the abuse.

Keywords: primary education, violence, school, home, subjectivity.

RÉSUMÉ

Construction de la violence depuis la subjectivité d'élèves d'enseignement primaire

Cette recherche a eu pour but de construire la violence scolaire à partir des subjectivités des étudiants d'enseignement primaire. Le modèle systémique-écologique (Bronfenbrenner, 1979) a été employé pour l'analyse des résultats, tandis que la méthodologie se fonde sur une recherche de terrain à caractère descriptif, sous l'approche de l'étude de cas. Le groupe d'étude s'est composé de 52 étudiants, âgés de 10 à 13 ans, qui appartiennent à deux écoles, dont l'une se trouve à la paroisse d'El Valle et l'autre à la paroisse de La Pastora, toutes les deux dans la municipalité de Libertador, District capital de Caracas. C'est à ces élèves que le questionnaire CVCE (caractéristiques de la violence dans le contexte scolaire) a été adressé. L'on a observé que la perception de la violence des élèves est similaire tant à l'école qu'au foyer : à la maison, l'enfant reçoit des agressions physiques, des cris, des menaces et se sent ignoré ; à l'école, celui-ci distingue l'agression physique entre paires, les moqueries et les maltraitances, ainsi les cris et l'indifférence de la part de l'enseignant. En guise de conclusion, il paraît que l'enseignement qu'a reçu la génération des pères et des enseignants a été marqué par des modèles violents, qui se transmettraient d'une génération à l'autre. Il faudrait qu'une meilleure manière d'interagir avec les mineurs — où l'obéissance ne découle pas de la maltraitance — commence à être employée dans ces contextes.

Mots clés : enseignement primaire, violence, école, foyer, subjectivité.

RESUMO

Construção da violência da subjetividade de alunos do ensino básico

O objetivo desta pesquisa foi o de reconstruir a violência escolar, com base na subjetividade dos alunos do ensino primário. Ele foi canalizado para o modelo de resultados sistêmicos-ecológicos (Bronfenbrenner, 1979). A metodologia é baseada na pesquisa de campo, descritiva, sob o enfoque de estudo de caso. O grupo de estudo consistiu de 52 estudantes, entre 10 e 13 anos de duas escolas localizadas, uma na paróquia de La Pastora e outro na paróquia El Valle del Municipio Libertador de Caracas, Distrito Capital, que foram aplicadas no questionário CVCE (Características de violência no contexto escolar). Observou-se que os alunos percebem a violência na escola e em casa da mesma maneira: em casa agressão física, gritando, ameaçando e ignorar a criança; agressão física na escola provocações dos colegas e abuso; pelo professor gritos e ser ignorado. Em conclusão, parece que a instrução recebida pela geração de pais e professores é marcada por padrões violentos, eles são repetidas a partir de uma geração para a outra. Deve começar a praticar nestas áreas a melhor maneira de se relacionar com as crianças, em que a obediência não é o produto de abuso.

Palavras-chave: educação primária, violência, escola, casa, subjetividade.

Introducción

El proceso de socialización en la escuela reproduce la cultura dominante y por tradición prepara al individuo para insertarse en su contexto social y consecuentemente al mundo de trabajo. Este proceso complejo, sutil y surcado por contradicciones se enfrenta a inevitables resistencias individuales y grupales, donde se intercambian tácita y explícitamente ideas, valores e intereses diferentes que a menudo originan enfrentamientos entre sus actores.

Estas pugnas, en muchas ocasiones derivan en manifestaciones de violencia en los centros escolares, comportamiento aunque no es nuevo, ha venido despuntando de manera acelerada en los sistemas educativos de todo el mundo, como se señala más adelante.

Desde la década de los años 80' Olweus (1998) viene estudiando el fenómeno de agresión y acoso escolar (al cual denominó *bullying*) en los países escandinavos. Las investigaciones indican que alrededor del 15% (cerca de 84 mil estudiantes, de un total de 568 mil estaban implicados en problema de agresión en el año escolar 1983-1984). Este autor reporta que existen situaciones similares en Finlandia, Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, Australia y otros países.

De la misma manera Ortega (2002a) en España, realizó un proyecto que involucró a 4.914 estudiantes de 26 centros educativos de Sevilla, en edades comprendidas entre 9 y 18 años. Como resultados de esta investigación se encontró que la violencia interpersonal descende con la edad de los actores, el problema entre los escolares está más generalizado de lo esperado.

Respecto de este último aspecto Ortega y su equipo afirman que se trata de un fenómeno que no está considerado como un problema de victimización muy grave, de unos contra otros, sino de múltiples aspectos que inciden como la edad y el género, como grandes variables; hasta la percepción sobre el daño que percibe el escolar que le causan cuando es insultado o cuando se siente excluido o rechazado por los demás.

En Colombia, Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992) trabajaron con 10 escuelas rurales oficiales y un colegio público de clase alta. Reportan estos investigadores dos modalidades de violencia, la tradicional ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación, y la nueva violencia, que es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente y por los alumnos entre ellos mismos.

La modalidad de violencia tradicional se expresa por la acción física que se lleva a cabo sobre los alumnos por causa disciplinarias o de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella; el regaño constante, se manifiesta en cada momento que el docente lo cree necesario, la humillación a manera de castigo, de hacer sentir la autoridad.

En cuanto a la nueva modalidad de violencia, los autores destacan que la cultura de pandilla implica la unión de fuerza, el unirse al más fuerte para poder hacer frente a las amenazas y acoso de otros más poderosos; la creación de espacios escolares en donde no llega la autoridad de maestros y directivos, en donde los estudiantes crean sus propias reglas en donde se valida la violencia física, es una cultura de grupo.

Ortega (2005) realizó en Nicaragua, Managua, un estudio con 5 mil 855 alumnos de educación primaria y secundaria. La investigación indagó, desde una perspectiva ecológica-psico educativa, sobre las condiciones de vida de los estudiantes, la valoración que hacen sobre sí mismos y las relaciones que establecen, sus experiencias de riesgo y su implicación directa en acciones de violencia interpersonal.

La autora administró el instrumento *Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencia de riesgo en primaria*, constó de 54 preguntas donde exploran aspectos relacionados con la convivencia escolar.

Como resultado de la investigación se tiene que la agresión verbal se encuentra algo por encima, comparada con algunos resultados en el ámbito europeo, lo que llamó la atención es la alta proporción de violencia física, robos y abusos sexuales. De manera similar se encontró un porcentaje alto de abuso sexual entre estudiantes, este resultado lo atribuye la autora al hecho de que en los cursos de primaria no existe una correlación directa entre la edad y el nivel o grado, ya que en ellos conviven individuos que no se corresponden con el ciclo de desarrollo evolutivo y madurez del grupo.

En el caso venezolano, la prensa escrita ha reportado algunas actividades relacionadas con la prevención de la violencia en la escuela. Urbano (2011) rindió cuentas sobre un coloquio titulado *Creciendo Juntos* organizado por El Centro Comunitario de Aprendizaje (Cecodap), el cual versó sobre la necesidad de modificar los patrones de comportamiento que se hacen habituales en nuestra sociedad, como es el caso de la violencia dentro de los espacios educativos y el abuso hacia los niños, niñas y adolescentes.

La sátira, burlas y bromas pesadas es parte de la cotidianidad de la escuela, es una violencia a la que no se le da importancia. Cualquier excusa es buena para acosar y maltratar al compañero(a) que muestre alguna diferencia o debilidad respecto del grupo. En el coloquio surgió el tema de la violencia sexual, considerada un tema del cual no se habla en los colegios y escuelas.

Según la reportera, cada vez son más las víctimas de acoso sexual por parte de los docentes a los alumnos y viceversa, los cuales deciden para evitar problemas, callarse o tomar decisiones que van en detrimento de su integridad (Urbano, op. cit).

Estos comportamientos entre los actores escolares están fuertemente afectados por las relaciones intersubjetivas entre los grupos. Esto no ha pasado desapercibido por algunos investigadores, así tenemos que:

En los conflictos sociales el sujeto es la definición; la subjetividad... no es sino un elemento entre otros del individuo, es una capacidad, una virtualidad y esta capacidad se transforma o no en una acción concreta (...) Tenemos que decir que el sujeto es susceptible en convertirse en actor, pero no siempre. Entonces, la violencia, en algunos casos, no es más que la incapacidad del sujeto en convertirse en actor (Wieviorka, 2006. p. 241).

Por su parte, Machado y Guerra (2009) desarrollaron una investigación realizada en escuelas católicas subvencionadas por el Estado, en las parroquias Petare y Sucre del distrito Metropolitano, Caracas.

El estudio tuvo como objetivo examinar las manifestaciones de violencia que expresaron los estudiantes y profesores de segunda etapa de escuela básica, de las instituciones públicas antes mencionadas. De tal manera, la muestra entrevistada fue de 245 docentes y 294 estudiantes.

Al igual que en los estudios precedentes Machado y Guerra determinaron que la violencia que viven los estudiantes y profesores de las escuelas objeto de esta investigación se expresa en acoso sexual entre estudiantes, agresiones, verbales, abuso de poder y abuso sexual.

Concluyen que la comunidad educativa tiene claramente identificados a las víctimas y victimarios, pero existe un código de silencio por miedo a las consecuencias, por lo general con saldos trágicos; los docentes y estudiantes están conscientes de las situaciones de violencia que se vive en los planteles, pero los primeros no saben en detalle las dinámicas de la violencia que se da entre los estudiantes.

Situación Problemática

En la actualidad la problemática de la violencia en la escuela ha alcanzado tales proporciones que ha llamado la atención de organizaciones internacionales como la ONU, a través de instituciones como: UNESCO, OMS, UNICEF, quienes se han abocado en llamar la atención acerca de un tema de preocupación y presencia creciente en los centros educativos (Monclús, 2005).

La escuela se constituye en el espacio geográfico y social donde se resume el transcurrir cotidiano de la actividad pedagógica y podría decirse que está impregnada de interacciones complejas entre el grupo humano que allí habita.

Algunas de estas interacciones se inician incluso antes de que los niños, jóvenes y adolescentes ocupen el aula, durante el camino hacia el centro escolar, en el transitar los espacios comunitarios; en la escuela, en pasillos, canchas en la cantina escolar, entre otros espacios. Es así como muchas de las características del comportamiento grupal en el aula trascienden a la mera agrupación y a la interacción con los docentes.

Por una parte, la intersubjetividad que se da en el grupo ejerce una presión social que puede afectar el comportamiento individual de cada uno de sus integrantes; en

algunas oportunidades ocurren incidentes que podrían ser solucionados por sus actores, pero por incitaciones del grupo derivan en conflictos y agresiones.

Por otra parte, al docente se le exige atender las individualidades, estar pendiente del desempeño de cada uno de sus estudiantes, sus éxitos y fracasos, pero en contradicción, debe desempeñarse en grupos de alumnos muy grandes, que en algunas oportunidades sobrepasa su capacidad de atención y control, deviniendo en situaciones generadoras de impases y desavenencias.

A veces, cuando la situación dentro del aula alcanza límites intolerables para el educador éste no tiene más alternativa que reaccionar, en muchas oportunidades, de forma violenta, se atrinchera en su posición sin ceder y los estudiantes hacen otro tanto. Resultado de este forcejeo es que uno o más de los discentes sean expulsados del aula y pagan su atrevimiento con la privación del derecho de asistir a la escuela y con ello a todos los demás derechos que esto conlleva.

En la vida escolar también su población infanto-juvenil experimenta comportamientos donde un sujeto, o grupo de ellos, acosa a otros compañeros o compañeras con agresiones físicas, ataques a la propiedad, maltrato verbal: apodos, insultos, malas respuestas; maltrato social que se manifiesta en correr rumores descalificadores o humillantes con la intención de excluir del grupo a alguna persona (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En tiempos más recientes la tecnología juega un papel preponderante en la comunicación y formación de redes, grupos y comunidades interactuantes, sin límites de horario, distancia y número de participantes. Con todo lo positivo que tienen estas estructuras sociales virtuales para la divulgación de la información y conocimiento, también el lado negativo se refleja en el uso y abuso que tienen en comunidades de jóvenes y adolescentes, sin obviar otros grupos etarios.

En estos ambientes “se crean lenguajes nuevos, se utilizan programas y juegos de simulación, que incluyen códigos morales propios a veces sorprendentemente crueles o al margen de toda ética”. (Ortega, 2002b. p. 241). Pero también los teléfonos móviles, con todas las aplicaciones y facilidades de importación y exportación de archivos

sirven para divulgar fotos, videos, conversaciones y situaciones comprometedoras para terceras personas, quienes son objeto luego de presiones, extorsiones, acoso y difamación. Con base en todo lo expuesto, esta investigación enfocó su esfuerzo en construir una visión de la violencia escolar, desde la experiencia y vivencia de sus actores, es decir desde sus subjetividades.

Objetivos de la Investigación

Interpretar la violencia a partir de las subjetividades de los estudiantes, en los contextos familiar y escolar, de una Unidad Educativa ubicada en el Distrito Capital.

Construir, una visión de la violencia escolar, a partir de las subjetividades de los estudiantes, en los contextos familiar y escolar, de una Unidad Educativa ubicada en el Distrito Capital.

Metodología

La modalidad asumida es una investigación de campo de tipo descriptiva, según lo establece el manual de la UPEL (2008).

El enfoque que sustenta la presente indagación es el estudio de casos, porque permite comprender los fenómenos sociales, la violencia desde la propia perspectiva de los actores, miembros de una escuela venezolana. Es importante poder conocer la realidad de las personas sin sacarlas del contexto en el cual surgen las diferentes formas como ven el mundo, en este caso, nos permitiría tener acceso a la realidad que ha construido el estudiante en relación con la violencia.

Actores Sociales

Los actores sociales de este estudio estuvieron conformados por 52 estudiantes, en edades comprendidas entre 10 y 13 años, pertenecientes a dos escuelas ubicadas en el Municipio Libertador Caracas, del Distrito Capital (ver cuadro 1). Ellos constituyen una unidad seleccionada intencionalmente, para lo cual se utilizaron algunos criterios que garantizan el proceso de la investigación: (a) disposición voluntaria para aportar la información solicitada, (b) consentimiento de los informantes para contestar los

instrumentos, las entrevistas u observaciones que se consideraron necesarias y (c) posibilidad de encuentro para realizarlas.

Cuadro 1.
Distribución de estudiantes por escuela y tipo de instrumento aplicado

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR EDAD Y GRADO	INSTRUMENTO APLICADO
1	27 estudiantes entre 10 y 12 años, de 4° y 5° grados	“Características de la Violencia en el Contexto Escolar” (CVCE)
2	25 estudiantes entre 11 y 13 años, de 5° y 6° grados	“Características de la Violencia en el Contexto Escolar” (CVCE)

Procedimiento de la Investigación

Esta investigación contó con la colaboración de 2 estudiantes de pregrado en la especialidad de Educación Integral de la Universidad Católica Santa Rosa, docentes en ejercicio de las escuelas involucradas en la investigación, durante el período 2007-2011.

Fase I: Subjetividades de los estudiantes en los contextos familiar y escolar

Esta fase se realizó durante el lapso Mayo 2008, Julio 2010. En esta oportunidad participaron dos instituciones, ubicadas, una en la parroquia La Pastora y la otra en la parroquia El Valle del Municipio Libertador, Caracas, Distrito Capital

Con la intención de recabar información sobre las interacciones de los estudiantes se aplicó el cuestionario CVCE. Previo a la aplicación del instrumento se hizo contacto con el personal directivo de cada institución para solicitar el permiso a objeto de desarrollar esta actividad en el aula, posteriormente se estableció contacto con los docentes a cargo de los grupos.

Luego de acordar con los docentes, se procedió a dar las instrucciones a los estudiantes y a aplicar el cuestionario. El proceso se realizó en sesenta minutos con cada grupo.

Fase II: Construcción de la violencia escolar, a partir de las subjetividades de los estudiantes

Las subjetividades de los estudiantes se construyeron con base en el modelo sistémico-ecológico. Este modelo establece que el desarrollo humano es una progresiva acomodación, en dos vías, entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Esta interacción mutua que se produce a través de un proceso continuo, que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona y los contextos más grandes en los que éstos están incluidos (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo sistémico-ecológico de la violencia escolar de esta investigación, se concibió de la siguiente manera, un macro-sistema que incluye la cultura y todos sus componentes antropológicos, especialmente el ejercicio del poder; un exo-sistema, integrado por las instituciones sociales, en este caso particular, la escuela; un meso-sistema, integrado por las interrelaciones, familia, amigos, compañeros de clase, docentes y un micro-sistema, conformado por las relaciones más íntimas, a nivel de entorno familiar. La construcción se enfocó en la familia, la escuela y las interrelaciones entre pares.

Discusión de los Resultados

En esta sección del trabajo se construyó una visión de la violencia escolar, a partir de las expresiones de los estudiantes. Para lograr esta construcción los investigadores pusieron especial atención en las subjetividades que surgieron entre los grupos de educandos.

Fase I: Interacciones de los estudiantes en los contextos familiar y escolar

Esta fase de la investigación tuvo un valioso aporte para la construcción de la violencia, a partir de las respuestas del grupo de estudiantes al cuestionario CVCE.

Cuadro 2
Agresiones en el ámbito familiar: tipo, número de niños(a) y frecuencia

Agresión	Indicador	Nº de niños	Frecuencia de la sanción/semana		
Castigo físico	Pegar al niño (a)	20	4	60	2
	Verbal	Regañón (gritos)	25	8	52
Ignorar	Dejar de hablar	7	1	1	55
Coacción	Gritar	6			
	Amenazar	3			
	Pegar	3			
	Agarrar a la fuerza	2			

Nota: 1= cinco o seis, 2= dos o cuatro, 3= una vez, 4= no hay sanción

El castigo corporal en los niños es un comportamiento humano de vieja data, en algunos registros históricos abundan casos de niños descuidados, débiles y malnutridos y hasta víctimas de abuso sexual (Organización Mundial para la Salud OMS, 2003). Así que no es de extrañar, que aunque existe una legislación nacional para prevenir estos actos, en Venezuela y buena parte del mundo, se den situaciones de maltrato físico a menores en una amplia variedad de países, tal como lo reporta la institución internacional señalada en la nota (Unicef, 2012).

En el caso de la presente investigación se encontró que 20 niños son golpeados en su hogar. El maltrato en los niños no es un hecho pasajero ni asintomático, de acuerdo con lo reportado por González (2001), la violencia en los infantes repercute negativamente en su salud integral, que no sólo debe considerarse social o jurídico (al identificar y penalizar al agresor), sino un serio problema que abarca situaciones que contemplan traumas en el cerebro y el sistema nervioso para toda la vida.

Respecto de la agresión verbal, es un maltrato emocional que se produce cuando la persona responsable por velar del cuidado del menor no brinda las condiciones propicias para tal caso. Denigra del niño, lo ridiculiza, amenaza; además, lo intimida, discrimina, rechaza y hostiliza (OMS, op.cit). En el cuadro 6 se observa que esta situación la sufren 25 niños, con diferente frecuencia semanal.

La descalificación, las amenazas e insultos hacen del niño un sujeto tímido, con baja autoestima e inseguro. Algunos indicadores emocionales proporcionados por Baeza-Herrera, Vidrio-Patrón, Martínez-Leo y Godoy-Esquivel (2010), describen las consecuencias de los maltratos, como: sometimiento ante niños de su edad o hacia los adultos, somete a otros niños, cambio abrupto en el rendimiento escolar, inhabilidad en mantener relaciones interpersonales satisfactorias, reproducción de modelos negativos de comportamiento en el juego, como gritos y golpes.

En este mismo sentido, dejar de hablar al niño (7 infantes en el presente caso) es privarle de la socialización en el hogar, no tomarlo en cuenta, ignorar su presencia. Baeza-Herrera y otros (op. cit) afirman que cuando esta conducta es sostenida, persistente por parte del adulto deteriora las capacidades cognoscitivas, memoria, percepción, atención y comprender, el desarrollo moral del menor se ve afectado, lo que ocasiona graves efectos en el progreso y vida social del sujeto.

El otro aspecto que ubicamos en el cuadro 2 es la coacción. Esta es una violencia física, psicológica, verbal o moral para obligar a una persona a decir o hacer algo en contra de su voluntad.

Se supone que cuando no son eficientes los medios amables para que el niño ejecute una acción contra su voluntad, en el hogar se acuda rápidamente, casi espontáneamente, a ejercer la violencia expresada en el mencionado cuadro.

En Venezuela, el artículo 32-A de la LOPNA (1998 reforma del 29-10-09) exige a quienes están en la responsabilidad de cuidar a los niños, niñas y adolescentes métodos no violentos en la crianza, formación y educación. Por lo enunciado, prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante hacia ellos.

Sin embargo, en el cuadro 3 se evidencia que tal situación se sigue dando en los hogares. Obsérvese que quien castiga con mayor frecuencia es la madre, seguida del padre. Puede explicarse este comportamiento por el contacto diario y permanente con el infante, sin embargo, esta conducta tiene otras explicaciones, como las describe González (2001), quien afirma que los signos y síntomas que indican maltrato de los niños abarcan una amplia gama, que va desde la desnutrición, fracturas y daños múltiples infligidos y otras que no son fáciles de diagnosticar, como laceraciones en

tejidos blandos, abrasiones, quemaduras y hematomas en cualquier parte del cuerpo.

Cuadro 3
Sancionador más frecuente

Parentesco	Frecuencia /semana
Papá	12
Mamá	30
Papá y Mamá	8
Abuelo/Abuela	6
Tío(s)/Tía(s)	3
Hermano(s) / Hermana(s)	5
Primo (a)	1
Servicio	0
La persona que me cuida normalmente	2

El mismo autor señala que algunos factores de riesgo que se destacan en situaciones de agresión física al niño son, entre otros: padres y madres menores de 20 años cuando nace el primer hijo, madres multíparas, padres divorciados, antecedentes de abuso de alcohol y drogas y alto nivel de desempleo.

Otro ámbito de relaciones adulto/nieto es la escuela, a continuación se reportan algunos resultados de la presente investigación.

II. Interacciones de los docentes con los niños(as) en la escuela

A diferencia de lo que sucede en otros contextos, la comunicación en el aula está determinada por un flujo particular de las conversaciones entre los docentes y sus estudiantes, éstas no son independientes ni simultáneas, sino que se sostienen a través de la dirección del docente que las orienta hacia metas preestablecidas. En este sentido, las prácticas discursivas del aula reflejan el carácter homogeneizador y normalizador de lo escolar.

Este tipo de comunicación dentro del aula, consecuentemente incide en los procesos de aprendizaje y de construcción cognitiva.

En el cuadro 4 se observan algunos comportamientos, de acuerdo a la opinión de sus alumnos, como el buen trato y el tipo de sanción que utilizan los docentes en el aula.

Cuadro 4
Comportamiento

Comportamiento docente	Indicador	Nº de niños	Frecuencia de la sanción/semana			
			1	2	3	4
Trato	Buen trato	52	3	9	11	1
Tipo de sanción	Gritos	27				
	Agresión física	27				
	ignorar	12				

Nota. 1= siempre, 2= casi siempre, 3= a veces, 4= nunca

El buen trato comprende construir lazos afectivos entre las personas, al establecerse esta relación se ponen de manifiesto otras expresiones de aceptación, como la empatía, amistad e identificación con el otro. En la escuela, debido a su dinámica en el aula, las relaciones interpersonales a veces se realizan con mucha tensión, entre el docente que intenta mantener el control y disciplina del grupo, entre el grupo de párvulos o adolescentes con el docente, e individualmente entre ellos.

Este entramado microsocioal requiere del adulto ecuanimidad, sindéresis y equilibrio emocional. Sin embargo, estas exigencias pueden afectar el trato entre los integrantes del grupo, especialmente del adulto, que es donde está centrada la atención de todos. Debido a las situaciones expuestas supra, es probable que en esa interrelación, y en frecuentes oportunidades, el trato del docente hacia el grupo o alguno de sus integrantes no sea el apegado a los cánones del buen trato, y quien lo sufre se resienta. Esto se evidencia en el cuadro 3 donde los estudiantes expresaron recibir buen trato (52 alumnos), en la mayoría de las oportunidades de la escala de frecuencia señalada. No obstante, una persona expresó que nunca recibe buen trato. Esta condición de trato suele suceder en los grupos, hay quienes se destacan negativamente y sobre ellos recae la atención (y la predisposición) para destacar las acciones negativas, casi nunca se

perciben las positivas, y esto condiciona la interrelación entre las personas. Puede ser el caso del alumno que percibe que nunca le tratan bien.

III. Interacciones entre pares

La escuela, como cualquier otro espacio social implica dinámicas que en muy frecuentes ocasiones son invisibles para los observadores externos. Así mismo, en el aula se desarrollan relaciones, interacciones y correspondencias que están ocultas aún para el docente.

Es así que las relaciones de amistad, enemistad, compañerismo o rivalidad muchas veces no sean entendidas por el adulto. Algunos de estos acontecimientos fueron recogidos en los cuadros 5, 6 y 7 que a continuación se presentan.

Cuadro 5
Comportamientos entre pares: burla

Comportamiento	Indicador	Sentimientos *						Respuesta **						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7
Agresión	Burla	5	7	7	7	14	12	5	12	8	4	5	5	13

Nota *: 1= bravo, 2= muy triste, 3=un poco triste, 4= me da pena, 5= me da risa, 6= nadie se burla de mí **: 1= lloro, 2= me río, 3= me burlo, 4= le pego, 5= le digo a la maestra, 6= no hago nada, 7= nadie se burla de mí.

La burla, como expresión de ofensa o defensa, tiene la intención de ridiculizar a alguien. Sin embargo, hay que diferenciar su finalidad, existe en forma de juego sin el objetivo de causar daño; otras si tienen una carga ofensiva que trata de dañar, insultar o descalificar.

Descalificar es literalmente quitar calificación, la acción se centra en presentar a la persona o grupo que se quiere criticar u ofender como un sujeto incapaz; se le resta valor, cuando se descalifica se pretende disminuir la apreciación del o sujeto o grupo que tengan los demás. La tendencia a descalificar lleva implícita la anulación del contrario, lo que facilita la imposición de las propias ideas como las únicas a ser aceptadas (Mayora, 2007).

En el cuadro 5 se resumen los sentimientos que generan la burla, se denota un amplio espectro que va desde la ira, la tristeza, la pena (entendida como vergüenza), hasta la risa. Se supone que a partir de los sentimientos de ira y vergüenza se desarrollan situaciones más violentas que desembocan en enfrentamientos físicos, como las peleas y agresiones verbales.

Cuadro 6
Comportamientos entre pares: peleas

Comportamiento	Indicador	Sentimientos *						Respuesta **						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7
Agresión	Ofensa física	5	7	7	7	14	12	5	12	8	4	5	5	13

Nota *: 1= una vez, 2= dos a cuatro, 3=cinco a siete, 4= ocho a diez, 5= más de diez, 6= no he peleado. **: 1= se meten conmigo, 2= me caen mal, 3= me da rabia lo que hacen, 4= me da rabia lo que hablan, 5= tienen que saber quien es el que manda, 6= porque estoy aburrido, 7= no me acuerdo, 8= no he peleado

Las peleas entre pares son soluciones inmediatas a conflictos entre los niños y adolescentes. Afortunadamente, a medida que el estudiante avanza en edad, esta reacción va disminuyendo (Olweus, 1998; Cerezo, 2001; González y Pérez, 2007).

No obstante, los acontecimientos de violencia que se producen en las instalaciones educativas son más frecuentes de lo deseado, y los motivos diversos.

Estos actos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del mundo de la escuela. Asimismo están ligados a situaciones familiares de cada alumno, al ámbito social y otros factores que determinan la complejidad y su difícil comprensión (Mayora, op. cit).

Ejemplo de esta afirmación es la frecuencia en que ocurren estos enfrentamientos, expresada en el cuadro 6. Aunque hay un número considerable de estudiantes que dicen no haber peleado, éstos probablemente no le den importancia al hecho, le avergüence decirlo o realmente no han vivido la experiencia.

Es decir las desavenencias pueden producirse por acciones pretéritas o espontáneas que surgen en el acto de comunicación; pero todas derivan en una

acumulación de tensiones que luego se expresan de manera violenta.

Los resultados de las peleas intra género siempre son indeseables, se observa en el cuadro 7 que las peleas entre varones es más frecuente que entre hembras, hecho que coincide con lo reportado por Olweus (op cit).

Cuadro 7
Comportamientos agresivos: peleas intra géneros

Enunciado	Frecuencia
Varones	24
Hembras	5
No he peleado en la escuela	23

IV. Cuidado y supervisión del niño(a) en el hogar

El cuidado y supervisión de los niños, niñas y adolescentes es obligación legal del padre, la madre, representantes, responsables, tutores, tutoras, familiares, quienes deben velar por su seguridad y cuidado, tal como lo señala la (LOPNA, 1998).

Empero, la dinámica socio-laboral en las últimas décadas del siglo XX y el actual se han caracterizado por exigir a los integrantes de la familia contribuir con su esfuerzo laboral en la obtención de los recursos necesarios y suficientes para su manutención. Todo esto conlleva un sacrificio de atención al menor, en muchas oportunidades se debe recurrir a terceros para que colaboren con la supervisión del tiempo libre y atender a los requerimientos básicos de existencia.

Es así como en los cuadros siguientes (8 al 10) se evidencia que casi todos los infantes entrevistados ven televisión. Llama la atención que uno de ellos dice no hacerlo.

Cuadro 8
Uso del tiempo libre: número de horas que mira televisión

Enunciado	Frecuencia
1 a 2 horas	11
2 a 4 horas	12
4 a 6 horas	12
Más de 6 horas	6
Todo el día	10
No veo televisión	1

Castillo-Ceballos (2000) afirma que, la televisión, como medio de distracción, se está convirtiendo en muchas familias en el único recurso para llenar el tiempo libre, pero el exceso de uso crea adicción (teleadicción), lo que a su vez repercute negativamente en el buen desarrollo del tiempo dedicado a otras labores, afecta el clima o ambiente de estudio en la casa, entorpece la organización y planificación del tiempo libre (los horarios de los programas acaparan casi todas las horas del día y son más atractivos) para dedicarlos a leer o estudiar.

En el cuadro 8, diez niños expresan ver la televisión “todo el día”, es decir no les queda tiempo para más nada. Lo que implica que los adultos responsables no participan en la orientación e invitación a realizar otras actividades.

Además de las repercusiones negativas en la escuela, el sedentarismo es algo que afecta la salud y las condiciones físicas de las personas.

Tal como lo afirman las investigaciones realizadas por Sosa (2006), quien informa que mirar televisión puede relacionarse con el comportamiento violento o agresivo, con la obesidad, con bajos resultados académicos, con la sexualidad precoz y el consumo de alcohol y otras drogas en edades tempranas.

En este orden de ideas, Donnerstein, (2004, p. 166) sostiene que “existen pruebas contundentes que confirman la relación entre la exposición a la violencia mediática y el comportamiento agresivo de los espectadores”.

El niño que afirma no ver televisión, es un caso que sale de la generalidad de este hecho, posibles explicaciones es que podría estar dedicado a otras labores fuera del hogar, asiste a otras actividades o le prohíben hacerlo.

En todo caso, todo esto queda como hipótesis para aceptarlas o rechazarlas en futuras investigaciones.

Los programas más vistos por los estudiantes (cuadros 9 y 10) son las comiquitas (18), las novelas (18), las series (17) y los deportes (16) las razones que expresan para verlos es que les gusta (50).

Cuadro 9
Programas más vistos

Enunciado	Frecuencia
Comiquitas	18
Novelas	18
Series	17
Noticias	5
Deportes	16
Documentales	3
Otros	0
No veo televisión	1

Cuadro 10
Condición de selección del programa

Enunciado	Frecuencia
Me gusta	50
Es lo que pone mi papá, mi mamá o la persona que me cuida	1
No veo televisión	1

La situación presentada en los cuadros 9 y 10, conlleva consecuencias que en la mayoría de las veces no son visualizadas. Los programas de comiquitas por ejemplo, las novelas y las series expresan un lenguaje que raya en lo soez y la agresión, además de la acción explícita de los personajes.

Estos comportamientos pueden ocasionar confusión en los niños al no tener claro aspectos ficticios con la realidad. Desde la teoría de Bandura (1984), los modelos y comportamientos divulgados por la televisión, aunados a los mecanismos de castigo y recompensa de las acciones ficticias de sus actores, podrían actuar como modelos negativos en una audiencia infanto- adolescente.

Cuadro 11
Lugares donde el niño(a) percibe agresión

Enunciado	Frecuencia
En casa	11
En las noticias	8
En la escuela	6
En la televisión	18
En la calle	14

Los lugares donde los estudiantes expresan ver mayor agresión son la televisión (18), en la calle (14) y en la casa (11). Es de notar que el sitio donde menos agresión ven es en la escuela (6). Ver cuadro 11.

Se justifica el análisis hecho previamente en cuanto a la violencia en la televisión y sus posibles efectos perniciosos en el comportamiento y psicología de los niños.

La violencia en la calle podría ser producto del incumplimiento de las normas de convivencia, a las infracciones cometidas en el tránsito y la misma anarquía que podría estarse sucediendo en centros densamente poblados. No obstante, no se indagó en profundidad este aspecto en el cuestionario.

Lo que se llama la atención es la casa como lugar donde el niño reporta ver con frecuencia violencia, pero como se ha venido interpretando desde el principio de esta investigación, probablemente estaría siendo afectado por las características del núcleo familiar en cuanto a su estructura y relación interparentales.

Una de las limitaciones sería, en esta percepción de los estudiantes, es que no está claramente definido el concepto de violencia lo que traería confusión al identificar los casos en sus respectivos hogares.

En la construcción selectiva, nótese que algunas experiencias sufridas en el hogar son repetidas en la escuela, como son los gritos, la agresión física e ignorar a los niños (Cuadro 12).

Cuadro 12
Contexto familiar y escolar, espacios de visualización de agresiones por escolares

Familia	Escuela	
	Docente	Pares
Pegar al niño (a)	Agresión física	Peleas
Regaños (gritos)	Gritos	Burlas
Dejar de hablar	Ignorar	
Amenazar		
Agarrar a la fuerza		

Este comportamiento de los adultos hacia los niños va conformando un sistema de creencias basado en la violencia para obtener obediencia. En el caso de los compañeros, las burlas y las peleas, son expresiones rutinarias en la escuela.

Como consecuencia del proceso de interpretación de los resultados emergieron las categorías, subcategorías e indicadores que se resumen en el cuadro 13.

Cuadro 13
Categorización de los resultados

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
INTERACCIONES	FAMILIA-NIÑO	Gritos Castigo Coacción Intimidación No tomar en cuenta Castigo
	DOCENTE-NIÑO	No tomar en cuenta Gritos
	NIÑO-NIÑO	Burlas Acoso verbal Agresión física

La violencia entre niños y adolescente puede ser interpretada, según De la Torre, García, Carpio y Casanova (2008) considerando varios factores. Entre ellos, factores externos como el marco económico social, la calidad de la comunicación entre padres e hijos, la calidad de la interacción con los docentes, la aceptación o rechazo por parte del grupo de pertenencia.

A partir de estas consideraciones se construyeron las subjetividades que sobre la violencia tienen los estudiantes.

La familia representa una parte muy pequeña de la sociedad que sirve de referencia primaria a cada uno de sus integrantes; es allí donde se puede desarrollar en el individuo sentimientos de solidaridad o egoísmo, un espíritu de independencia o sumisión y represión, según los patrones de autoridad que prevalezcan en ella.

Otro aspecto a considerar es que dentro del seno de algunas familias se puede observar una variedad de problemas e insuficiencias, como alcoholismo, adicción a otro tipo de drogas, enfermedades físicas o mentales, y legitimidad, expresada como pareja que convive sin estar casada, ausencia de alguno de los padres, entre otros. Aunque no existen evidencias de que en las pobres se den casos más frecuentes de violencia, sí se considera que estos problemas suelen asociarse al desempleo, trabajo irregular, en resumen, a la pobreza como factor de riesgo (PNUD, 2000).

Ejemplo de lo anterior es lo expresado por Lodo-Platone (2002), quien sostiene, que la estructura familiar se centra en la figura de la madre, que a veces es el único adulto que representa el hogar y es responsable de los niños. Es ella la que ejerce la figura autoridad en el hogar. Pero no establece normas de comportamiento y disciplina, esto debido al hecho de que trabaja durante el día. Toda esta situación probablemente, sea el motivo por el que los gritos y los castigos físicos sean más frecuentes que otros métodos de disciplina.

Por consiguiente, es de suponer que si los niños aprenden por imitación, aquellos que crecen en hogares desestructurados y ambientes con factores de riesgo muy acentuados, que alteran el proceso de socialización personal, tengan mayor probabilidad de desarrollar comportamientos socialmente cuestionados.

Otro factor característico de algunas familias es el cuidado y vigilancia de los niños, quienes en muchas veces quedan a cargo de personas no aptas para hacerlo, son adolescentes, casi niños quienes asumen responsabilidades de adultos. Es de suponer que en el devenir diario se den situaciones que no puedan ser resueltas de la mejor manera o que la enseñanza de valores y comportamientos no sean los deseados (Mayora, 2007).

La comunicación entre los miembros de la familia, según Lodo-Platone (2002), se relaciona usualmente con los eventos del día y de manera general gira en torno de las telenovelas. Esta comunicación entre los miembros de la familia evita con frecuencia los problemas comunes, lo cual se da a causa de los patrones inadecuados para expresar los puntos de vistas y criterios.

Es de esperarse que las experiencias procedentes del medio familiar, deban afectar, además de las vivencias personales, a las primeras relaciones interpersonales de los niños y adolescentes, básica para la configuración de las estructuras psíquicas, emocionales, afectivas y conductuales. Cuando estos niños y adolescentes rodeados de circunstancias problemáticas ingresan a la escuela, llevan consigo una marcada minusvalía social, acompañada, quizás, de falta de afecto, deficiencias en la formación de valores aceptados comúnmente, desequilibrios conductuales y de personalidad y falta de adaptación a un nuevo ambiente.

La escuela como un sistema abierto con atributos definidos por la teoría general de sistema (Bertalanffy, 1976) está conformada esencialmente como un sistema sociotécnico, donde el sistema técnico o educativo está en constante interacción con el psicosocial. Es así como el currículo y los métodos de enseñanza tienen su efecto sobre las relaciones sociales de sus actores. El hecho de que sean las escuelas sistemas abiertos implica otras consecuencias, su naturaleza queda definida por el nivel y las expectativas profesionales y la influencia sociocultural, éstas a veces pueden entrar en conflicto. En esta dinámica organizativa y social, la escuela debe tomar en cuenta a sus alumnos y su entorno, lo cual la lleva a un constante reajuste del equilibrio sociotécnico, entendido como la superposición de la escuela y la familia.

En la complejidad del sistema escolar aflora espontáneamente la cultura de sus integrantes. Ésta influye en las interrelaciones de sus miembros en espacios limitados como es el aula. El docente, en no muy pocas ocasiones repite modelos de comportamientos disciplinarios aprendidos de su interacción familiar. Esta cotidianidad se expresa con la aplicación de medidas punitivas hacia los estudiantes igual como lo hace con sus miembros familiares, como gritos, pellizcos, regaños, entre otros castigos (Castillo, 2006).

De tal manera, que el sistema punitivo del hogar se repite en la escuela creando un círculo de violencia donde el niño y adolescente muchas veces son pacientes de las acciones de los adultos y otras son agentes cuando interaccionan con sus pares.

La interacción entre pares lleva implícita, de manera velada o visible el castigo, la discriminación, la violencia a veces difusa, a veces muy clara con su carga de agresión sobre los sujetos con menos posibilidades de respuesta individual o familiar.

La explicación posible a estos comportamientos podría buscarse en la teoría sociológica de la educación propuesta por Bourdieu (2000), quien sostiene que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre sus usuarios, entendida esta violencia como la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases, de modo que tal imposición se concibe como legítima. En función de esta legitimidad la cultura añade sus propias fuerzas a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática.

Además del aspecto social descrito en párrafos anteriores, el aspecto subjetivo individual juega una relación biunívoca que afecta las relaciones con el entorno. Es así, como la evolución de la identidad conforma y constituye el autoconcepto del individuo.

En el contexto social donde se dieron los hechos de esta investigación, se observaron algunos comportamientos agresivos siempre dirigidos contra alguien y ejecutados por alguien. Si no hubiese existido esta interacción, cualquiera que sea su naturaleza real o simbólica, la agresión no pudo haber tenido lugar. Esto concuerda con Doménech e Iñiguez (2002), quienes afirman que la violencia se ubica en un contexto de interacción interpersonal e intergrupal, y se podría considerar como una acción que tiene como objetivo último causar daño.

Reflexiones finales

La violencia percibida por el grupo de estudiantes se da en los ámbitos familiar, escolar y el entorno social de sus comunidades. Es de notar que las manifestaciones de agresión evidenciadas en el maltrato físico, verbal y psicológico se da en los hogares y en la escuela de manera muy similar.

Siendo así, pareciera que la educación recibida por la generación de padres y docentes está marcada fuertemente por patrones violentos, éstos se repetirían entonces de una generación a otra. De tal manera que se debe comenzar a practicar en estos ámbitos una mejor manera de relacionarse con los menores, en donde la obediencia no sea producto del maltrato.

Las expresiones de violencia de los estudiantes son producto de las interacciones sociales que se reproducen en el contexto socio-afectivo del niño. Los medios y tecnologías de la comunicación que se da en estos espacios, así como las conductas de los adultos, son agresivas, esto podría operar como modelo de actuación, que al aprenderse por observación, en situaciones emergentes, pueden aflorar y propiciar el ciclo de violencia.

La violencia en el ser humano no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal arranca originalmente del sistema no del individuo. Podemos decir

entonces que una *violencia sistémica*, donde sus actores están limitados para que sus realizaciones físicas, psíquicas o espirituales se desarrollen de manera plena.

Cuando los diversos sistemas sociales actúan sobre algún grupo de ciudadanos de forma que les impida el acceso a los recursos básicos estamos en presencia de un alto grado de vulnerabilidad.

Referencias

- Baeza-Herrera Carlos, Vidrio-Patrón Francisco, Martínez-Leo Bruno, Godoy-Esquivel Arturo. (2010). Acoso severo entre iguales (bullying). El enemigo entre amigos. *Acta Pediatr. Mex.* 10(31), pp. 149-132. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2010/apm104b.pdf> [Consulta 2011, Enero 14]
- Bandura Alberto. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Callpe, S. A.
- Bertalanffy Ludwig. (1976). Teoría general de sistema. Petropolis: Vozes.
- Bourdieu Pierre. (2000). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo Veintiuno Editores, s.a. de c.v. tercera edición.
- Bronfenbrenner Urie. (1979). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Castillo Matilde. (2006). Convivencia escolar con enfoque de cultura para la paz: construcción colectiva (Caso UEN 23 de Enero). Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Castillo-Ceballos Gerardo. (2000). Crear un clima de estudio en la familia. En los estudios de familia. [Libro en línea]. Disponible: [http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=MZaG7egVMfUC&oi=fnd&pg=PA2&dq=CastilloCeballos,+G.+\(2000\)+crear+un+clima+de+estudio&ots=i5TOCpLTZe&sig=P90rFZDiVfPkZ_BiftbFk7YTJUM#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=MZaG7egVMfUC&oi=fnd&pg=PA2&dq=CastilloCeballos,+G.+(2000)+crear+un+clima+de+estudio&ots=i5TOCpLTZe&sig=P90rFZDiVfPkZ_BiftbFk7YTJUM#v=onepage&q&f=false) [Consulta: 2011, Enero 29]
- Cerezo Fuensanta. (2001). Las violencias en las aulas. Madrid: Pirámide.
- De la Torre Manuel, García María, Villa-Carpio María y Casanova Pedro. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de educación secundaria obligatoria. *European Journal Education and Psychology* [Revista en línea]. 1(2), pp 57-70. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761591> [Consulta: 2011, enero 20]
- Domenech Miquel e Iñiguez Lupicino. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. [Revista en línea]. (2). Disponible: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/54/54>. [Consulta: 2009, Noviembre 29]
- Donnerstein Ed. (2004). Medios de comunicación. En J. Sanmartín (Coord.). El laberinto de la violencia.: causas, tipos y efectos. Barcelona: Ariel. pp 123-136.
- González Rosario. (2001). La prevención del abuso físico en contra de los niños y niñas menores de cinco años de edad. *Acta Pediatr Costarric.* [Revista en línea] 15(3): 106-113. Disponible: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-00902001000300003&script=sci_arttext [Consulta: 2013, Enero 7]

- González Magdalena y Pérez Guillermo. (2007). Hostigamiento entre pares: una mirada desde la psicopedagogía. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.espaciotodobien.com/documentos/hostigamiento/Hostigamiento%20entrepares%20.pdf> [Consulta: 2011, Enero 29]
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, LOPNA. (1998). Gaceta Oficial N° 5.266 del 02 de Octubre de 1998.
- Lodo-Platone María. (2002). Reflexiones en torno de los procesos interactivos en el sistema familiar. En M. Lodo-Platone (Comp.) Familia e interacción social (pp, 13-47). Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Machado Jesús y Guerra José G. (2009). Investigación sobre la violencia en la escuela. Informe Final. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cecodap.org.ve/descargables/gumilla-informe-violencia-en-las-escuelas.pdf> [Consulta: 2012, Diciembre 20]
- Mayora, Freddy (2007). Teoría sustantiva sobre la violencia escolar. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Monclús Antonio. (2005). Violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación. (38), pp. 13-32 (Revista en línea) Disponible: <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf> [Consulta 07 Noviembre 2012]
- Olweus Dan. (1998). conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Publicación científica y técnica, 588. [Documento en línea] Disponible http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf [Consulta 2011, Febrero 20]
- Ortega Rosario. (2002a). La convivencia escolar: Qué es y como abordarla. Andalucía: Edita Conserjería de Educación y Ciencia.
- Ortega Rosario. (2002b). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (44), Agosto 2002, pp. 92-113 (Revista en línea). Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249634> [Consulta: 2012, Noviembre 12]
- Ortega Rosario. (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-septiembre. Año/vol. 10(26), pp. 787-804
- Ortega Rosario y Mora-Merchán Joaquín. (2000). Violencia Escolar. Mito o realidad. Sevilla: Minerva
- Parra Rodrigo, González, Adela, Moritz Olga., Blandón Amilvia y Bustamante Rubén. (1992). La escuela violenta. Colombia: Ediciones Tercer Mundo Fundación FES. Séptima impresión.
- PNUD. (2000, Enero). Violencia intrafamiliar. Archivador. Santiago de Chile: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza.
- Sosa, Luis. (2006). Los niños y la televisión. Colegio de Pediatría de Tamaulipas. [Documento en línea]. Disponible: [Http://www.pediatriamatamoros.org/ninostv.htm](http://www.pediatriamatamoros.org/ninostv.htm) [Consulta: 2010, Agosto 11]
- Unicef (2012). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo [Documento en línea]. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf [Consulta: 2012, Noviembre 08]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Upel. (2008). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Autor.
- Urbano, Yamis. (2011). La violencia en los pupitres debe ser un tema cotidiano. El Carabobeño en línea. (Artículo en línea). Disponible: <http://www.el-caraboben.com/articulo/articulo/15732/la-violencia-en-los-pupitres-debe-ser-un-tema-cotidiano> [Consulta: 2012, Octubre 15]

- Wieviorka, Michel. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. Espacio Abierto. Enero-junio, año/vol. 15, número 12. Pp.239-248. [Revista en línea]. Disponible: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/michel-la-violencia.pdf> [Consulta: 2102, 07 Noviembre]

AUTORES

Freddy Mayora

Profesor de Biología y Ciencias Generales, Magister en Educación Ambiental, Doctor en Educación, egresado del IPC. Autor de textos escolares y artículos en revistas arbitradas e indizadas: Conhisremi, Revista de Investigación, Ensayo y Error, Educación y Ciencias Humanas, Revista UCSAR. Profesor investigador Unesr, Doctorado en Ciencias de la Educación.

Matilde E. Castillo

Profesora en la especialidad de Biología y Ciencias Generales, Maestría en Educación Ambiental y Doctorado en Educación, en el IPC. He publicado artículos en revistas nacionales indizada y arbitrada como Sapiens, Revista de Investigación, Ensayo y Error, Educación y Ciencias Humanas, Revista UCSAR, Conhisremi, entre otras.

Aportes para el estudio y comprensión de los aspectos biológicos y físico-geográficos del cacao (*Theobroma cacao* L.) en la subregión de Barlovento, estado Miranda.

Ernesto De La Cruz

ernestodelacruz0203@yahoo.es

Instituto Pedagógico de Miranda

Ismael Pereira

geoismael@hotmail.com

Instituto Pedagógico de Miranda

RESUMEN

Para abordar el estudio de los aspectos biológicos y físico-geográficos del cacao, tomando como ámbito desde el cual se aborda, a la Subregión de Barlovento, Estado Miranda, se debe iniciar con su génesis desde una visión geohistórica la cual surgió, desde un sentido histórico, durante la colonia en la cual se reconocen rasgos de esclavitud, en un modo de producción feudal modificado, con rasgos de mercantilismo. Basado en una agricultura de subsistencia, la cual determinó que este noble pueblo de Barlovento que llega a nuestro encuentro, se destaque por su arquitectura, población, distribución espacial, biodiversidad, modo de producción, relaciones sociales y su cultura. Todo ello basado en un eje económico predominante, el cacao. Por ello es necesario abordar los aspectos biológicos y físico-geográficos que determinan este binomio “*simbiótico*” entre el Cacao y Barlovento, como comprensión del ayer, el devenir del hoy y la construcción del mañana para esta región. En el presente artículo se revisan en primer lugar los aspectos característicos de su paisaje, los orígenes geológicos que determinan su presente físico, geográfico e hidrográfico, destacando los parámetros de clima, pluviométricos y de temperatura, así como las generalidades acerca de las características de sus suelos en diferentes zonas de la subregión. En segundo lugar, se describen las características biológicas y ecofisiológicas del cacao, destacando su vinculación con las características descritas para la subregión de Barlovento.

Palabras claves: Cacao (*Theobroma cacao* L.), Geografía y Clima de la Subregión de Barlovento, Estado Miranda.

Recibido: julio 2012

Aceptado: septiembre 2012

ABSTRACT**Contributions to the study and understanding of biological and physical-geographical aspects of cocoa (*Theobroma cacao* L.) in the subregion of Barlovento, Miranda state.**

For the study of the biological and physical-geographical aspects of cocoa, you must start with its genesis from a geo-historical vision, and the area of analysis will be the subregion of Barlovento, Miranda State. This vision emerged from a historical sense, during the colony in which slavery traits are recognized, in a modified feudal mode of production, with mercantilism features based on subsistence agriculture. Cocoa, which determined that this noble people of "Barlovento", it stands out for its architecture, population, spatial distribution, biodiversity, mode of production, social relations and culture. Therefore, it is necessary to address the biological and physical-geographical factors that determine this "symbiotic" binomial between Cocoa and "Barlovento", as an understanding of the past, present and the future of this region. In this article, it first review the characteristics of the landscape, the geological origins that determine their physical, geographical and hydrographic present, highlighting the parameters of climate, rainfall and temperature, as well as the generalities about the characteristics of their soil in different areas of the subregion. Secondly, it describes the biological and ecophysiological characteristics of cocoa, highlighting its links with the characteristics described for the subregion of "Barlovento".

Keywords: Cocoa (*Theobroma cacao* L.), Geography and Climate of the subregion of Barlovento, Miranda State.

RÉSUMÉ**Apports pour l'étude et la compréhension des aspects biologiques et physique-géographiques du cacao (*Theobroma cacao* L.) dans la sous-région de Barlovento, état de Miranda**

Pour aborder l'étude des aspects biologiques et physique-géographiques du cacao, l'on commencera par sa genèse à partir d'une vision géohistorique et l'on prendra comme domaine la sous-région de Barlovento, état de Miranda. Du point de vue historique, cette vision est née pendant l'époque coloniale, où l'on reconnaît des traits esclavagistes, dans un mode de production féodal modifié, ayant des marques du mercantilisme fondé sur une agriculture de subsistance : celle du cacao. C'est grâce à cette vision que le noble village de Barlovento qui vient à notre rencontre se distingue par son architecture, sa population, sa distribution spatiale, sa biodiversité, son mode de production, ses relations sociales et sa culture. C'est pourquoi il convient d'aborder les aspects biologiques et physique-géographiques qui déterminent ce binôme « symbiotique » entre le cacao et Barlovento, de façon à comprendre le passé, changer le présent et construire l'avenir de cette région. D'abord, dans cet article l'on examine les aspects caractéristiques du paysage de Barlovento, les origines géologiques qui en déterminent le présent physique, géographique et hydrographique — en mettant l'accent sur les paramètres climatiques, pluviométriques et de température — et les caractéristiques générales des sols dans les différentes

zones de la sous-région. Ensuite, l'on décrit les caractéristiques biologiques et écophysiologies du cacao, tout en soulignant le lien qu'elles partagent avec les caractéristiques de la sous-région de Barlovento décrites ici.

Mots clés : cacao (*Theobroma cacao* L.), géographie et climat de la sous-région de Barlovento, état de Miranda.

RESUMO**Contribuições para o estudo e compreensão dos aspectos biológicos e físico-geográficos do cacau (*Theobroma cacao* L.) na sub-região, Barlovento do estado Miranda.**

Para o estudo dos aspectos físico-geográficas e biológicas do cacau, debese começar com sua gênese a partir de uma visão geo-histórica e assumir o epicentro da sub-região de Barlovento, Estado de Miranda. Essa visão surgiu a partir de um sentido histórico, durante a escravidão colonial, juntamente com um modo de produção feudal modificado, com notas de comercialismo apoiado na agricultura de subsistência: Cacau, que determinou que este povo nobres de Barlovento viera ao nosso encontro, destaca-se por sua arquitetura, população, distribuição espacial, a biodiversidade, o modo de produção, relações sociais e cultura. Para isso, é necessário abordar os aspectos biológicos e determinar físico-geográfica deste binômio "simbiótica" entre Cacau e Barlovento, como compreender o ontem, hoje e para o futuro da construção de amanhã para esta região. Neste artigo primeiro analisou os aspectos característicos da paisagem, as origens geológicas para determinar o seu, presente geográfica e hidrográfica física, com destaque para os parâmetros de clima, precipitação e temperatura, bem como as generalidades sobre as características do seus solos em diferentes áreas da sub-região. Em segundo lugar, são descritos as características biológicas e ecofisiológicas de cacau, destacando as suas ligações com as características descritas para a sub-região de Barlovento.

Palavras-chave: cacau (*Theobroma cacao* L.), a geografia e o clima da sub-região de Barlovento, estado Miranda.

Caracterización de la Subregión de Barlovento

El Estado Bolivariano de Miranda se ubica en el centro Norte de Venezuela, constituye con el Distrito Metropolitano, la Región Capital. Esta conformado por 21 municipios y 55 parroquias, tiene una superficie de 7.950 Km², con una proyección de la población total (año 2006) de 2.812.317 habitantes y una densidad poblacional por kilómetro cuadrado de 353,75, ocupando un segundo lugar en comparación con el nivel Nacional. (Estado Bolivariano de Miranda 2006)

Por su ubicación posee grandes contrastes a todo lo largo y ancho del Estado, observándose seis regiones bien diferenciadas con características especiales cada una, que la convierten en un espacio geográfico único, como son las Subregiones de Barlovento, Guarenas-Guatire, Valles del Tuy, Altos Mirandinos, Metropolitana y Sucre. (ver figura N°1)

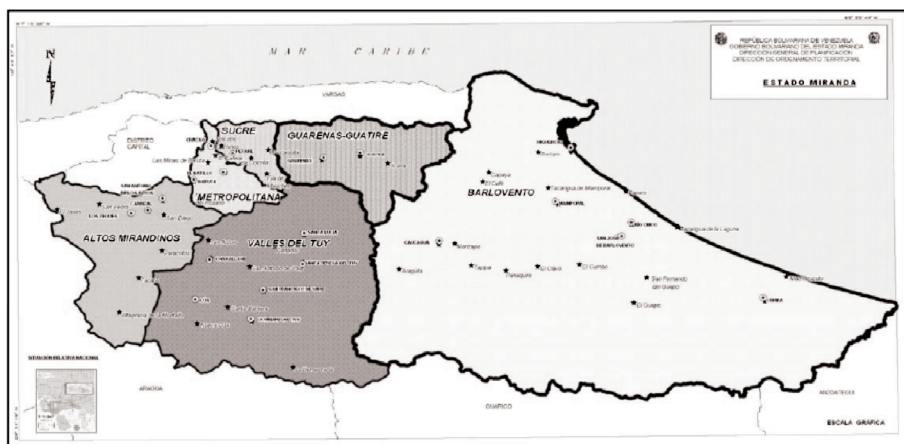


Figura N° 1. Subregiones que conforman el Estado Bolivariano de Miranda. Dirección de Ordenamiento Territorial, Gobernación del Estado Miranda (2005)

En forma particular la Subregión de Barlovento se asienta sobre una llanura costera que, partiendo desde los Valles del Tuy, se extiende hasta las costas del Mar Caribe y la cual limita con los estados Vargas, Guárico y Anzoátegui, ocupando un territorio que representa el 57,98% de la superficie del Estado Miranda (cuadro N° 1).

Cuadro 1.

División político territorial y densidad poblacional de la Subregión de Barlovento. Estado Miranda.

Municipios	Capital:	Km ²	%(a)	Población	%(b)	Densidad Hab/Km ²
Municipio Acevedo	Caucagua	1.879	23,63	86.569	3,08	46,07
Parroquia Caucaagua	Caucaagua	243	3,05	27.562	0,98	113,42
Parroquia Aragüita	Aragüita	365	4,59	6.361	0,23	17,43
Parroquia Arévalo González	El Clavo	149	1,87	7.561	0,27	50,74
Parroquia Capaya	Capaya	204	2,57	3.598	0,48	66,66
Parroquia Panaquire	Panaquire	227	2,86	6.886	0,24	30,33
Parroquia Ribas	Tapipa	570	7,17	8.373	0,30	14,69
Parroquia Marizapa	Marizapa	40	0,50	10.642	0,38	266,05
Parroquia El Café	El Café	81	1,02	5.586	0,20	68,96
Municipio Andrés Bello	San José de Barlovento	114	1,43	24.728	0,88	216,91
Parroquia San José de Barlovento	San José	93	1,17	22.872	0,81	245,94
Parroquia Cumbo	Cumbo	21	0,26	1.856	0,07	88,38
Municipio Brión	Higuerote	531	6,68	55.636	1,98	104,78
Parroquia Higuerote	Higuerote	322	4,05	29.171	1,04	90,59
Parroquia Curiepe	Curiepe	152	1,91	12.244	0,44	80,55
Parroquia Tacarigua	Tacarigua de Mamporal	57	0,72	14.221	0,51	249,49
Municipio Buroz	Mamporal	198	2,49	25.171	0,90	127,13
Parroquia Mamporal	Mamporal	198	2,49	25.171	0,90	127,13
Municipio Páez	Río Chico	963	12,11	38.280	1,36	39,75
Parroquia Río Chico	Río Chico	153	1,92	20.168	0,72	131,82
Parroquia El Guapo	El Guapo	624	7,85	8.627	0,31	13,83
Parroquia Tacarigua de la Laguna	Tacarigua de la Laguna	174	2,19	4.788	0,17	27,52
Parroquia Paparo	Paparo	12	0,15	1.384	0,05	115,33
Parroquia San Fernando del Guapo	San Fernando	--	--	3.313	0,12	--
Municipio Pedro Gual	Cúpira	925	11,64	22.136	0,79	23,93
Parroquia Cúpira	Cúpira	840	10,57	20.790	0,74	24,75
Parroquia Machurucuto	Machurucuto	85	1,07	1.346	0,05	15,84
TOTAL: 6 Municipios (21 parroquias)		4.610	57,98	252.520	8,99	54,77

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, INE. Miranda.- *Proyección de la Población por Municipios y Parroquias, con base en el censo 2001*. Gobierno del Estado Bolivariano de Miranda. *Dirección General de Planificación. Dirección de Ordenación del Territorio* (2006).
(^a) Los porcentajes están calculados tomando como base, al total para el Estado Bolivariano de Miranda. Superficie; 7.950 Km² (Subregión de Barlovento 4.610 Km², 57,98%). (^b) Población; 2.812.317 hab. (Subregión de Barlovento 252.520 hab. 8,99%).

Estas tierras bajas de temperaturas altas constituyen el espacio geohistórico de una población cuyo desarrollo se ha caracterizado por un particular mestizaje, donde el aporte étnico de indígenas, españoles y africanos, fundamenta su arraigo a la identidad de la subregión que hoy en día representa un soporte, no solamente para la identidad del Estado Miranda, sino para la Identidad Nacional, Barlovento es fuente inagotable de una cultura que trasciende sus límites y nutre al resto del país, que visto de una forma particular, Venezuela nace en Barlovento; como los vientos que vienen del este y otorgan de una forma premonitoria la denominación a esta exuberante y rica región en espacio geográfico, biodiversidad, costumbres, cultura, y en especial su gente como valuarte inagotable de su representación, donde el cacao constituyó el génesis de su existir, que bien recoge el poeta Juan Pablo Sojo en su obra.

*Barlovento, Barlovento,
rica tierra del cacao
hoy tu canto es un lamento
perdido y desesperado.
Juan Pablo Sojo*

Evolución Geológica de Barlovento

A partir de la información geológica reportada por el Léxico Estratigráfico de Venezuela (1.997), se resumen las siguientes características geológicas de la zona barloventense: El proceso de formación del área de la región de Barlovento en el Estado Miranda, data de los periodos Cretaceo (Superior), Terciario al Cuaternario (Pleistoceno y Holoceno). Durante el Cretáceo, un mar interior y de profundidad muy somera cubría todo el territorio que hoy ocupa todo el sector de la costa y la llanura

aluvial que conforman la región de Barlovento. Desde el Cretáceo Superior al Plioceno, se produjeron cambios en el sector Norte - Central y Oriental de Venezuela.

En esta época, el área se convirtió en una zona de alta inestabilidad tectónica, ocurriendo grandes y recurrentes movimientos diastróficos de origen tectónicos que fueron acompañados por fenómenos ígneos que facilitaron el levantamiento de la Serranía del Interior al Sur y la Cordillera de la Costa al noroeste de la misma, dejando encerrado un cuerpo de aguas someras, el cual se fue rellenando muy lentamente por los aportes de los sectores que flanqueaban la zona, convirtiéndose ésta en un geosinclinal de origen aluvial y fluvio-marino (Vila, 1.967). Gracias a los aportes de sedimentos transportados y depositados por los ríos que drenaban el área (ríos: Tuy, Cúpira, San José, Grande y Capaya, entre otros), hasta bien entrado el Período Holoceno cuando terminó de colmatarse o rellenarse para consolidar toda la planicie costera que conforma la región de Barlovento.

En el Eoceno Inferior a Medio, la Cordillera de la Costa, ya existía y hacia el Sur se extendían unas tierras más o menos llanas. En el Eoceno Superior se produjo un parcial hundimiento de las mismas, hasta que en el Eoceno Superior – Oligoceno se dio lugar a un nuevo levantamiento, aunque lento, que hizo bascular parte del terreno dando origen a bajas colinas plegadas.

En el Terciario Medio Superior dichas formaciones avanzaron hacia el Norte, alcanzando mayores alturas como consecuencia de movimientos tectónicos, que deformaron el relieve, dando origen al levantamiento y formación de montañas, las presiones sobre las líneas de falla, las cuales al activarse gracias a la acción tectónica que se generaba por el levantamiento de la Serranía del Interior al sur y la Cordillera de la Costa al noroeste, causando un suave basculamiento y ondulación en los terrenos de las zonas de piedemonte de las zonas bajas.

Durante el Cuaternario fue cuando los diferentes territorios que conforman la región barloventense tomaron la fisonomía actual, mediante una serie de procesos de erosión y subsiguiente deposición de sedimentos fue que se originaron los suelos aluviales que colmaron los pequeños valles costaneros y el relleno del Golfo de Barlovento. Así como de los sectores aledaños a los principales ríos que escurren sus

aguas por toda la zona, citando entre ellos a los ríos: Tuy, Chico, San José, El Guapo, Cúpira, Grande y Capaya, (MARNR, 1.972).

En el Pleistoceno Superior continuaron las deposiciones y entalles de los ríos y a principios del Holoceno comenzaron a formarse las planicies aluviales cenagosas y costeras, durante este período se completa el proceso de colmatación o sedimentación del sector próximo a las zonas costeras, dando origen a la llanura costera de Barlovento.

La configuración característica de la Subregión de Barlovento se presenta en forma triangular, a unos 100 metros sobre el nivel del mar; de acuerdo a su situación, el vértice superior se ubica al noreste de Higuerote y los inferiores en Aragüita y Machurucuto.

El relieve elevado de Barlovento determina la mayor parte de un conjunto montañoso procedente de la cordillera de la Costa y la Serranía del Interior que constituyen la zona más alta de la región. Ambos sistemas encierran la parte baja de la zona comprendida en una serie de valles cuya topografía es suavemente ondulada, acompañada a su vez de pequeñas y dispersas formaciones montañosas. Una línea de playa extendida a lo largo de 95,5 Km., define la franja costera apenas interrumpida por las bahías de Buche-Carenero, los sistemas lagunares de la costa barloventea constituida por las lagunas: Las Salinas, Grande, La Reina, Loma del Viento (extinta), y Tacarigua; así como por la desembocadura de algunos ríos y caños, entre los que pueden citarse, Boca Vieja (Capaya), el Tuy, caño Copei, antigua desembocadura del río Guapo, caño el Burro, río Cúpira el sector de Machurucuto.

Las Características Climáticas de la Región de Barlovento

Los vientos prevalecientes son los alisios del NE, soplan libremente hacia las tierras de Barlovento y las montañas que cierran esta depresión por el oeste obligando a los mismos a remontarlas tomando la dirección Este-Oeste; con ese rumbo es que penetran al valle de Caracas, (por ello surge la denominación de Barlovento: “zona desde donde sopla el viento”). Estos son los vientos cargados de humedad que facilitan la ocurrencia de precipitaciones (lluvias), en las tierras continentales y costeras del Estado Miranda. A esta alta precipitación (oscila entre 990 y 2800 mm, anuales), y la cálida temperatura superior a 20 °C, da origen a climas tropicales (Aw), de sabana en

las zonas costeras, caracterizados por una estacionalidad bien marcada entre un período seco de noviembre a mayo y un período húmedo de junio a octubre, con algunas precipitaciones esporádicas en todos los meses restantes, siendo estas lluvias orogénicas, entre los sectores con este tipo climático se citan: Río Chico, San José de Barlovento, Tacarigua de Mamporal, Higuerote, Cúpira y el resto de poblaciones en la llanura costera de Barlovento. Climas tropical monzónicos (Am), con precipitaciones anuales superiores a 2.000 mm, y temperaturas superiores a 20 °C, con una corta estación seca o subhúmeda (menor a tres meses), se encuentra en zonas cercanas la serranía de El Bachiller, El Clavo, El Cumbo, El Silencio de San Antonio, El Guamal, y Merecure entre otros sectores cercanos y el clima tropical lluvioso de selva (Af), con precipitaciones superiores a los 2.800 mm, anuales y temperaturas altas superiores a 20 °C, este tipo climático se observa en los sectores El Guapo, Tapipa, Panaquire y zonas cercanas a Caucagua, ver figuras N° 2 y 3.

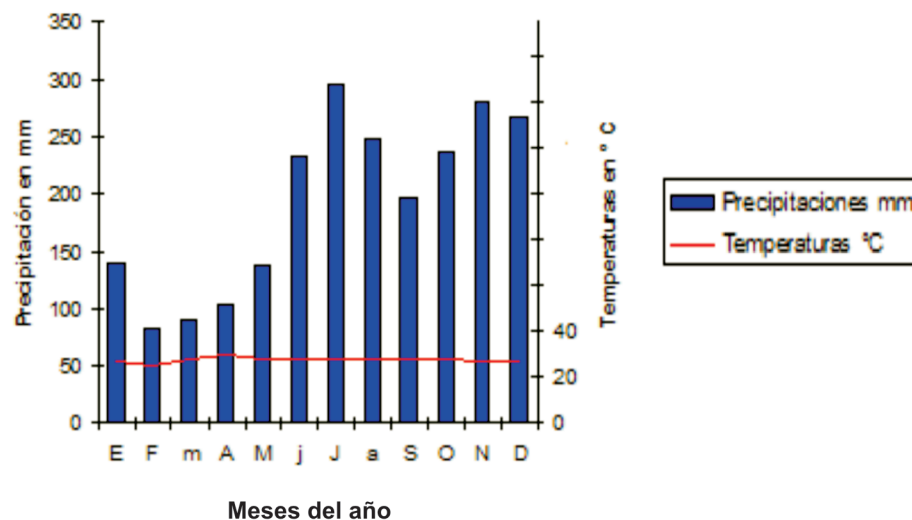


Figura N°2. Climadiagrama de la Estación Meteorológica El Guapo. En ella se aprecia la distribución anual de las precipitaciones, donde no existe un mes con valores inferiores a 60 mm, por lo que según Köppen, la estación posee un clima tropical de selva, con una media de temperaturas superior a 25° C. Elaborado por Pereira, J. I. a partir de los datos de SINAHIME (1964- 1978).

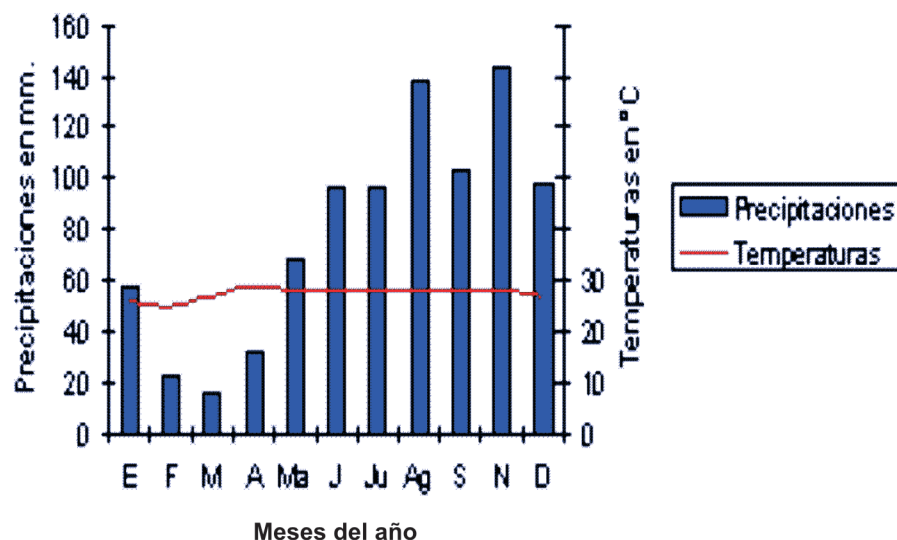


Figura N° 3. Climadiagrama de la Estación Meteorológica Tacarigua de la Laguna, en el estado Miranda. El gráfico muestra la distribución de las precipitaciones en un área cuyo clima es el tropical de sabana (Aw), donde el período de lluvias se extiende desde el mes de mayo hasta noviembre y el resto de los meses con precipitaciones inferiores a los 60 mm, mensuales y una media de temperaturas superior a los 26 °C. Elaborado por Pereira, J. I (2005), a partir de los datos de SINAHIME (1997).

Características de los suelos e hidrografía de la subregión de Barlovento

En relación a los suelos, en términos generales se les considera como la parte superficial de la Litosfera, producto de la degeneración del material parental (rocas), por la acción de los agentes del intemperismo y la acción de los ácidos orgánicos producto de la descomposición de la materia orgánica en la superficie, que colaboran con la meteorización de las rocas. Los diferentes tipos de suelos ocupan determinadas porciones del espacio geográfico, poseyendo cada uno definidas particularidades producto de las combinaciones de factores naturales como son el clima, material geológico, relieve, biota (plantas y animales), y tiempo de actuación de estos agentes (PDVSA 1.975).

A partir de lo descrito, los suelos de Barlovento se pueden agrupar, de acuerdo con Sosa, M. (2001), en tres amplias zonas: Pie de monte, Llanura aluvial y Planicie costera. Desde tiempos remotos estos suelos han estado cubiertos por una gruesa capa vegetal y frondosos árboles. Existen suelos semiáridos, los cuales están muy quemados por la influencia de los vientos de la playa; suelos muy arenosos propios de los cocoteros, uvas playeras e icacos y; suelos francos arcillosos ideales para la siembra de cacao. Estos suelos han sido siempre de gran importancia agrícola es especial para el cultivo de cacao debido al factor clima-altitud.

En forma específica, en el sector oriental de Barlovento, aparecen los suelos conocidos como “cat-clay”, donde la topografía plana está sujeta a inundaciones periódicas por desborde de los ríos y caños que por falta de drenaje natural acumula sus aguas en ella. Son suelos pesados por acumulación de sedimentaciones finas, que se agrietan en periodos por contracción de las arcillas expansibles que lo forman. En algunos sectores tienen agua casi todo el año siendo en realidad pantanos o zonas pantanosas. Donde existe influencia de la mesa de agua de carácter salino, los suelos están impregnados de sales marinas. Originalmente han estado cubiertos por una vegetación compuesta principalmente por cuji, guamo, jobo, ceiba, chaguaramo, jabillo y junco, que luego han sido sustituidas por cultivos de cambur, topocho o por pastos como el gamelote. En la mayor extensión del plano costero aparecen los regosoles arenosos cuyo material originario, son arenas marinas depositadas por la activa acción de las olas en el proceso de formación del plano costero. Son suelos de texturas gruesas con escasa acción de los agentes de meteorización, baja retención de humedad y exceso de permeabilidad y alcalinos en la mayoría de los casos.

El otro grupo de suelos es el llamado podzólico amarillo rojizo, que muestra un mayor grado de madurez y ocupa la parte central de Barlovento. Estos suelos acusan un proceso de lateralización (la materia orgánica del suelo se mineraliza con rapidez y lixivia, los minerales básicos del suelo, disminuyendo hasta el sílice el cual se disuelve en gran cantidad por las aguas que se infiltran), lo cual explica su grado de fertilidad de mediano a bajo. Los mismos se encuentran cubiertos por una exuberante vegetación

boscosa que lleva a pensar que tienen un alto grado de fertilidad sin embargo son suelos muy vulnerables a la erosión y poseen una riqueza limitada desde el punto de vista de su aprovechamiento agronómico. En algunos sectores han sido cultivados con yuca, maíz y algunas leguminosas.

La presencia de estos cuatro grupos de suelos, que ofrecen desde un bajo hasta un alto grado de fertilidad, con el predominio de los de mayor valor agrícola, reflejan que la región de Barlovento tiene grandes potencialidades, si bien no ha sido aprovechada en relación con las mismas, a pesar de que desde la época colonial ha venido siendo utilizada en la agricultura en especial en el cultivo del cacao. Significa también que en un futuro promisorio tiene la tarea de producir alimentos para toda el área centro-norte del país. Sequera, (1.971).

El eje hidrográfico de Barlovento lo constituye el Río Tuy, es aquí donde alcanza su mayor caudal para posteriormente desembocar en el Mar Caribe, en el lugar denominado Caño COPEI en el Municipio Páez. Su importancia para la región es de tal envergadura que las tierras mirandinas que son influenciadas por Río Tuy ocupan aproximadamente 6.115 Km², lo que representa el 79 % de la superficie del estado. El río Tuy se forma en la cordillera de la costa en las inmediaciones del Pico Codazzi, a unos 2.426 m, aproximadamente (el río nace por encima de La Colonia Tovar, en el Estado Aragua), y esta compuesto por diversas subcuencas que aportan sus aguas al Tuy dentro del territorio mirandino. (Estado Miranda 2.006). Además del Río Tuy muchos otros recorren la zona como son los ríos Guapo, Chupaquire, San José, Curiepe, Marasmita, Las Morochas, El Café, Capaya, Araguaita, Chuspita, Río Grande, Río Chico, Río Tacarigua y parte del Río Uchire (Sosa, M. 2.001).

Así mismo existen quebradas, caños lagunas y manantiales, algunos de ellos permanentes y otros surgen en épocas del año más específicas. Una de las lagunas o albuferas más importantes de Barlovento es la denominada Laguna de Tacarigua con una superficie de 3.900 Ha., y declarada Área Bajo Régimen de Administración Especial, por decreto 1.607 de fecha 13/02/1974 y ampliado con 5 millas náuticas, de superficie marina, el 05/06/1991 por decreto 1.639. (Estado Miranda 2.005). Estos

factores, entre otros, como lo son los requerimientos de árboles de sombra y barreras vegetales de vientos y irrigación para el cultivo del cacao y aquellos empleados en la alimentación humana, se vinculan y entrelazan para determinar las variantes y características propias de la rica biodiversidad y potencial agro productor de la subregión de Barlovento, en especial y dado el valor e impacto que tuvo el cacao para la región, revisaremos las características de este extraordinario fruto digno de los dioses y saboreado por los mortales.

Características biológicas y ecofisiológicas del cacao

El cacao, cuyo nombre científico es *Theobroma cacao* L, es una planta originaria de América tropical, específicamente de la América del Sur. Su origen exacto no es del todo claro, lo cual ha dado lugar a diversas teorías. De acuerdo a los señalamientos de Cartay (1.999), el centro primario se sitúa probablemente en la vertiente oriental de los andes colombianos y ecuatorianos, situada entre los ríos Caquetá, Putumayo y Napo. Un centro secundario de diversidad genética se ubica al sur de México y en América Central. Leal, Sánchez y Valderrama (2.000), señalan además que de las 22 especies conocidas de *Theobroma*, 19 se encuentran al Norte de América del Sur, 13 de ellas en la cuenca del Orinoco-Amazonas, de las cuales 10 son exclusivas de esta área.

Pero fue el sueco Carlos Linneo quién, en el siglo XVII, eligió la palabra *Theobroma*, de *theos*(dios) y *broma* (comida), es decir "*comida de los dioses*" como nombre científico del árbol de cacao. Lo cultivaban los mayas y los aztecas, antes de la llegada de los españoles. Ellos lo denominaban *Cacahoatl*, lo que quiere decir "*semillas de los dioses*". Algo así como si los dioses, desde sus alturas les hubiesen enviado a sus hijos la bendición de una semilla prodigiosa.

De acuerdo con ARCS/PROactiva (2.001), autores especializados y los organismos vinculados con el sector cacao, señalan que el cacao se puede clasificar de dos maneras; desde una óptica botánica y desde una óptica comercial e industrial. Por razones del presente trabajo solo abordaremos las características presentes de acuerdo a la primera óptica, dentro de la cual se distinguen los siguientes cacaos: (ver cuadro 2)

Cuadro 2.

Resumen de las mas sobresalientes características de las diferentes poblaciones de *Theobroma cacao*

	Tipos de Cacao		
	Criollo	Forastero	Trinitario
Cotiledones	blancos	Morado oscuro	Morado claro o rosado
Color	Morada o verde	verde	Morada, verde, rojo
Superficie	Rugosa	Lisa	Medio rugosa
Consistencia	Suave	Dura	Media
Punta	Prominente	Moderada	Moderada
Fermentación	Rápida 2 a 3 d.	Tardía 7 días	Media 5 días
Sabor	suave	amargo	Semi-amargo
Calidad	buena	regular	Intermedia
Vigor	Poco vigor	vigoroso	Medio vigoroso

Fuente: Moreno, Z. Mario, E. (2004) El cultivo cacaotero en Venezuela, colección Docencia universitaria. Universidad Ezequiel Zamora. Barinas. Pág. 45

El cacao criollo: o cacaos dulces, muy probablemente oriundo de la hoya hidrográfica el Sur del Lago de Maracaibo, corresponde a aquellas especies cultivadas originalmente en las selvas húmedas de México, América Central y el Norte de América del Sur, y produce granos medianos a grandes (90 a 89 granos por 100 gramos) con cotiledones de color entre marfil parduzco castaño muy claro y olor a cacao dulce. Corresponde a algunos tipos de cacao cultivados en Venezuela (Porcelana, Mérida, Guasare, Chuao original). *El Cacao Forastero*; proviene de las partes altas de la cuenca amazónica y produce granos pequeños a medianos (90 a 110 granos por 100 gramos) de cotiledón oscuro. *El Cacao Trinitario o Deltano*: es el resultado del cruce de los dos cacaos anteriores, con granos de mediano a grandes (65 a 90 granos a 100 gramos) con un cotiledón generalmente de color castaño. Posteriores retrocruces de éste con los Criollos ha dado origen a un cacao de alta calidad, con aroma y sabor muy pronunciados. Corresponde a los producidos en Chuao, Ocumare, Choroní en el estado Aragua, los Carenero Superior en el Estado Miranda, y los Río Caribe, Carúpano, El Pilar y Yaguaraparo en el Estado Sucre. Revisemos algunas de estas características en forma particular.

El *Theobroma cacao* es el nombre botánico asignado por Linneo, cuya ubicación taxonómica, de acuerdo a López 1.987 citado por Moreno (2.004), es como sigue:

Reino:	Vegetal
Subreino:	Embriophyta
Tipo:	Espermatofitas
Subtipo:	Angiospermas
Clase:	Dicotiledoneas
Sub-Clase:	Dialipetales
Orden:	Malvales
Familia:	Sterculiaceae
Genero:	Theobroma
Especie:	Theobroma cacao

Esta especie pertenece a las dicotiledóneas, presenta una raíz pivotante, crece verticalmente en la tierra, de 80 a 200 cm de longitud, de la que salen, a su alrededor y por debajo del hipocotito, varias raíces primarias, secundarias y pelos absorbentes, que se extiende más allá del dosel del árbol. Su alargamiento y desarrollo está relacionado con la textura, estructura, aireación y humedad del suelo. Los tipos de raíces presentan pelos absorbentes en sus extremos, que se encargan de tomar las sustancias nutritivas. Los árboles obtenidos por propagación vegetal (estacas) no poseen, en sus dos primeros años, raíz pivotante, lo que los hace más propensos al déficit hídrico y al vuelco. El crecimiento longitudinal del tallo es variable, siendo condicionado por el grado de sombra bajo el cual crece. En áreas con exceso de sombra, mayores al 80%, los árboles pueden superar los 15 m de altura en crecimiento libre. El desarrollo diametral está influenciado por la temperatura, reduciéndose bajo temperaturas suaves (23°C). Los cacaoteros sembrados por semilla desarrollan un tronco único y recto hasta una altura de 1 a 1,50 m, deteniendo momentáneamente su crecimiento para emitir un piso conformado por tres a seis ramas, en posición subhorizontal, conocido como horqueta. (Moreno 2004)

Por debajo de la horqueta, el árbol emite yemas que dan origen a los chupones, que pueden crecer y formar un segundo, tercero o más pisos. El crecimiento de los pisos secundarios hace que se degeneren y desaparezcan los inferiores. El cacaotero es dimorfo, emitiendo dos tipos de ramas; las verticales, de las cuales hace parte el

tronco y los chupones y las sub-horizontales, conformadas por las ramas laterales de la horqueta y sus ramificaciones, las cuales dan origen a la arquitectura aérea del cacaotero, conocido como dosel o copa, que es fundamental para la obtención de altas producciones.

Las hojas jóvenes del cacaotero presentan pigmentaciones que dependen en cierta forma de los tipos cultivados y cuyos colores van desde violeta a verde pálido, son pendulares y de consistencia flácida, presentan en su base dos estípulas que se desprenden rápidamente. Con la madurez las hojas se tornan verde oscuras, de consistencia coriácea y toman una posición subhorizontal, son oblongo-elípticas, con un promedio de 25 cm de largo por 7 cm de ancho, son enteras penninervias y su área depende principalmente de la cantidad de luz que se reciba. Con la edad, las hojas del cacaotero dejan de ser flexibles, tornándose quebradizas. La vida activa de la hoja es aproximadamente de cuatro meses, al que le sigue un periodo de senectud, con un promedio de vida de un año, que depende en buena manera de las condiciones de humedad del medio y de la cantidad de luz que reciben, siendo mas perecederas aquellas que están mas expuestas al sol.

El cacaotero sólo produce sus flores en madera vieja de aproximadamente 3 años de edad. Su inflorescencia es cimosa, con numerosas flores por cima, de las cuales la gran mayoría se desprende durante los tres primeros días de su vida, al no ser fecundas. La inflorescencia no aparece en los extremos de sus ramas, sino en la madera vieja del tronco y ramas, por lo que se le conoce como cauliflor. El tamaño de la flor es de 10 a 25 mm, medida desde la base del pedúnculo a la punta de los pétalos y de 4 a 6 mm de diámetro. Se encuentran insertadas en el vértice de las hojas del tallo principal y de las ramas, sostenidas por sus pedúnculos, en número superior a la 10.000 por árbol.

La flor presenta en la base del pedúnculo una constricción por la cual provoca su abscisión al no ser fecundada durante sus tres primeros días de vida. Los granos de polen son esferoides, pegajosos, de 16 a 23 micras, con un periodo de vida corto, bajo condiciones naturales no superan las 48 horas. El ciclo de floración está directamente correlacionado con la humedad del suelo y con la carga de frutos formados; su

aparición esta condicionada al periodo de lluvias, disminuyendo en los periodos de sequía y cuando la carga de frutos por árbol es abundante. Las lluvias condicionan la cosecha a uno o dos periodos anuales, dependiendo de su distribución.

Las flores del cacaotero son hermafroditas, con bajo porcentaje (3 a 5%) de autopolinización en condiciones naturales, debido a la estructura floral que cubre la anteras, que no permite el fácil flujo del polen hacia el órgano femenino y a la incompatibilidad genética. La polinización, en el sistema floral cacaotero, es llevada a cabo por pequeños insectos benéficos del género *Forcypomia*.

La mazorca o fruto del cacaotero (ver fig. 4), es una drupa indehiscente desde el punto de vista botánico, la cual no se desprende del árbol cuando madura, en su interior guarda un conjunto de semillas cubiertas por una sustancia mucilaginosa de sabor agri dulce, conformada por azúcares y ácido cítrico en proporciones variables.



Figura N°4. Fruto del Cacao. PDVSA, (1975) Imagen de Venezuela, una visión espacial. Pág 102.

El número de almendras que almacenan los frutos depende del tipo de cultivo, las mismas se encuentran depositadas en un receptáculo pentagonal, en donde cada cavidad puede albergar de 6 a 8 semillas, se encuentran adheridas a una placentación central. Desde la fecundación floral a la madurez de la baya transcurren de 5 a 6 meses, periodo que se inicia lentamente una vez ocurrido el proceso polinización-fecundación, con la germinación del polen y crecimiento del tubo polínico sobre el pistilo hasta llegar al saco embrionario del ovulo, en un periodo de 24 horas.

Los frutos poseen una cáscara (epicarpio-mesocarpio-endocarpio) variable en grosor y en lignificación, siendo de menor grosor y lignificación en los cultivos criollos que en los forasteros. Los rangos de valores normales de peso en gramos de la mazorca se encuentra entre los 200 a 1000, su largo de 10 a 30 cm, el ancho de 7 a 9 cm, espesor de la cáscara 6 a 10 mm en los criollos, 18 a 20 mm para los forasteros. Los frutos presentan forma globosa, ovoide, elipsoide, con sus extremos redondeados, puntiagudos, con superficie lisa, rugosa y de 5 a 10 lomos superficiales profundos. Las semillas oscilan entre 15 a 40 mm de longitud, con diámetro medio de 10 a 22 mm, vienen cubiertas con un mucílago gelatinoso de color blanquecino y de sabor agridulce. Su forma puede ser aplanada, triangular, elipsoide, ovoide y rojiza.

En cuanto a su ecofisiología, De acuerdo a Moreno (2004), El género *Theobroma* tiene como hábitat el trópico húmedo, donde su desarrollo y producción son producto de la conjugación de una serie de procesos biosintéticos, influenciados por las condiciones medioambientales de clima y suelo. La productividad de esta especie depende fundamentalmente de la interrelación dada por las características genéticas del árbol y del medio ambiente que lo rodea, en donde las condiciones genéticas contribuyen con un 30% y el restante 70% son aportadas por las condiciones de su hábitat.

A nivel mundial, la especie *Th. cacao* se le halla viviendo bajo lo siguientes parámetros térmicos: Media anual mínima (19 a 22°C), Media anual máxima (28 a 32°C), Oscilación diaria cerca de los (9°C), Media óptima mensual (25,5°C), media mínima mensual (15°C), mínima absoluta diaria (10°C). Estas temperaturas establecen los límites altitudinales y latitudinales para el cultivo y lo definen como una especie tropical, que no soporta temperaturas absolutas por debajo de los 10°C; sin sufrir daños fisiológicos de consideración en lo referente al crecimiento vegetativo, emisión foliar y ciclo de floración. A temperaturas superiores a 32°C origina inhibición del crecimiento apical y en temperaturas menores a 23°C produce retardo en el crecimiento diametral del tronco. Igualmente, a temperaturas bajas durante el desarrollo del fruto dan formación a ácidos grasos insaturados, con baja dureza de la manteca en los cotiledones.

La extensión del cultivo se encuentra entre los 15 a 20° latitud sur y norte del Ecuador. Pero el 75% de la producción total mundial, fundamentalmente se halla confinada a los 8 grados de latitud norte y sur, donde el régimen de lluvias (cantidad y distribución), así como las condiciones del suelo y temperatura le son propias. En general, la mayoría de las plantaciones de encuentran por debajo de los 600 metros sobre el nivel del mar, altitud que representa el límite superior dentro de ciertas áreas de la faja tropical terrestre, pudiendo extenderse a alturas superiores, siempre y cuando la temperatura promedio anual-mínima no decaiga por debajo de los 19°C. La pluviosidad óptima, para el establecimiento de cacaotales, ha sido considerada entre los 1500 y 2000 mm/año bien distribuidas. Por debajo de los 1200 mm puede requerirse riego y por encima de los 2500 hay una tendencia a reducir los rendimientos, por efecto de enfermedades y poca difusión de oxígeno en suelo. El requerimiento mínimo ha sido establecido entre los 100 a 125 mm/mes. Las precipitaciones superiores a los 3500 mm/año, bajo condiciones de suelos pesados, de reducida pendiente, no conviene al cultivo, porque crean baja oxigenación y alta humedad al sistema radical, disminuyendo su respiración y absorción de nutrimentos.

Los vientos secos, de baja velocidad pero constantes, incrementan la transpiración de las hojas, llegando incluso a acelerar su caída. Su acción está más relacionada con el daño sobre los tejidos de las hojas, los cuales pueden llegar a 60 o 100%, si la velocidad supera los 2,5 m/s en plantaciones completamente desprotegidas, y a los de 4 m/s son causantes de graves daños, aun en plantaciones protegidas con sombra. La incidencia y severidad de algunas enfermedades del cacaotero se incrementan cuando la humedad de aire supera el 90%. En algunas regiones cacaoteras con presencia de enfermedades, como *Escoba de Bruja* y *Moniliasis*. Si la humedad relativa es superior al 90% y la temperatura es menor o igual a 15,5°C, la mancha parda o *Phytophthora palmivora*, tiene las condiciones de mayores severidad.

Un buen suelo para el cultivo sería aquel que presente una profundidad efectiva igual o superior a 1,50 m y dentro del cual las raíces no encuentren obstáculos, como capas endurecidas de arcillas, óxidos férricos, con un horizonte “B”

medianamente permeable, sin coloraciones grisáceas o azuladas, ni un perfil netamente arenoso, en condiciones de lluvias mal distribuidas.

Otro factor importante, lo constituye la textura del suelo, la cual hace referencia a las proporciones variables de arcilla, arena y limo que posee el suelo. En este sentido los mejores suelos para el cultivo son denominados francos, que son los que presentan proporciones similares de las partículas referidas.

Proporciones de 50% de arena, 30 a 40% de arcilla y 20 a 10% de limo son consideradas óptimas en un buen suelo para la siembra del cacaotero. El color rojo, con sus matices, en los suelos es indicativo de un buen drenaje y aireación por estar relacionado con el óxido férrico no hidratado. El color amarillo, por el contrario, presenta relación con el óxido férrico hidratado, que es indicativo de condiciones edáficas húmedas, que al presentar manchas grises son reflejo de mal drenaje, ocasionado por la poca o nula aireación del suelo. Los colores muy claros pueden estar asociados a texturas muy arenosas, por lo que deberían descartarse para la siembra de esta especie, en especial en zonas con poca y mala distribución de las lluvias.

Un enraizamiento profundo sólo es posible en un suelo de estructura granular poroso, bien drenado libre de exceso de humedad, permitiendo al sistema radical la absorción de agua y nutrimentos que redundan en mejores cosechas.

Se ha sugerido un mínimo de 3,5% de materia orgánica en el horizonte humífero, como requisito para seleccionar un buen suelo para el cacaotero. Las mejores áreas productivas se encuentran en suelos que presentan un rango entre 5,6 y 7,2. En los suelos buenos para el cultivo, el perfil dentro de un metro de profundidad no debe presentar pH inferiores a 4 ni superiores a 8.

En la región, Centro Norte Costera, las plantaciones de encuentran sobre suelos aluviales, profundos, de alta fertilidad, textura de mediana a pesada, de reacción ligeramente ácida a alcalina, pH 6,5 – 7,5. El drenaje va de moderadamente bueno a imperfectamente drenado, con presencia de inundaciones frecuentes pero de corta duración.

A manera de conclusión

Debemos destacar que Barlovento integra un extenso territorio conformado por una sucesión ambientes diversos, rica biodiversidad y de pueblos geohistórica y culturalmente unidos, sin embargo, cada uno de ellos posee sus particularidades delineadas durante sus respectivas etapas de formación y evolución. Esta convergencia de aspectos geológicos, climáticos, geográficos y biológicos; constituyen para su población en asidero común de manifestaciones en el arte, la música, los valores, las costumbres, la gastronomía, la religión, la arquitectura, la economía y la biodiversidad que ha tenido como dimensión determinante al cacao.

La historia geológica de la subregión de Barlovento, data de los periodos Cretaceo (Superior), Terciario al Cuaternario (Pleistoceno y Holoceno), abarcando desde la presencia de un mar interior y de profundidad muy somera, transitando por movimientos diastroficos de origen tectónicos, el levantamiento de la Serranía del Interior al Sur y la Cordillera de la Costa, hasta el periodo Cuaternario cuando los diferentes territorios que conforman la región barloventeña tomaron la fisonomía actual, mediante una serie de procesos de erosión y subsiguiente deposición de sedimentos fue que se originaron los suelos aluviales que colmaron los pequeños valles costaneros y el relleno del Golfo de Barlovento, lo cual aporta la riqueza de suelos para el cultivo del cacao.

Como consecuencia de lo anterior y de la ubicación geográfica de la Subregión, se presentan vientos cargados de humedad que facilitan la ocurrencia de precipitaciones (lluvias), en las tierras continentales y costeras del Estado Miranda. Las características pluviométricas y la cálida temperatura, da origen a climas tropicales (Aw), de sabana en las zonas costeras, caracterizados por una estacionalidad bien marcada entre un período seco de noviembre a mayo y un período húmedo de junio a octubre, con algunas precipitaciones esporádicas en todos los meses restantes, siendo estas lluvias orogénicas; Climas tropical monzónicos (Am), con una corta estación seca o subhúmeda (menor a tres meses), y el clima tropical lluvioso de selva (Af), Aspectos entre otros que favorecen la rica biodiversidad y el cultivo de cacao en la subregión.

Al abordar la ecofisiología del cacao, el género *Theobroma* tiene como hábitat el trópico húmedo, donde su desarrollo y producción son influenciados por las condiciones medioambientales de clima y suelo, aspectos que tienen particular congruencia en la Subregión de Barlovento, en lo referido a su productividad, ésta depende fundamentalmente de la interrelación dada por las características genéticas (variedades criollo, trinitario y forastero), del árbol y del medio ambiente que lo rodea, razón por la cual al abordar estudios interdisciplinarios deben tenerse en cuenta tanto las condiciones genéticas, como las aportadas por las condiciones de su hábitat.

Otro aspecto a tomar en cuenta se ubica al considerar al siglo XVII, como el más decisivo en la conformación de la nacionalidad, en especial la del pueblo de Barlovento, la cual se asocia de manera particular al cultivo del cacao, ya que podemos evidenciar que existen pocos rasgos de nuestra idiosincrasia que no se gestaran desde esta época, partiendo de un elemento central como lo fue la producción del cacao. Este fruto constituyó el eje en torno al cual giró toda la vida social, política, económica, religiosa y artística de la Colonia, y por legado la actual, generando impactos en la conformación del espacio geográfico de Barlovento y su biodiversidad. Barlovento se expande, se enriquece con la presencia del africano y del español, se introducen nuevas especies de frutos, y animales, lo cual repercute a las diversas manifestaciones culturales, el arte, la literatura, la arquitectura, la música, con un matiz propio del mestizaje. Pero esa es otra historia.

Por ello se observa a través de lo descrito un vínculo, casi místico entre el cacao y Barlovento en su geografía, clima y relieve, donde su génesis, pareciera predestinada desde épocas primitivas, para albergar en su vientre la venerada almendra, del fruto sagrado de los dioses como la denominaban los aborígenes. En todo caso la historia la narran los hombres y la consolidan a través de su cultura, la cual se une de manera infinita al paisaje, a su gente, a sus costumbres, a sus valores, a su forme de ver y vivir la vida, que como en ningún otro lugar se define como en Barlovento.

Referencias

- ARCS/PROactiva (2001). *Estudio sobre el Circuito cacaotero de Barlovento*. Edic. Proactiva. Caracas. p3-99.
- Cartay, R. (1999). *El Cacao Venezolano en el mercado mundial*. Situación Actual y Perspectivas. Proyecto Conicit. Agenda Cacao. Caracas.
- Estado Bolivariano de Miranda (2005). Dirección General De Planificación Dirección De Ordenamiento Territorial Y Estadísticas. Áreas Naturales Protegidas del Estado Bolivariano de Miranda.
- Estado Bolivariano de Miranda (2006). Dirección General De Planificación Dirección De Ordenamiento Territorial Y Estadísticas. Descripción Físico-Natural del Estado Miranda.
- Leal, F., P. Sánchez y E Valderrama (2000). *El género Theobroma en estado silvestre en Venezuela*. Centro Nacional de Conservación de los Recursos Filogenéticos, MARNR; FONAIAP-Miranda, Facultad de Agronomía UCV. Maracay.
- MARNR (1.980). *Esquema de Ordenamiento del Litoral de Barlovento. Diagnóstico*. Serie de Informes técnicos, DGSPOA/IT/73. Caracas.
- Ministerio de Energía y Minas (1997). *Léxico Estratigráfico de Venezuela*. Ediciones del MEM, Caracas, Venezuela.
- Moreno, Z. Mario E (2004). *El cultivo cacaotero en Venezuela*, colección Docencia universitaria. Universidad Ezequiel Zamora. Barinas.
- PDVSA, (1.975). *Imagen de Venezuela, una visión espacial*. Ediciones PDVSA, caracas.
- Sequera de Segnini, I., (1976). *Estudio Geoeconómico de la Región de Barlovento*. Cap. I, Características Físicas, Gobernación del Estado Miranda. Italgrafica. Caracas. p. 21-45.
- SINAIHME, (1.996). *Registros Anuales de Precipitaciones y Temperaturas de las Estaciones Meteorológicas: El Guapo y Laguna de Tacarigua* (1961- 1996). Dirección de Hidrología y Meteorología del MARNR. Caracas.
- Sosa, M. (2.001). *Dinámica Geohistórica y cultural de Barlovento*. Gobernación Estado Miranda. Identidad Regional Subregión Barlovento. Serie Documental. identidad regional. Los Teques. Parte III Pág. 82-159.
- Vila Marco-Aurelio (1967). *Aspectos Geográficos del Estado Miranda*. Corporación Venezolana de Fomento CVF. Serie Monografía Económicas Estadales, Caracas. P 25-135.

AUTORES

Ernesto Elías De la Cruz Sánchez.

Profesor en Biología y Ciencias Generales, Especialista en Evaluación Educacional, Magister en Ciencias de la Educación, Mención Sistema Educativo. Docente adscrito al Departamento de Ciencias Naturales y Matemática del IPMJMSM. Miembro del Núcleo de Investigación *Juan Manuel Cagigal* y Coordinador de la Línea de Investigación en Educación Alimentaria y Nutricional.

José Ismael Pereira Benítez.

Profesor en Ciencias Sociales, Mención Geografía. Magister en Geografía, mención Geografía Física. Adscrito a la línea de Investigación en Geografía Física del IPMJMSM. Participa en los proyectos sobre “Estudios Fisionómicos de la Vegetación en Venezuela” CICNAT-*Juan Manuel González Sponga*-IPC y “PLUVIONET” del Departamento de Ciencias de la Tierra del IPC.

Parapalos, de Ana Poliak: el espacio y la creación de significados en el nuevo cine argentino

Pablo Sánchez Macchioli
licantros@gmail.com
Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se crean significados en la corriente de Nuevo Cine Argentino, y su correlato con diferentes procesos socioespaciales surgidos en el espacio urbano de la ciudad de Buenos Aires de comienzos del siglo XXI. Para esto se utilizarán aportes teóricos de la fenomenología, ya que el propósito del trabajo es analizar el desenvolvimiento de las prácticas cotidianas que poseen los personajes en una película. Se buscará analizar, dentro de su diégesis, el sentido de la acción con sus correspondientes prácticas socioespaciales, en el marco de un entorno de crisis socio-económica. El implante del modelo de acumulación aperturista en Argentina generó, a partir de la década del setenta, gravísimas consecuencias en el tejido social del país, que aún no logró recuperarse. El cine, como arte de representación, plasmó este proceso de pauperización inédito y lo conjugó con algunas temáticas que han estado presentes históricamente en la producción cultural local. Esto permite considerar que el análisis de medios audiovisuales por parte de la geografía resulta ya insoslayable.

Palabras clave: Cine, Geografía, prácticas socio-espaciales.

Recibido: agosto 2012
Aceptado: octubre 2012

ABSTRACT**“Parapalos”, Ana Poliak: the space and meaning creation in the new Argentine cinema**

The objective of this research is to analyze how meanings are created in the current New Argentine Cinema and its correlation with different socio-spatial processes emerged in the urban area of the city of Buenos Aires at the beginning of the XXI century. For this, theoretical contributions of phenomenology will be used, due to the purpose of this paper is to analyze the development of the daily practices of the characters of a movie. This research will analyze, within the diegesis, the sense of the action with their socio-spatial practices in the framework of a socio-economic crisis environment. The implantation of the “accumulation openness model” in Argentina generate, from the seventies, serious consequences on the social fiber of the country, still trying to recover. The cinema, as an art of representation, reflected this process of unprecedented impoverishment and conjugated with some themes that have been historically in the local cultural production. This allows to consider that the analysis of audiovisual media through geography is unavoidable.

Keywords: Cinema, Geography, socio-spatial practices.

RÉSUMÉ**Parapalos, D'Ana Poliak : L'Espace et la création de significations dans le nouveau cinéma argentin**

Cette recherche vise à analyser la création de significations dans le courant du nouveau cinéma argentin, ainsi que sa corrélation avec les divers processus sociospatiaux apparus dans l'espace urbain de Buenos Aires à partir du début du XXI^e siècle. Dans ce but, l'on se servira des apports théoriques de la phénoménologie, du fait que le but du travail est d'analyser le déroulement des pratiques quotidiennes des personnages de ce film. L'on cherche à analyser, vis-à-vis de sa diégèse, le sens de l'action avec les pratiques sociospatiales qui lui correspondent, tout ceci dans le contexte d'une crise socioéconomique. La mise en place d'un modèle d'accumulation favorable à l'ouverture en Argentine a provoqué, à partir des années 1960, de graves conséquences sur le tissu social du pays, dont il n'a pas encore guéri. Le cinéma, en tant qu'art de représentation, a reflété ce processus de paupérisation inédit tout en le combinant avec certaines des thématiques ayant été présentes au cours de l'histoire dans la production culturelle locale, ce qui permet de considérer que l'analyse des moyens audiovisuels s'avère désormais incontournable dans le domaine de la géographie.

Mots clés : cinéma, géographique, pratiques sociospatiales.

RESUMO**Parapalos, Ana Poliak. o espaço e a criação de significado no novo cinema argentino**

O objetivo desta pesquisa é analisar a criação de significados no atual Novo Cinema Argentino e sua correlação com diferentes processos sócio-espaciais encontradas na área urbana da cidade de Buenos Aires, no início do século XXI. Para este contribuições teóricas da fenomenologia será utilizado, uma vez que o objetivo do estudo é analisar o desenvolvimento de práticas diárias que têm os personagens de um filme. Ele procurará analisar, dentro da diégese, o sentido da ação com as suas práticas sócio-espaciais dentro de um ambiente de crise sócio-econômica. Para tais fins das contribuições teóricas da fenomenologia é utilizada, com base em que o objetivo da pesquisa é analisar o desenvolvimento de práticas diárias que têm os personagens de um filme. Tentamos analisar, no âmbito da sua diégese, o sentido da ação com as suas práticas sócio-espaciais dentro de um ambiente de crise sócio-econômica. Com a implementação na década de setenta do modelo de liberalização da acumulação na Argentina, consequências graves foram geradas no tecido social do país, que ainda não podem ser recuperadas. O cinema, como uma arte de representação, mostrou, este processo de pauperização sem precedentes e conjugado com algumas questões que têm sido historicamente presente na produção cultural local. Isto permite considerar que a análise de meios audiovisuais pela geografia é inevitável.

Palavras-chave: Cinema - práticas sócio-espaciais - Geografia.

Introducción

La geografía es una ciencia de síntesis, caracterizada por las múltiples visiones que confluyen en sus análisis, por lo cual resulta imprescindible recurrir a nuevas fuentes que enriquezcan sus enfoques y temas. La sociedad posee, hoy en día, una cultura que es eminentemente audiovisual. En ésta, el cine es una de sus expresiones más influyentes, tanto que, en muchas oportunidades, resulta ser uno de los contados medios que utilizan las personas para informarse sobre distintas cuestiones. Su impacto llega en algunas ocasiones a ser tan fuerte en la sociedad, que el tratamiento de ciertas temáticas puede llegar a modificar la percepción que poseen ciertos actores sociales sobre su espacio vivido.

El estudio del cine por parte de la Geografía ha alcanzado una masa crítica de tal envergadura que permite hablar de un estado de madurez en este sub-campo. Principalmente en Estados Unidos, país en el cual se desarrolla tradición de más de veinte años. Hoy en día, la mayoría de los estudios y ensayos que han sido consultados para la realización de este trabajo, provienen de la geografía anglosajona, y apuntan al carácter de la representación y a la producción de significados a través de los medios de comunicación, con su correlativo impacto en el espacio social.

El propósito de esta investigación es analizar cómo se crean significados en la corriente de cine denominada Nuevo Cine Argentino, y su correlación con diferentes procesos socioespaciales surgidos en el contexto del espacio urbano de la ciudad de Buenos Aires. Entre los objetivos secundarios del trabajo se estudiará la creación de un verosímil que legitima una manera de contar la realidad; se elaborará una caracterización del nuevo cine argentino (en adelante NCA), con su contexto histórico de surgimiento; y se analizará una película de esa corriente estética en la cual se pueda analizar la problemática seleccionada, utilizando aportes metodológicos de diferentes autores y disciplinas que permitan adquirir una mirada holística sobre una temática que no ha sido mayormente desarrollada por la geografía en español.

La importancia de la investigación de esta temática, radica en el rol central que poseen los medios de comunicación en la creación de imaginarios colectivos, así

como su profunda influencia en la percepción de los diferentes actores sociales. Dentro de los medios de comunicación, se eligió al cine ya que, como expresión artística, ha logrado un nivel de desarrollo tan importante, que resulta de particular interés cómo a través del lenguaje que le es propio refleja determinados procesos de índole espacial. Resulta casi impensable realizar un análisis social sin prestar la debida atención al universo simbólico y cultural: las relaciones entre la cinematografía y el análisis espacial de las ciudades se constituyen en un campo muy fructífero de representación de las realidades sociales vividas que poseen un profundo impacto en la conformación de las identidades urbanas (Shiel, 2001).

Marco teórico

Se partirá del paradigma interpretativo, ya que el objetivo central de la investigación es analizar en los personajes de los filmes, el sentido del desenvolvimiento de sus prácticas cotidianas, considerando que “las representaciones filmicas influyen la manera en que los individuos y las sociedades interactúan con el medio” (Lukinbeal, 1995, p.114). Por esta razón las películas constituyen una fuente de información geográfica muy rica que ha sido tradicionalmente desaprovechada.

Como sostiene Santos, “la fenomenología permite pasar de lo universal a lo particular sin caer en el riesgo de una interpretación empirista, yendo más allá de la cosa, del objeto, de la materialidad del espacio” (1997, p.22). Dentro de cada uno de los filmes tomados como referencia, aparece claramente la cuestión de la representación de las experiencias cotidianas de los personajes. Cada una de esas experiencias se desenvuelve en un marco espacial, el lugar, entendido éste como la porción de la totalidad-mundo que cuenta con un determinado número de variables que le otorgan una especificidad particular. Siguiendo a Jameson: “los conflictos nacen del desigual acceso de la gente a los recursos espaciales; lo que cuenta son las condiciones de vida de todos los días, el significado de estar instalado aquí y no allá” (1991, p.21). Esta idea resulta de extrema importancia, ya que en el presente análisis podrá verse cómo las cuestiones del lugar, la escala y la movilidad se imbrican en una profunda trama de relaciones. Es necesario interpretar la experiencia cotidiana en este contexto de

deficiencias de acceso que poseen las personas en cuanto a los recursos espaciales.

Uno de los más importantes conceptos utilizados para analizar las experiencias presentadas por los medios de comunicación es el de lo “verosímil”, que permite discernir entre las muy variadas formas de representación de la realidad. A las obras filmicas se las inviste de credibilidad al apelar a esta noción, que resulta indispensable para identificar cómo cada sociedad en cada momento histórico concibe su realidad. Según Metz (1975, p.24):

Si es que el cine intenta demostrar la fiel realidad, nunca se va a poder representar la verdad en sí misma, sino varios verosímiles sobre lo que la verdad puede ser en ese contexto (...) Lo verosímil, es cultural y arbitrario: entendemos por esto que la línea divisoria entre los posibles que excluye y los que retiene (y a los que hasta concede una verdadera promoción social), varía considerablemente según los países, épocas, artes y géneros.

Es por esto necesario analizar tanto el contexto de surgimiento de las películas tomadas como referentes empíricos, como la construcción de un relato que se realiza en el seno de la sociedad, y cómo el cine lo representa. Ese relato surge de una conjunción entre lo que se ve y lo que resulta aceptado que se vea: lo razonable entonces resulta verosímil. El crudo realismo propiciado por esta nueva corriente cinematográfica, fue llevado a la práctica a nivel filmico con la utilización del dispositivo narrativo de la transparencia. Este fue utilizado para componer el verosímil y la ilusión de realidad, y permite desenvolver el relato sin un narrador aparente que lo dirija. Siempre que se habla de verosimilitud en la cinematografía, se trata del carácter de autenticidad que el espectador inviste en las imágenes que se le presentan en la pantalla.

Pero dentro de las artes de la representación, en el cine se encuentra que cada género establecido posee determinadas reglas que le son propias, por lo que verosímil resulta lo que se inscribe dentro de esas reglas (Metz, 1972). Esta condición le permite a las obras filmicas lograr una aprobación y sustento que legitimán lo que puede ser dicho o contado. De acuerdo a Ledesma:

2. LEDESMA, M. Regímenes escópicos y lectura de imágenes, en: www.fcedu.uner.edu.ar/clm/ledesma.html

Aquello que cada época considera verosímil en relación a lo visible conforma un régimen escópico determinado. Este concepto (...) alude a la existencia de un cierto modo de ver corriente en cada época y determinado por un conjunto de aspectos históricos, culturales y epistémicos. Un régimen escópico supone entonces un cierto modo 'normal' de mirar corriente en cada formación histórica.

Podría afirmarse que en la Argentina se ha conformado un régimen escópico que le dio sustento y legitimidad a esta nueva forma de contar desarrollada por el NCA, aunque quizás este tema merezca ser desarrollado en forma pertinente y exhaustiva por alguna futura investigación.

La influencia de la macroeconomía en el surgimiento del NCA

El entorno socioeconómico, expuesto en el apartado anterior, lleva al planteamiento de una situación (algo paradójico) que se constituye en uno de los principales factores que llevan a la fundación del nuevo movimiento de cineastas que surge a mediados de los años 90: mientras los índices socioeconómicos del país mostraban signos de deterioro alarmante, algunas empresas e instituciones relacionadas con el sector terciario aprovecharon la estabilidad cambiaria para reequiparse e incorporar los mejores dispositivos tecnológicos disponibles. En el caso de la producción audiovisual, este fenómeno fue aprovechado por un buen número de empresas e instituciones que lograron actualizarse tecnológicamente y adoptar el *know-how* más avanzado del momento. La estabilidad cambiaria hizo asequible la compra de un tipo de equipamiento que, en otro momento, hubiera sido prohibitivo adquirir.

En este contexto se produce la renovación estética de la cinematografía local: la conjunción de las condiciones técnicas, el surgimiento de una nueva camada de directores y el agotamiento de un modo de entender el cine, allanan el camino para el surgimiento de una nueva forma de entender la realización audiovisual. Esto, sumado al fundamental aporte que significó la creación de la Ley del Instituto Nacional de Cinematografía y Artes Audiovisuales (INCAA), en conjunto con la apuesta de ciertos inversores que crearon nuevos espacios de exhibición, posibilitó la emergencia de lo que, algunos años más adelante, se conocería como Nuevo Cine Argentino.

No hay que olvidar que el fenómeno del NCA se origina junto a una renovación en las formas de exhibición del cine. A mediados de los años 90 surge el fenómeno del cine en grandes centros comerciales, de la mano de cadenas multinacionales de exhibición de filmes, que posibilitó revertir la tendencia que marcaba un fuerte descenso en el número de salas a nivel nacional. Se aplicó el nuevo concepto de *múltiplex*, es decir la edificación de varias salas pequeñas en un mismo espacio (centros comerciales, *shoppings*). Estos nuevos ámbitos de exhibición, junto a la apertura de salas dedicadas al cine arte y al cine independiente (y al impulso oficial desde el INCAA), permitieron generar nuevos canales de difusión que serían utilizados por esta nueva oleada de cineastas. También el abaratamiento de los costos de producción, motivados en el profundo cambio tecnológico, permitió acceder a filmar historias que no hubieran podido ser filmadas tan sólo una década atrás.

El NCA como un movimiento

Como plantea Paulinelli (2005), las transformaciones en las maneras de hacer y ver el cine llevan a que se pueda caracterizar al NCA como un movimiento estético. En él se encuentran una serie de similitudes que permiten su reconocimiento, así como una toma de posición determinada ante la situación socio-económica que estaba atravesando el país en ese entonces. Este concepto es discutido por ciertos autores, como Wolf (2002), que señalan que la ausencia de un programa o una ideología en común no permiten clasificar al NCA como un movimiento. El criterio que utilizan estos autores se relativiza cuando tomamos en cuenta que toda la renovación de la escena filmica local surge en un espacio temporal acotado, y que la génesis de este proceso responde a un contexto socioeconómico local específico y determinado. Más allá de que ciertos directores presenten temáticas que poco tienen que ver con esta realidad social, resulta insoslayable reconocer que este mismo fenómeno no hubiera podido ser gestado en otro momento del pasado reciente de nuestro país.

La cuestión de los filmes y la ciudad es analizada en el siguiente comentario de Wolf (2002, pp. 30-31):

Muchos de los grupos o movimientos que propusieron un cambio en los modos de representación cinematográfica de un país, empezaron cuestionando la manera en la que la ciudad era trabajada por los cineastas precedentes.

Con respecto a esta idea, el NCA opera resignificando a la ciudad, otorgándole un carácter testimonial, de fuente histórica y geográfica que permite la comprensión ante una situación presente que resulta muy difícil de asimilar. La ciudad, entonces, funciona como el ámbito especular que permite a los personajes observar y observarse; el juego de contrastes entre el carácter de la representación actoral con un entorno urbano que metaforiza poderosamente la dialéctica entre lo global y lo local.

Resulta particularmente interesante analizar por qué este movimiento de NCA pone su foco en temáticas que habían sido muy poco exploradas por la generación de cineastas inmediatamente anterior (la que cobra su apogeo en los años ochenta), específicamente en la cuestión de la marginalidad.

La irrupción de un escenario social hasta hacía pocos lustros desconocido, toma desprevenida a la sociedad, que no encuentra un canal de expresión simbólica lo suficientemente representativo como para asimilar la nueva realidad. Por eso el NCA funcionaría como un engranaje del ritual que permite a las capas de la sociedad que acceden al cine, acercarse al mundo de la marginalidad desde una cómoda butaca en una sala de cine y tratar de comprender, de alguna forma, lo que está sucediendo a su alrededor.

El referente empírico seleccionado como objeto de análisis, la película *Parapalos*, posee una cierta mirada muy sutil acerca del hondo impacto que produjo la crisis económica en el tejido social del país. A través de la historia mínima que cuenta, se puede encontrar, ver y analizar, cómo la situación social va permeando a través de las vivencias, conductas y prácticas cotidianas.

Es aquí cuando se encuentra una veta de análisis por demás significativa: las imágenes generadas por las películas afectan de forma significativa la forma en que las personas se relacionan con su entorno y la manera en que construyen su identidad.

Hacia el análisis de un filme: Parapalos de Ana Poliak

Sentado en una camilla, desnudo, Adrián escucha al médico proferirle consejos acerca de su nuevo empleo, como parapalos. Este le indica que es un trabajo muy sacrificado, y que intente buscarse otra cosa, porque no es un empleo en el que se pueda durar muchos años debido al fuerte desgaste físico que provoca.

Este tono inicial, crudo ya desde el plano general del desnudo, advierte que lo que vendrá a continuación no será nada indulgente. Quizás se encuentre aquí cierta intención de la directora por instalar un nudo argumental con algún tinte dramático, pero este esbozo se va diluyendo con el correr del metraje, mutando hacia un tono más sosegado, carente de grandes sobresaltos.

Adrián es uno de miles de migrantes internos, que dejan atrás sus pueblos natales para instalarse en una gran ciudad buscando un futuro. El suyo, por lo pronto, se convirtió en mudarse junto a su prima Nancy a un departamento de mínimas dimensiones en Buenos Aires. En este, gracias a sus horarios laborales contrapuestos, se turnaban en el uso de la única cama. Su mutua interacción consistía, en los pocos minutos diarios en los cuales coincidían, en hablar de banalidades antes de acostarse/salir.

El bowling donde consiguió empleo Adrián es uno de los últimos de la ciudad que no se tecnificaron, es decir, que continuó utilizando trabajo manual para volver a poner los bolos en su lugar y para devolver las bolas a los jugadores.

Es un trabajo riesgoso: existe una alta posibilidad de resultar lastimado, y además el lugar no cuenta con seguro médico para cubrirse ante el caso de un accidente. Se percibe una fuerte precarización laboral que es aceptada, como última opción, ante un contexto de fuerte crisis económica que no brinda muchas posibilidades de elegir algo mejor.

El resto de los parapalos lo reciben bien y se comienza a establecer entre ellos, desde un primer momento, un creciente lazo de empatía, que se traduce en consejos de vida y en la exposición de sus filosofías personales utilizadas para afrontar un trabajo (y una vida) de estas características.

Es aquí cuando se advierte que la película no tiene una estructura narrativa convencional: la tensión que es revelada en un comienzo durante la revisión médica, queda atrás frente a una narración que es llevada adelante gracias a una construcción muy acertada de climas, y al desarrollo de diversos personajes que sostienen el relato a fuerza de diálogos muy simples y verosímiles. Resulta una decisión muy inteligente por parte de la directora haber utilizado actores no profesionales para la película que, en algunos casos, hacen de sí mismos. Esto refuerza poderosamente la verosimilitud del relato, que en gran proporción no está mediada por una representación actoral, sino por la propia personificación de una realidad vivida.

Si los otros dos filmes escogidos como material empírico de análisis trataban de manera explícita al espacio, *Parapalos* se puede definir como una película orientada netamente sobre el tiempo. Toda la película está atravesada por esta premisa: existe una tensión permanente con respecto a la variable temporal, manifestada en el conflicto básico que surge ante dos modos de producción en pugna, entre dos formas de concebir la producción y el trabajo.

Con respecto a esta cuestión, la película plantea un debate que nunca deja de ser actual: qué posición tomar frente al avance de las técnicas. Ante esto, uno de los parapalos con más experiencia en el lugar adopta una postura extrema planteando la destrucción total de las máquinas. Aduce que "cuando una máquina hace 100, yo puedo hacer 300... así me quedan los huesos después". Esto habla claramente del enorme desgaste que produce la actividad, y de un implícito reconocimiento de la imposibilidad de competir con la imperturbable productividad de las máquinas. Esta postura bien puede asimilarse con la del *ludismo*, movimiento que en la Inglaterra de comienzos del siglo XIX planteaba atacar los instrumentos de producción que dejaban sin empleo a gran cantidad de obreros. Estas revueltas fueron duramente reprimidas en su momento, llegando a ejecutarse a varios de sus partidarios a fines de terminar con las manifestaciones. En la película la cuestión de la tecnificación vendría, en este caso, a romper un espacio de socialización único, poniendo en extinción a una ocupación que ya comenzó a resultar innecesaria (o mejor dicho reemplazable). Es aquí cuando la

variable temporal se hace más patente: los parapalos son conscientes de que tarde o temprano las máquinas terminarán por ocupar sus lugares, lo cual impregna al filme de un tono de cierto desasosiego en las escenas que transcurren en el bowling ante la inevitabilidad de un proceso que ya ha sido puesto en marcha.

El bowling funciona como una poderosa alegoría de las diferencias de clase: los parapalos se encuentran "ocultos" detrás de la fachada de madera, trabajando, mientras observan a través de una mirilla cómo otras personas se divierten. Aquí se encuentra representada en forma muy sutil una cuestión ética muy significativa: ellos no pueden ser vistos, porque eso implicaría un reconocimiento del "otro"; los jugadores percibirían que un juego inocente puede significar un duro (y mal pago) empleo para personas que no tienen la fortuna de pagar por un entretenimiento y son condenadas a una cierta forma de servidumbre. De esta manera la marginalidad es invisibilizada, por lo cual se convierte, en el imaginario de los jugadores, en inexistente.

El trabajo de parapalos también metaforiza, en cierta medida, la fugacidad de la existencia de los distintos personajes, todos ellos viviendo al día en situaciones de diversa precariedad. El hecho de levantar y acomodar algo, para que al instante vuelva a caer, puede resultar tan desalentador como la piedra que debía empujar Sísifo una y otra vez.³ Pero lo que resultaba castigo eterno para el hijo de Eolo, se convierte en una forma de entender un determinado tipo de vínculo con los demás, y de esta manera una forma de relacionarse con la propia existencia. Así, el encuentro de subjetividades se convierte en una forma de resistencia frente a la alienación del mundo del trabajo.

A lo largo del filme hay una relación muy respetuosa entre la cineasta y los personajes, ya que no los interpela, sólo expone de manera sencilla diversas situaciones cotidianas que son una ventana a sus mundos personales. No hay una mirada moralista acerca de cada una de sus situaciones de vida, por duras, difíciles o incomprensibles sean.

3. El mito consistía en un castigo impuesto por los dioses a Sísifo, mediante el cual debía empujar una roca hasta la cima de una montaña hasta que, en un momento determinado, la roca caía por su propio peso. Lo terrible del castigo consistía en la frustración que provocaba la realización de una tarea sin ninguna utilidad, sumado a la desesperanza que causaba repetir ese acto eternamente.

Nippur, por ejemplo, es uno de los personajes más salientes del filme, apareciendo algunos días pensando como hippie, otros días como metalero, y otros como punk. Pero a pesar de sus cambios de humor (y de filosofía de vida) hay algo que tiene claro, y es su posibilidad de elegir. En un momento plantea que por peor que sea el trabajo en el bowling, al menos no hay una reja que le impida salir, y eso le basta. Con su vocabulario sencillo, expone una realidad incontrastable: realizar ese trabajo tan alienante es una decisión personal, tan válida como cualquier otra decisión.

En paralelo a lo que sucede en el bowling, se desarrolla como línea narrativa la relación entre Adrián y Nancy. Este vínculo va creciendo paulatinamente, a fuerza de mínimas interacciones cotidianas. Los dos exhiben una actitud relajada y estoica ante la situación habitacional/laboral que les toca vivir, pero su intercambio de diálogos es mínimo.

En su día libre, Adrián invita a Nancy a visitar el bowling y logra, al darle indicaciones para que aprenda a jugar, romper con la barrera comunicacional que los separaba. Esta escena clave representa cómo él logra, finalmente, trascender al espacio en el que estaba confinado. Ya no es el mero espectador (y servidor) de los demás, sino que la mirilla se convierte en un puente que le posibilita el intercambio. Resulta paradójico que sea una situación vivida en un espacio público la que permita un acercamiento que nunca se produjo en el espacio privado del departamento. Esto puede ser interpretado como un recurso narrativo mediante el cual la directora refuerza la importancia del intercambio simbólico que se lleva a cabo en el bowling, convertido en esta instancia en el espacio de socialización por excelencia para todos los personajes del filme. Este se constituye, entonces, en una sutil parábola acerca de las consecuencias que acarrea adoptar diversas tecnologías sin medir sus posibles consecuencias, ni el impacto que ellas producen sobre el tejido social de un espacio urbano.

El microcosmos del bowling sirve como una pequeña, pero significativa, muestra de los efectos que produce la modernización sobre (micro) sistemas que no poseen una cohesión interna tal que les permita absorber de forma positiva dicha transformación.

Que esta sea una de las escenas finales le otorga un tono esperanzador al filme, ya que el protagonista logra romper (al menos brevemente) con una suerte de *destino de clase sellado*, que lo confinaría por siempre a estar detrás del panel de madera, sirviendo a los demás e imposibilitado de interactuar. De esta manera, la directora logra subvertir la atmósfera de desazón y entrega ante una realidad inmovible, presentando en las últimas escenas un cierto tono esperanzador que recae, básicamente, en la constitución de fuertes lazos de solidaridad.

El filme concluye con los dos primos coincidiendo por primera vez en el departamento, por lo cual a la hora de dormir comparten la cama por primera vez, y de esta manera logran resignificar el lazo que los une y que se va convirtiendo, de esta manera, en una creciente hermandad.

Consideraciones finales

Al momento de utilizar al cine como fuente de estudios geográficos se abre un abanico de líneas de investigación muy grande. Se lo puede analizar desde muy diversos ángulos: como medio de comunicación, como sistema lingüístico y como sistema industrial. A esto se le pueden (y deben) sumar distintos enfoques que permitan una complementación en la mirada, y una mayor profundidad de análisis; sobre todo considerando que es un área de investigación joven y en plena formación. Resulta fundamental incorporar una perspectiva crítica, que se fundamente en la producción de significados en lugar de concentrarse en una mera descripción de fenómenos geográficos presentes en cada filme.

El implante del modelo de acumulación neoliberal, a partir de la década del setenta, generó gravísimas consecuencias en el tejido social del país que, aún pasadas tres décadas, no logró aún recuperarse del todo. El cine, como arte de representación, plasmó este proceso de pauperización inédito, y lo conjugó con algunas temáticas que han estado presentes desde siempre en la producción cultural local. Esta conjunción tuvo un particular éxito al poder sintetizar viejos problemas y dicotomías con un

escenario socioeconómico que resultaba (y resulta) muy difícil de asimilar. Las películas, entonces, se convierten en una forma de modificar la moral como espectadores, en un arma para poder comprender la realidad vivida.

No debería soslayarse el poder e impacto que poseen las imágenes en la percepción de los diferentes actores sociales ya que, como se citara anteriormente, la mayor parte de las interacciones de las personas con el medio no son físicas sino a través del cine y la televisión. Es por eso que el análisis del cine por parte de la Geografía resulta no sólo interesante, sino ineludible.

Referencias

- Aumont, Jacques (1992). *La imagen*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Aitken, Stuart y DIXON, Deborah (2006). *Imagining geographies of film*. Erdkunde: Archiv Fur Wissenschaftliche Geographie, 60.
- Di Cione, Vicente (1997). *La geografía por venir. Cuestiones, opiniones, debates*. Buenos Aires: Ed. Cooperativa Editora Universitaria.
- Gámir Orueta, Agustín y Valdés, Carlos (2002). *Cine y geografía: espacio geográfico, paisaje y territorio en las producciones cinematográficas*. Universidad Carlos III, Madrid, España.
- Gómez, Lia y Quintanilla, Juan (2006). *La construcción marginal en el cine brasileño y argentino contemporáneo*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Jameson, Frederick (1995). *La Estética Geopolítica. Cine y Espacio en el Sistema Mundial*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Jakubowicz, Eduardo y Radetich, Laura (2006). *La historia argentina a través del cine 1933-2003*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Ledesma, María (2010). *Régimenes escópicos y lectura de imágenes*. Consultado el día 30 de febrero de 2010. En: <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/ledesma.html>.
- Lukinbeal, Christopher (1995). *A geography in film, a geography of film*. Tesis de maestría de la Universidad Estatal de California, Los Ángeles, Estados Unidos.
- Mallimacci, Fortunato y Marrone Irene (1997). *Cine e imaginario social*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires.
- Paulinelli, María. *Poéticas en el Cine Argentino 1995 – 2005* (2005). Buenos Aires: Ed. Comunicarte.
- Santos, Milton (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-tau.
- Shiel, Mark (2001). *Cinema and the city in history and theory*. Artículo consultado el día 10 de Diciembre. En: <https://www.blackwellpublishing.com>.
- Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografía*. México: Ed. Alfaguara.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Wolf, Sergio (2002). *El nuevo cine argentino, temas, autores y estilos de una renovación*. Buenos Aires: Ed. Tatanka.

AUTOR

Pablo Sánchez Macchioli. Licenciado en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; miembro del grupo de investigación “Instituciones de la Ciencia Geográfica”, de la misma institución; becario del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y se encuentra cursando la Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de la UNGS.

Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico

Nereyda T. Álvarez Martínez
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
neret.al@gmail.com

RESUMEN

Este artículo es una revisión documental cuyo propósito fue realizar un acercamiento teórico que condujera a la conformación de definiciones y conceptualizaciones en torno a temas de relevancia para el docente de educación superior, tales como pedagogía, pedagogía crítica, discurso y discurso pedagógico. Representa un esbozo de lo que postulan algunas de las escuelas tradicionales en las que nacieron las primeras ideas sobre los estudios críticos, que luego se vincularon a la pedagogía. Toda vez que la pedagogía crítica propugna la formación de ciudadanos capaces de intervenir la sociedad de su tiempo en pro de la liberación de las desigualdades, es relevante mostrar la vinculación que puede establecerse entre estas ideas y el discurso pedagógico, del cual debe apropiarse todo docente comprometido con la formación de los profesionales de la docencia que a futuro serán responsables de conducir las instituciones y los procesos de enseñanza, con el fin último de transformar la sociedad a la par de las demandas de este siglo. Las ideas aquí presentadas están alineadas con las concepciones de Freire,(2004); **Giroux, (1990)**; Dewey,(1989); Cassany, (2008); Otaola,(2010); van Dijk, (2001); Wodak,(2003) entre otros.

Palabras clave: pedagogía, pedagogía crítica, discurso, discurso pedagógico

Recibido: agosto 2012
Aceptado: octubre 2012

ABSTRACT**From the critical pedagogy to the pedagogic discourse**

This article is a literature review whose purpose was to make a theoretical approach to lead to the creation of definitions and conceptualizations on issues of relevance for teachers of higher education, such as pedagogy, critical pedagogy, discourse and pedagogic discourse. It represents an outline of the traditional schools, were the first ideas on the critical studies began and then were linked to the pedagogy. Whenever critical pedagogy advocate the formation of citizens able to intervene in the society of their time for the release of inequalities, it is important to show the links that can be established between these ideas and the pedagogic discourse. And, every teacher must have this in mind, because they are committed to the training of professionals who will later be responsible conducting institutions and teaching processes, with the ultimate aim of transforming the society to the demands of this century. The ideas presented here are aligned with the concepts of Freire (2004); Giroux, (1990); Dewey, (1989); Cassany (2008); Otaola, (2010); van Dijk (2001); Wodak (2003) among others.

Keywords: pedagogy - Critical pedagogy - pedagogical discourse speech

RÉSUMÉ**De la pédagogie critique au discours pédagogique**

Cet article est une revue documentaire dont le but a été de faire un rapprochement théorique conduisant à la formulation de définitions et de conceptualisations autour de thèmes pertinents pour l'enseignant universitaire, tels que la pédagogie, la pédagogie critique, le discours et le discours pédagogique. L'article représente également une ébauche des postulats de certaines écoles traditionnelles où les premières idées sur les études critiques sont nées, qui ont été liées par la suite à la pédagogie. Du fait que la pédagogie critique soutient la formation de citoyens capables d'intervenir dans la société de leurs temps en faveur de l'élimination des inégalités, il importe de montrer le lien pouvant être établi entre ces idées et le discours pédagogique, dont tout enseignant engagé à la formation des professionnels de l'enseignement doit s'approprier. Ces professionnels, dans l'avenir, seront responsables de la direction des institutions et des processus d'enseignement, ayant pour but ultime de transformer la société à l'aune des exigences de ce siècle. Les idées présentées dans cet article sont en ligne avec les conceptions de Freire (2004), **Giroux (1990)**, Dewey (1989), Cassany (2008), Otaola (2010), van Dijk (2001) et Wodak (2003), entre autres.

Mots clés : pédagogie, pédagogie critique, discours, discours pédagogique.

RESUMO**De educação crítica ao discurso pedagógico**

Este artigo é uma revisão de literatura cujo objetivo foi fazer uma abordagem teórica que levaria à criação de definições e conceituações sobre questões de relevância para professores de ensino superior, como pedagogia, pedagogia crítica, fala e discurso pedagógico. Representa um esboço dos princípios de algumas escolas tradicionais que nasceram as primeiras idéias sobre os estudos críticos, que são então ligados à pedagogia. Sempre que a pedagogia crítica defendeu a formação de cidadãos capazes de intervir na sociedade de seu tempo para a liberação das desigualdades, é importante para mostrar os laços que podem ser estabelecidos entre essas idéias e do discurso pedagógico, que deve aproveitar cada professor comprometida com a formação dos profissionais do ensino, que será responsável pela realização de futuras instituições e processos de ensino, com o objectivo último de transformar a sociedade a par com as exigências deste século. As idéias aqui apresentadas estão alinhados com os conceitos de Freire (2004); Giroux, (1990); Dewey, (1989); Cassany (2008); Otaola, (2010); van Dijk (2001); Wodak (2003), entre outros.

Palavras-chave: pedagogia - pedagogia crítica - discurso- discurso pedagógico

Introducción

En los actuales momentos los paradigmas educativos que habían permanecido inamovibles por largo tiempo no responden a lo que exige la sociedad. Se experimentan cambios profundos en las comunicaciones y la forma de acceder al conocimiento, cambia el lenguaje; se remozan los conceptos y se enriquecen los significados adecuándose a los nuevos contextos. El discurso engloba, en la perspectiva que aquí se asume, la concepción tradicional de texto y se develan sus posibilidades para comunicar y transparentar lo oculto detrás de la lengua. Se evidencia la dominación y el control que puede ejercerse a través de las palabras.

Ante estas nuevas dinámicas la educación debe reacomodarse para responder a las demandas sociales emergentes y asumir con prontitud su responsabilidad ante un entorno cambiante y diverso. El discurso pedagógico debe ser revisado de cara a las exigencias planteadas toda vez que el aula es el espacio natural para el intercambio, la confrontación y el debate de ideas. En tal sentido, deben desecharse las viejas prácticas pedagógicas que aún persisten; la reproducción del conocimiento y el academicismo, que fosilizan las relaciones, la acción y entorpecen el proceso de cambio.

De la pedagogía a la pedagogía crítica

La formación docente ha de estar fundamentada en la pedagogía, toda vez que ella es la ciencia de la educación que se ocupa de la formación del ser humano, en consecuencia todo docente debe primordialmente estar preparado desde el punto de vista pedagógico, a fin de contar con las herramientas que le permitirán desarrollar la enseñanza o práctica profesional. Y es esa práctica profesional la que le va a permitir al educando desplegar todo su potencial para apropiarse de los conocimientos en las distintas áreas del saber (Olmos, 2008).

Desde esa perspectiva hay varias corrientes teóricas o de pensamiento que permiten guiar la práctica educativa, como son: la Pedagogía Institucional, la Pedagogía Crítica, la Escuela Nueva y la Pedagogía Socialista. Siendo la Pedagogía Crítica la que más auge ha alcanzado, ya que pareciera responder a los

cuestionamientos y apuntar hacia el encuentro de un paradigma sobre el cual fundar un nuevo modelo educativo. Uno que reoriente la concepción de la escuela, redimensione el rol de cada uno de sus actores, replantee las relaciones docente-alumno, en definitiva que sea cónsono con los requerimientos que ante la crisis educativa e institucional, reclama la sociedad. De ahí que el interés se haya volcado hacia la pedagogía crítica.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un enfoque que pretende formar en la praxis educativa un hombre transformador de la realidad, que participe conscientemente en la construcción de su sociedad, su cultura y su historia, tomando como punto de arranque la crítica, la dialéctica, la reflexión y la dialógica de su proceso formativo. La pedagogía crítica concibe la pedagogía en relación directa con la educación con el propósito de eliminar la brecha que las ha separado, ya que desde siempre teoría y la práctica han estado divorciadas y no se encuentran. (Ob.cit)

Las raíces de lo crítico se encuentran asentadas en la filosofía moderna, específicamente en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Algunos de los pensadores de más influencia fueron Max Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, quienes han dejado sus aportes para la constitución de la teoría crítica.

Las ideas que fundan en la escuela de Frankfurt van alineadas a la negación del determinismo, la no aceptación de las desigualdades, las injusticias y la dominación de unas clases sobre otras.

Llegan a la conclusión de que el orden establecido responde a razones históricas y no naturales como hasta entonces se había sostenido. Bajo esa línea de pensamiento se proponen algunos métodos orientados a desenmascarar las injusticias, entre ellos proponen la crítica immanente o el pensamiento dialéctico. (Cassany, 2008)

Dentro de esta misma escuela, Habermas desarrolló la Ciencia Social Crítica, sobre la base del razonamiento crítico (liberación y autonomía del ser humano). A través de la dialéctica, promovía un saber emancipador fundamentado en la

autorreflexión, que permitiría al individuo ser racionalmente autónomo. (Olmos, 2008, p.3)

En Francia un movimiento similar funda la llamada Escuela Nueva a finales del siglo XIX, sus representantes Ovide Decroly, John Dewey, Edgar Claparède, Jean Piaget, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet, entre otros, fueron quienes se opusieron a la educación tradicional y por ello desarrollaron sus teorías pedagógicas. Sus ideales se orientaban hacia la formación de un estudiante libre y autónomo. Bajo ese enfoque se perfiló el método de la globalización de Decroly (ob.cit). Mientras tanto, surgiría la escuela progresista en los Estados Unidos, movimiento liderizado por Dewey, en el que la realidad era considerada un todo, en el que se articulan y oponen elementos que manifiestan incertidumbre.

Pedagogos de renombre

Paulo Freire uno de los de los pensadores más connotados del siglo XX se cuenta entre los que reflexionaron sobre la práctica educativa no tradicional. Centró su interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se planteó el objetivo de educar para conseguir la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos de la sociedad. Para este filósofo los educadores deben estar comprometidos tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, una de sus premisas es que no hay enseñanza sin aprendizaje. Señala que en el proceso educativo entran en juego el diálogo y el respeto por el educando y en consecuencia un educador democrático no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad y su insumisión"... "su tarea docente no es sólo enseñar los contenidos, sino enseñar a pensar correctamente". (Freire, 2004, p. 13) Asevera que en la escuela se deben formar individuos capaces de leer no solo la palabra sino el mundo, siendo esta la base de la educación alfabetizadora que promueve.

Se trata de cuestionar la naturaleza de las situaciones históricas y sociales en las que se está inmerso, esta es la forma de aprender a leer el mundo con el fin de actuar en él para transformarlo. Por ello, el estudiante debe deslastrarse del pensamiento mecanicista, y ser enseñado a pensar de la manera correcta.

La resonancia de las premisas de Freire nos recuerda que tenemos una tarea pendiente: enseñar a leer críticamente, para poder pensar acertadamente ya que sólo así se podrá enseñar a pensar acertadamente. Para este pedagogo la dinámica social implica concebir la educación en términos del desarrollo del pensamiento, significa asumir una postura crítica y reflexiva, procesar la información, establecer relaciones entre los contenidos y los problemas circundantes. Al mismo tiempo esto conlleva a un reordenamiento de las ideas y un educador que desde lo humano sea capaz de escuchar los planteamientos de sus educandos (Paiva 2004).

Las ideas de este preclaro pensador se actualizan en conformidad con las demandas de una sociedad en pleno cambio, postuló la inminente necesidad de que los avances asociados a la tecnología, características del siglo XXI, deben ser encarados por hombres y mujeres con una actitud crítica y cuestionadora, para contribuir a generar los cambios.

Por su parte, Dewey (1989), se refirió al pensamiento crítico como una actividad de carácter reflexivo, a no dar nada por sentado lo que supone un estado de incertidumbre, y a consecuencia de ello la indagación y la investigación con el propósito de encontrar los indicios que disipen la duda o responda el cuestionamiento que la originó. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión, es así como la naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar (Marciales, 2003).

Otro pedagogo que se ha interesado en conocer las dinámicas de trabajo de los profesores de una manera crítica es Giroux (1990). Este autor, basado en el estudio del desempeño profesoral y la forma como está organizado el currículo, señala que los profesores han perdido terreno dentro de su propio espacio de trabajo. Los currículos y las planeaciones de las actividades en muchas ocasiones lo han alejado de toda posibilidad de participación e intervención, aún dentro de sus aulas. La escuela pone mayor énfasis en la organización y la gerencia organizacional, que en las dinámicas que de forma natural se suscitan en el contexto áulico. Esta suerte de exclusión del docente

lo ha puesto en situación de desventaja, negándole la posibilidad de ejercer de alguna manera su liderazgo a cabalidad dentro de su aula.

La reproducción de rutinas organizacionales preestablecidas, comprime el tiempo efectivo y la participación crítica en las actividades programadas. En contraposición, la escuela tiene que ser un espacio para el ejercicio de la democracia, para que los estudiantes tengan la oportunidad de confrontar ideas y de manifestar sus desacuerdos. Es el espacio natural donde se gestan las mentes que más adelante tomarán las riendas de organizaciones e instituciones de mayor alcance. Si dinámica planteada se mantiene, cuando en efecto llegue el momento de asumir roles gerenciales o directivos, ¿estarán en capacidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad de su tiempo?, o ¿será una pieza más, engranada solo para hacer funcionar inexorablemente el ciclo de reproducción-repetición?

Para Giroux el pensamiento crítico no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar los hechos continuamente, señala que ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes y de aquí la necesidad de desarrollar un pensamiento dialéctico.

Del discurso al discurso Pedagógico

En este punto se torna preciso esclarecer, o al menos aproximarnos a la conceptualización de discurso y en función de esto establecer las relaciones entre este y la pedagogía. Delimitar el término discurso, no es una tarea sencilla, Otaola (2010) señala que el término discurso es polisémico, ya que puede ser usado con distintos sentidos. Estos tienen que ver con: a) la forma en que el lenguaje es utilizado (vehemente, apasionado), b) la ideología que subyace en las emisiones (patriótico, neoliberalista, etc.), c) la finalidad de las emisiones o a la función (propagandístico, didáctico), d) la práctica socio-profesional (periodístico, médico, etc.).

También se concibe como un evento comunicativo entrelazado con la cognición y la sociedad, y visto también como una práctica discursiva, insertada en una particular práctica social, que reproduce las representaciones sociales (van Dijk, 2001; Fairclough, 2001).

Las ideas expuestas indican que el discurso existe en relación directa con la sociedad y con el pensamiento, esto es, en relación con las creencias y valores. Hay una estructura tridimensional en estas concepciones que no puede perderse de vista; el discurso es una herramienta de control con la que puede ejercerse el poder, pero así mismo admite ser interpretado en su faceta transformadora. Es decir, debe ser visto como un recurso que incide en el cambio social, o sea el discurso visto en función del ser humano y su libertad de pensamiento, como un recurso para la emancipación, empleado dentro del ámbito educativo, bien por el docente, como por el discente para el ejercicio de la libertad de pensamiento y la expresión libre de las ideas.

En consecuencia, lo afirmado antes insta a repensar el espacio educativo como un lugar desde el cual se generen los cambios y la transformación del pensamiento gracias al ejercicio de la libertad.

En esta revisión documental se asumió la conceptualización del discurso como un evento comunicativo de connotación ideológica. Desde esta perspectiva van Dijk (2001) el discurso es un suceso de comunicación que se materializa a través del lenguaje (oral y escrito), en el que se evidencia la participación de un *quién*, que es el usuario de la lengua, un *cómo*; que involucra la forma de usarla, un *por qué*; que da cuenta de un objetivo o finalidad y un *cuándo*; que señala un momento particular en el que es activado. Así mismo Wodak y Meyer (2003) señalan que el lenguaje es una práctica social y como práctica social se produce en un contexto particular, donde necesariamente se vinculan el lenguaje y el poder.

La definición asumida aquí deriva de la escuela crítica, en la que también se insertan los estudios del análisis crítico del discurso. Bajo esta concepción el discurso es entendido como uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre sus miembros, ya que con el discurso no solo se expresa un mensaje sino que se construye una visión de la realidad (Cassany, 2008).

Ahora bien, cuando se habla de discurso pedagógico se está hablando de un discurso situado, dirigido a unos receptores particulares por un emisor implicado

social, histórica y cognitivamente con una realidad y con un propósito. El discurso propio del ámbito educativo, es un tipo de discurso que van Dijk (2001) ha denominado de 'Diálogo Institucional' (p.22), y se desarrolla en contextos en los que se deben respetar ciertas normas y reglas preestablecidas que regulan los encuentros y las dinámicas sociales intra institucional.

La concepción de una comunicación unidireccional en los espacios educativos poco a poco se ha venido replanteando en términos del dialogismo, y en esa dirección se habla, en un sentido más amplio, de discurso pedagógico. Este viene a ser un constructo en el que se relacionan el discurso y la pedagogía, entendiendo así a una tipología particular de discurso que se activa en el contexto educativo.

Señala Benítez (2011) que el discurso pedagógico es aquel que se evidencia por parte del maestro, a través del cual se construye la realidad en el ámbito educativo. Se asume que el discurso pedagógico en sí mismo remite a un constructo de ideas y conocimientos, transmitidos sobre la base de creencias que impactan en los sujetos que integran la relación pedagógica. En esta relación y en este ámbito también se reconstruyen y reproducen sistemas ideológicos elaborados a través de modelos de conocimientos que configuran la realidad o la noción de mundo de sus integrantes.

De manera que, el contexto educativo se configura como un espacio en el que confluyen una variedad de discursos interpretados y reinterpretados por los actores educativos, quienes a su vez contribuyen a producir, reproducir y consolidar realidades.

En relación con lo anterior, el discurso pedagógico sobrepasa a una definición cerrada o definitiva, como se viene ya vislumbrando. Está imbricado en una práctica pedagógica en la que participan docentes, discentes, contexto, constructos ideológicos y finalidades que trascienden a lo meramente formal e institucional. El discurso pedagógico está inscrito en una práctica, y por ello abarca también, como señala Ramírez (2008) el espacio curricular, que no se reduce a un conjunto de áreas y de actividades con finalidades tecno-educativas, sino que tiene que ver con “el modelo cultural desde el cual se establece el ejercicio pedagógico y la posibilidad de

reconstruir críticamente sus prácticas y experiencias” (p.115). Tal modelo a su vez debe estar alineado con altos ideales armonizados con los máximos valores a los cuales aspira todo ser humano.

Dado que el discurso pedagógico conlleva a la producción y reproducción de modelos, representaciones sociales e ideologías, como todo discurso, debe por tanto abordar el proceso de enseñanza aprendizaje que le es propio, considerando que el conocimiento no necesariamente responde o refleja verdades absolutas y no necesariamente debe ser aprehendido pasivamente. Esto requiere de un maestro estudioso, exhaustivo y analítico de los discursos que circulan para generar los espacios de discusión y reflexión.

Estas son apenas unas primeras líneas orientadas a repensar cómo debe ser concebido el discurso pedagógico dada su trascendencia histórica, vinculada con la transformación social, que pasa por una nueva concepción de los actores del hecho educativo, y de cómo el discurso en este ámbito tiene un papel fundamental para que tal cambio se vaya gestando.

Vinculación de la pedagogía crítica con el discurso pedagógico

Una vez expuestas algunas ideas acerca de la pedagogía crítica, pueden señalarse algunos puntos de encuentro en lo que respecta al discurso pedagógico como un tipo de práctica social. Tal práctica circunscrita al espacio educativo debe estar alineada con la realidad en la que se inserta y de aquí la importancia de replantear las relaciones entre los actores del hecho educativo. En tal sentido, la pedagogía crítica ofrece algunas directrices más allá de posiciones marcadamente ideológicas, la concepción de Freire, por ejemplo, tiene como eje vertebrador la concepción y la valoración del ser humano y su rol esencial en la transformación social.

Los actores deben asumir la responsabilidad histórica que recae sobre ellos, en este sentido la enseñanza desde la perspectiva dialógica, da luces al respecto, ya que la preminencia del dialogismo echa por tierra la concepción de dominación y de poder que ha ostentado el maestro como “dueño” del conocimiento.

Se trata de establecer una concepción distinta de las relaciones sociales que caracterizan la práctica docente, mediada por el lenguaje en tanto que instrumento de dominación o de catalizador de tales relaciones. Sobre esto señalan Duque y Prieto (2009) “que las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden ir orientadas o bien hacia el diálogo y la participación de los diferentes agentes sociales o, por el contrario, hacia la imposición y/o la inhibición de éstos”. (p.10). Los autores afirman que la comunicación inteligente tiene un papel esencial en el aprendizaje dialógico, en este sentido debe haber un compromiso por parte no solo de los docentes, sino de la institución para que las relaciones áulicas, se desarrollen en términos del diálogo y la consideración entre unos y otros. Un compromiso con la transformación inevitable que se está operando a todo nivel requiere del esfuerzo, y de la conciencia alineada con las ideas de formación de un ser humano libre y corresponsable social, moral y éticamente.

Queda mucho por decir y por reflexionar, por ahora estas primeras ideas se van abriendo camino en medio de concepciones desgastadas y limitantes. Es un reto en el que todos deben asumir su cuota de responsabilidad para comenzar a accionar a favor de la verdadera transformación.

Consideraciones finales

El producto de la revisión y reflexión realizada constituye una aproximación a una temática relevante la cual es objeto de discusiones que aún están en proceso de conformar un cuerpo de ideas suficientemente sólido que permita vincular claramente el discurso pedagógico desde la ideología y la pedagogía crítica.

Ahora bien, el esfuerzo por hacer acopio de ideas, conceptualizaciones y precisiones acerca de las temáticas señaladas, no sirve de nada si no contribuye de algún modo, con el proceso de transformación, es decir que pueda llamar a la reflexión y a la acción desde los espacios del trabajo docente.

Es por ello pertinente que tales reflexiones se reflejen de manera efectiva en la comunicación y en la enseñanza y más aún en el uso del lenguaje, toda vez que es el principal vehículo a través del cual es transmitido todo el bagaje cultural. Pero tal

sugerencia va principalmente orientada a generar los espacios de discusión y construcción conjunta, echando mano de la dialogicidad que se promueve como instrumento.

Todas las ideas trabajadas tienen cabida en los espacios y disciplinas de aprendizaje, en especial en aquellos vinculados de manera directa con la enseñanza de la lengua.

La criticidad que se levanta como bandera del paradigma crítico debe ser enarbolada dentro de las aulas, es menester asumir el compromiso de forjar en los discentes la libertad de la insumisión, ante lo establecido y generar los espacios para la construcción de ese ser humano que dibujamos en nuestras reflexiones.

Referencias

- Benítez Óscar. (2011). El Conocimiento como Instrumento de Poder y de Construcción de Realidades desde el Discurso Pedagógico. *Revista “Entre Comillas”*. Facultades de Educación, No. 14 Semestre II Ciencias Empresariales y Ciencias Aplicadas. Revista en línea. Disponible en: [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3802395>] Consulta: agosto de 2012
- Cassany Daniel. (2008). *Los significados de la comprensión crítica*. Lectura y vida. *Universitat Pompeu Fabra, Barcelona*. Documento en línea disponible en [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/números/.../26_03_Cassany.pdf] consulta: mayo 2011
- Duque Elena y Prieto Óscar (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. TESI, 10(3) pp., 7-30. Revista en línea. Disponible: [<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2010/201014898002.pdf>] Consulta: octubre de 2012
- Fairclough, Norman. (2001) El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (compiladores). *Métodos de análisis crítico del discurso* (179-201). Editorial Gedisa, Barcelona - España
- Freire Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra. Sao Paulo Brasil
- Giroux Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Paidós: Barcelona. Pp. 171-178.
- Olmos Oly. (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente*. Caso venezolano. SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación, junio Vol.9, N°1 Caracas jun. 2008
- Otaola Concepción. (2010). *Análisis Lingüístico del Discurso. La lingüística Enunciativa. Ediciones académicas*. Madrid - España
- Paiva Andrews. (2004) *La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento*. (Ponencia presentada en el III Simposio “El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI, Valencia, 13 y 14 de mayo de 2004). REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Año 5 I Vol. 2 I N° 26 I Valencia, Julio-Diciembre 2005. pp. 133-142. Revista en línea. Disponible en: [<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>] Consulta: octubre 2012
- Ramírez Roberto. (2008) *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos* Folios. Segunda época, N° 28. Segundo semestre. Facultad de Humanidades. Revista en línea. Consulta: octubre 2012

- van Dijk, T. (2001). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (compiladores). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa, pag. 143-170, Barcelona - España
- van Dijk Teun. (Compilador) (2001). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*. Una introducción multidisciplinaria. España: Gedisa.
- Wodak Ruth. y Meyer Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa, pag. 179-201 Barcelona - España

AUTORA

Nereyda Álvarez Martínez. Profesora en Educación Integral egresada del Instituto Pedagógico de Miranda, Magíster en Lingüística por el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC-UPEL). Actualmente cursa el doctorado en Pedagogía del Discurso en el mismo instituto. Se desempeña como docente en el área de Lengua a dedicación exclusiva y administra cursos en los niveles de pre y postgrado en Instituto Pedagógico de Miranda (UPEL). Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales

RESEÑA

**¿Adultos Adolescentes?
Paradojas en la Era de Peter Pan**
Santiago T. Bellomo
2009, Argentina: Bonum

El Libro de Bellomo aspira a caracterizar a la sociedad actual, la cual según el autor, ha focalizado su atención y sentido en la fantasía del “no envejecer”, o de retardar lo más posible el envejecimiento como respuesta a una sociedad en la cual el índice de obsolescencia humana parece haber alcanzado el sentido del desasosiego obsesivo.

El Libro es prologado por Alfredo van Gelderen, quien haciendo referencia a García Díaz aprovecha para ilustrar acerca del sentido y los objetivos de identificar un buen prólogo. Luego hace una presentación de la obra, señalando la pertinencia del material y el aporte que representa, en tanto describe de manera significativa algunas dimensiones de las personalidades postmodernas y de sus actores. Todo redundando en elementos a considerar en la praxis educativa ya que los perfiles de personalidad inciden tanto en la educación actual como en las relaciones interpersonales en la sociedad del conocimiento.

A Partir del Prólogo, Bellomo redacta una motivadora introducción, seguida de una oncenena de capítulos en los que intercala fragmentos de la historia original de Peter Pan, ajustadas citas de otros investigadores y sus perspicaces comentarios que ilustran el problema desde estos tres ejes de apoyo analítico, generando un mirador complejo al escenario de la “Peterpanidad”.

En el Capítulo I, se plantea el dilema ontológico de la problemática, definida como la era de la extensión territorial de la adolescencia, ya no como una complicación asociada a un síndrome como planteaba Kiley, sino más bien asociado con un paradigma emergente de interpretación y comprensión de la adultez, con su requerida

propuesta de reformulación de la madurez en función de las demandas contemporáneas.

El Capítulo II es un ejercicio de revisión filosófica sobre el criticismo en la historia de la filosofía, en el cual define al “criticismo adolescente” en un parangón que realiza a partir de un conjunto de propuestas nihilista para la comprensión de lo que denomina un criticismo postmoderno, al cual define como base filosófica de su construcción sobre la “adolescencia intelectual postmoderna”.

En el III Capítulo, describe un eje axiológico caracterizado por la crisis de autoridad, la desorientación, el pensamiento frágil, la neutralidad axiológica, el apego a la incetidumbre, la desorientación axiológica producto de la acción de relativizar los valores y de la negación de los dogmas axiológicos; una serie de reflexiones sobre la inconsistencia del pensamiento que resuenan con la comprensión de las sociedades líquidas.

Es en el capítulo IV en el que Bellomo atiende a la temática de la emocionalidad y su transformación hacia una nueva lógica de las emociones, signadas por el elogio de la espontaneidad, la aritmética de los placeres, el impulso inmediato, la intolerancia a la frustración, el hedonismo sofisticado y el hastío como marco de la revisión de una emotividad que demarca como un “emotivismo adolescente”, cónsono con la época y con su propuesta.

El capítulo V se refiere a la fobia al orden y a lo establecido lo cual define como “Ordofobia”, sección en la cual el tema de lo político o del control es asumido mediante un ejercicio pendular que oscila entre la negación Nietzscheana del “logos” como centro de la reflexión antropológica por una parte y la hermenéutica de la sospecha de Foucault por la otra. Su consiguiente “elogio a la transgresión” da cuenta de la expresión de la naturaleza adolescente de las sociedades. Tales definiciones unidas a la vivencia “culposa de la autoridad” y el escape cibernético; concretan su propuesta de Ordofobia.

Por su parte el Capítulo VI es comprensivo del problema del Narcicismo como estilo de vida lo que conlleva aun revisión del “Yo soy”, un “yo muerto” en un contexto

de preeminencia del “ello”, es decir, de la alteridad como marco referencial para la definición de la propia identidad, lo cual aunado a un “neonarcicismo liberador”, sumados a una revolución e indigencia narcisistas, y seguidos por la proclamación de “Narciso al poder” ha conllevado a la instauración de un “reallity show” en el cual el extrañamiento, la expresión y la opinión mediática constituyen los contenidos que dan forma a un generalizado “narcicismo adolescente”.

El VII capítulo expresa una consideración teórica sobre el impacto de la preeminencia de lo mediático y la prevalencia de la imagen en las relaciones vigentes, caracterizadas por el predominio del “parecer” (el look) sobre el ser. El culto a la imagen del cuerpo como filtro para una auto-identificación y auto-consideración, la inmediatez sexual, la inflación de la expectativa, el impacto de los medios en la conformación de la identidad, una imagen construida sobre lo “light”, sobre la delgadez y la unisexualidad andrógina; como las aristas que definen lo que llama la insurrección de la imagen.

En este orden de ideas se presenta el capítulo VIII en el cual se atiende a la problemática de las relaciones entre individuos que el mencionado contexto ontológico, axiológico, emocional, narcisista, ordofóbico y centrado en el look establecerán vínculos blandos. Vínculos de gran fragilidad sustentados en el destierro de la cortesía, la apología de las relaciones de bolsillo, la gradualidad vincular y de sus amenazas, los cuales conformarían una de los rasgos de la era de Peter Pan.

Por su parte el capítulo IX desarrolla una comprensión de tiempo y espacios vitales desde una perspectiva acelerada, bajo la cual se entiende una diferencia entre tiempo conceptual y experiencial, signado por la rapidez de los cambios, la obsolescencia de lo nuevo y el reino de lo desechable. Desde tal perspectiva se impone una optimización del instante y una vivencia ansiosa producto del cortoplacismo, porque la búsqueda de la plenitud se transforma en ansiedad, incertidumbre, frustración y pánico entre otros síntomas. En tal contexto la ruptura de una temporalidad en perspectiva, por ruptura del paradigma lineal ubica a la sociedad en un narcicismo histórico cronometrado por el reloj temporal de la adolescencia.

Con el X capítulo el autor dirige la reflexión hacia la reformulación del concepto de “Madurez”, haciendo una revisión sobre la denuncia nostálgica por un lado y por la otra de una denostación de la adolescencia a favor de una madurez.

De manera subsiguiente, elabora un resumen sobre las ocho dimensiones sobre las cuales se plantea su comprensión del de adolescentización de la cultura y sociedades contemporáneas. Se finaliza el Capítulo con una revisión sobre qué significa ser adulto hoy en día, basados en el modelo de plenitud vigente el cual ha generado la emergencia del nuevo paradigma, de una nueva cosmovisión que según Bellomo conjuga en sus definiciones de madurez, una serie de dimensiones comparables con los aportes de la psicología de los adolescentes.

El capítulo concluyente es el número XI, es comprehensivo y homónimo del libro, una reflexión final que aporta argumentos para la comprensión de las tensiones culturales planteadas para la autorrealización, el bienestar y la emancipación que caracteriza a la adultez, como un conjunto de obstáculos que, cada vez más lejos de su consecución, conforman la paradoja de la época actual. Posteriormente Bellomo nombra y describe de manera sucinta las siete paradojas que delimitan su trabajo de investigación. El colofón implica la revisión de la inercia y parálisis madurativas que modelan el constructo de hiperadolescencia o era de Peter Pan.

El libro ¿Adultos adolescentes? Paradojas en la Era de Peter Pan, constituye un material de obligatoria revisión para la comprensión y adecuación de las expectativas educativas, docentes, estudiantiles y comunitarias en un contexto de transformación e incertidumbre que el autor describe de manera magistral.

Yván Pineda
UPEL- Miranda

Normas para la publicación de los artículos

Rules for the publication of articles

- En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.
In general the articles shall be finished or on-going research, bibliographical reviews, technological development reports, scientific essays, innovation or model proposals, descriptions of new theories of any science or art, among others. The paper must always be unplished.
- Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego. Endicho proceso participan evaluadores externos a la institución.
All articles shall be subject to arbitrage under the double-blind system. Evaluators that do not belong to this institution participate in this process.
- Los trabajos deberán enviarse en digital y en formato Word (modo de compatibilidad) a las direcciones: sapiensrevista@gmail.com / coord.promociondifusion@gmail.com (profesoras Marta De Sousa y Nereyda Álvarez. Directora-Editora y Coordinadora de Arbitraje, respectivamente). No se recibirán trabajos en papel. Debe anexar una declaratoria firmada en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).
The papers shall be sent in digital version and as a Word document to the following e-mails: sapiensrevista@gmail.com / coord.promociondifusion@gmail.com (professors Marta De Sousa and Nereyda Álvarez. Editor in Chief and Arbitrage Coordinator respectively). Will not Work in paper. You must attach a signed declaration confirming that the paper is in fact unpublished and that it has not been submitted for its publication to any other printed or electronic communication media should be annexed.
- Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (salvo en la lista de referencias – observe que debe exponerse el nombre del autor(a) o autores(as)). Como ejemplos se tienen:
The rules for the drafting, the presentation of tables and graphics, the use of quotes, bibliographical references and other related aspects must abide to the rules established in the Manual for Specialization and Master Papers and Doctoral Thesis of UPEL (with the exception of the references- please note that that the names of the author/authros should be specified, as for example:

Artículo en Revista / Magazine Articles:

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

Libro / Books:

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

Referencia Electrónica / Electronic References:

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

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

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

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

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

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa. Likewise the list of authors must be in alphabetical order and with french indentation.

Tablas / Tables – Figuras / Figures: Gráficos (Figuras):

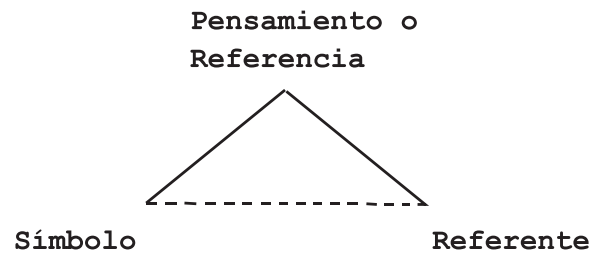


Figura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

Cuadro 1

Instrumentos de la experiencia didáctica

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

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

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

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

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

6. El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece(n).
The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors and the Institute or University they belong to.
7. El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y francés.
The Abstract must have between 100 and 150 words and must include the aim of the paper, and a synthesis of the methodology used and the more relevant developments and conclusions. The abstract should be translated both in French and English.
8. Deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo al final del resumen.
The article must include from 3 to 5 key words at the end of the abstract.
9. Debe anexarse el currículo de su autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.
A curriculum vitae of the author/authors should be annexed, it should not exceed 50 words, and should include the address, phone and the e-mail where they can be contacted.
10. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 15 y 25 páginas a espacio y medio. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.
According to the characteristics of the paper it can range from 15 to 25 pages (space and a half). Longer papers will be submitted to the Editorial Council for their consideration.
11. El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.
Any paper accepted with observations shall be returned to the author for the corresponding amends and should later be returned to the Arbitrage Coordinator.
12. El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.
Any paper rejected shall be returned to the author with the corresponding observations.
13. El o los autores, cuyo trabajo sea publicado en SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación, recibirán dos (2) ejemplares de la revista.
The author of any article published in SAPIENS shall receive two (2) copies of the journal.

Reseñas / Reviews:

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

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

Normas para los árbitros

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos así como asesorar al Comité

Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

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

Los aspectos a considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

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

Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación, Año 13, N° 2, diciembre 2012*
fue diagramada y digitalizada por Centro Grafico Maia, C.A.
Correo: centrograficomaia@hotmail.com
Caracas. República Bolivariana de Venezuela