

scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



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





**Universidad Nacional
Experimental del Táchira**

Raúl Casanova Ostos
Rector

José Alexander Contreras
Vicerrector Académico

Martín Paz Pellicani
Vicerrector Administrativo

Elcy Yudit Núñez
Secretaria

Luis Villanueva Salas
Decano de Investigación

Silverio Bonilla
Decano de Docencia

José Andrés Molina
Decano de Extensión

Miguel García Porras
Decano de Postgrado

Lisett Santos Sánchez
Decana de Desarrollo Estudiantil



**Consejo Editorial
FEUNET**

Ildefonso Méndez Salcedo
Director

Salvador Galiano
Ronald Angola

Representantes del
Decanato de Extensión

Jhon Amaya

María E. Porras

Representantes del
Decanato de Docencia

Blanca Figueras

María Roperó

Representantes del
Decanato de Desarrollo Estudiantil

Ildefonso Méndez Salcedo

Juan C. Zambrano

Representantes del
Decanato de Investigación

Mary Bernal

Yennifer Rojas

Representantes del
Decanato de Postgrado



**Revista de Investigación
en Ciencias Sociales**

Comité Editorial

Jesús Darío Lara
Editor Jefe

Melissa Manrique
Secretaria

Norma García

Luz Ángela Cañas
Dorkis Yamile Cárdenas
Editores

Comité De Arbitraje

Freddy Díaz
Damaris Díaz
Josefina Balbo

Equipo Editorial

Jesús Darío Lara
Melissa Manrique

Rosa Corzo
Corrección

Luz Ángela Cañas
Belkys Moncada

Clevia Pérez
Traducción

Dorkis Yamile Cárdenas
Diagramación, montaje y diseño de
portada

Imagen de portada

Figura antropomorfa, material
cerámico. Venezuela-Trujillo.
Colección MAGRG (N° 188)

Fotos de portada y galería:

Lenin Contreras



Criterios de reproducción
bajo licencia:



ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE SÍ MISMO Bethencourt, María Teresa	4
FORMAS DEL CONFLICTO URBANO EN EL ESPACIO PÚBLICO Vivas, Fabiola	15
EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD URBANA DEL CIUDADANO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ O SENSORIAL EN SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA, VENEZUELA Morales Villalobos, Alejandro	24
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA: ESTUDIO DE CASO, TIBÚ-COLOMBIA Tarazona Gélvez, Jairo Monsalve Gómez, Martha Isabel Ortega Ortega, Jesús María	33
EL MÉTODO ETNOGRÁFICO CONDUCTO EN LA CLASE DE INGLÉS COMO EXPONENTE DE UNA REALIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Cañas, Luz Ángela	43
SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. CASO DE ESTUDIO: AGENCIA BOLIVARIANA PARA ACTIVIDADES ESPACIALES (ABAE) Romero, Paola Valentina López, María Sonsiré Vessuri, Hebe	54
DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL CURSO DIBUJO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL DE LA UNET Sánchez Donís, Isabella Ruiz Morales, Yovanni Alexander	64
ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE SERVICIO PRESTADO POR LAS DROGUERÍAS HOSPITALARIAS DEL MUNICIPIO SAN CRISTÓBAL Molina, Belkis Gómez, Rosaura	74
PERFIL DEL CONSUMIDOR DE LOS USUARIOS DE CENTROS DE ENTRENAMIENTO FÍSICO INTEGRAL DEL MUNICIPIO SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA Font Murillo, Andreina Eugenia Castillo Gómez, María Eugenia	83
PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CON EL APOYO DEL ATLAS.ti 8 Gómez Zamudio, José Guzmán Ferrer, Eduardo	92

ENTREVISTA

ENCUENTRO CON PABLO MORA Rojas Gámez, César Alfredo	101
---	-----



scitus

EDITORIAL

De ser debidamente aprovechados y aplicados, los trabajos del Congreso Binacional UNET 2018, tanto los que se dirigieron a la *Revista Científica* como los que presentamos en la revista *Scitus* por su enfoque socio-humanístico, bien podrían cambiar el rumbo de una región y de un país completo, y elevarlo a mejores derroteros: tal es su calidad y su pertinencia dentro de la realidad que hoy vivimos.

Comienza este número con “La construcción del conocimiento acerca de sí mismo”, artículo en el cual se plantea el proceso de investigación como un recurso educativo capaz de promover el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. A través de la lectura, la auto-observación, el diálogo con la docente y la escritura de sus reflexiones, los estudiantes objeto de estudio fueron haciéndose conscientes de sus procesos internos y manifestaron acercarse al conocimiento de sí mismos.

“Formas del conflicto urbano en el espacio público” revela importantes hechos relacionados con la interacción de los ciudadanos y la manera en que usan y habitan los espacios públicos, con lo cual se generan tensiones sociales y dinámicas no necesariamente justas. De este modo, el conflicto se constituye como un factor sociológico determinante en la planificación y el diseño urbano.

El artículo “Experiencias de movilidad urbana del ciudadano con discapacidad motriz o sensorial en San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela” expone, específicamente en lo relativo al transporte público, la carencia de servicios adecuados para este segmento de la población, lo que se traduce en exclusión y desigualdad. Resultan de especial interés las propuestas ofrecidas en el cierre para mejorar dicha situación.

La pertinencia del pénsun y su adecuación al entorno local de las comunidades es el tema del trabajo “Inclusión educativa en contextos de violencia: estudio de caso, Tibú-Colombia”. Para mejorar las condiciones sociales y propiciar el alcance de la paz en la población objeto de estudio se propone tomar en cuenta los elementos externos al ámbito educativo, pero influyentes en el éxito de los estudiantes: la historia y el contexto familiar y social, la formación de los docentes y las condiciones materiales (por ejemplo, alimentación escolar, vías de acceso a la institución).

“El método etnográfico conducido en la clase de inglés como exponente de una realidad en la práctica pedagógica” revela un ambiente complejo, dinámico y diverso, en el que se interrelacionan las vivencias, el entorno propio del aula y los comportamientos, actitudes y expectativas de sus actores. La práctica pedagógica se nutre, pues, de una serie de elementos contextuales y motivacionales enmarcados en lo social.

“Socialización del conocimiento científico. Caso de estudio: Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE)” advierte en el lenguaje institucional la necesidad de utilizar términos unívocos para evitar fallas en la comprensión de los mensajes. Se concentra en el término *socialización*, propuesto en 2012 por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología y Educación, para referirse a la comunicación pública de la ciencia, aunque sin darle una definición concreta. A partir de una revisión documental y de la consulta a funcionarios y usuarios, el estudio observa ambigüedades en la comprensión del concepto, confusiones con otros términos y contradicciones en el discurso oficial de la institución.

Mediante el “Diagnóstico de competencias digitales en estudiantes y docentes del curso Dibujo de la carrera de Ingeniería Industrial de la UNET” se corrobora la actitud positiva de los dos actores del proceso educativo con respecto al uso de las TIC en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de contenidos, aunque se hace evidente también que el nivel de competencias digitales no es igual en ambos grupos.

La calidad del servicio ofrecido por el sector privado se refleja en la satisfacción de sus clientes. Por ello es conveniente identificar las expectativas y opiniones de estos y su grado de satisfacción, e igualmente conocer el punto de vista de quienes ofrecen el servicio y cuáles son sus estrategias. Con base en estos presupuestos, el artículo “Estrategias para mejorar la calidad de servicio prestado por las droguerías hospitalarias del municipio San Cristóbal” busca disminuir las brechas entre el proveedor y el cliente, con el fin de optimizar la calidad de los procesos en esta importante área de la economía.

A través de sus características demográficas, psicográficas y conductuales, logra establecerse el “Perfil del consumidor de los usuarios de centros de entrenamiento físico integral del municipio San Cristóbal, estado Táchira”, y se definen las tipologías: María Madrugadora, Fernando Fisicoculturista, Nora Nocturna y Santiago Saludable. Se trata de un interesantísimo estudio que no solamente podrá generar beneficios en ese aspecto socioeconómico, sino que además puede repercutir en la realización de investigaciones aplicadas a otros rubros.

El artículo “Procesos de investigación con el apoyo del ATLAS.ti 8” muestra la experiencia de un grupo de doctorandos en Educación respecto al uso de dicho programa informático en revisiones bibliográficas y en trabajos de campo: documentos en los que lo aplicaron, herramientas y funciones implementadas, utilidad y valor que los usuarios percibieron en él.

Finalmente, presentamos la entrevista a una de las figuras paradigmáticas de la literatura contemporánea venezolana: el poeta Pablo Mora, quien en sus palabras deja entrever ciertas claves para comprender la producción de su obra y explica la génesis de algunos de sus poemas fundamentales.

Tales aportes demuestran una vez más que en Venezuela se investiga desde las universidades. A pesar de las dificultades de un ambiente poco alentador, en el que imperan pésimos sueldos y recursos, deserción estudiantil y laboral (en el marco del exilio doloroso de nuestros conciudadanos), violencia, carencias sociales de toda naturaleza; aun así en la universidad venezolana se sigue produciendo conocimiento, se proponen soluciones a los más variados problemas, se trabaja con el mayor esmero y calidad posible, una luz de esperanza para todo aquel a quien le agrada la idea de desvanecer las tinieblas de la ignorancia mediante la antorcha del conocimiento.

San Cristóbal, diciembre de 2018

Jesús Darío Lara R.
Editor Jefe

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

Comité organizador central: Luis Villanueva; Mary Tahís Mogollón.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Proverbios 18:15

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

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE SÍ MISMO

THE CONSTRUCTION OF THE SELF KNOWLEDGE

Autora: Bethencourt, María Teresa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Correo electrónico: mariatbethencourt@hotmail.com

RESUMEN

En este estudio concebimos la investigación como recurso educativo que media en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje; y las prácticas en investigación como actividad de enculturación reflexiva. Su objetivo ha sido examinar los procesos vividos por estudiantes universitarios, futuros profesores, cuando construyen conocimiento acerca de sí mismos. La hermenéutica inspiró la cimentación de la metódica para esta investigación, la cual se constituyó en la producción-análisis de textos narrativos que confluyen en diarios de clase, cuya elaboración fue sistematizada y socializada en el seno del grupo a lo largo de toda la experiencia de aprendizaje, ocurrida en un curso de formación general ofrecido en una universidad pedagógica venezolana. El análisis de contenido efectuado a diez de estos diarios da cuenta de la vinculación de procesos que ilustran el tránsito epistemológico desde el cual los estudiantes construyen conocimiento: identificándose en el lugar cognitivo-relacional; reconociéndose objeto de estudio de su investigación; problematizándose en la práctica; analizando asistidamente sus narrativas; relacionándose en la interpretación. Cabe destacar que dichos procesos están imbuidos en el plan de enseñanza orquestado por la docente investigadora y favorecido por el diálogo reflexivo, por lo que se concluye que la práctica de la investigación en ambientes de aprendizaje permite a los estudiantes universitarios comprenderse en el accionar cognitivo objetivado en la escritura, en el análisis y en la concienciación de sus procesos.

Palabras clave: Investigación, procesos, conocimiento, mediación, escritura.

ABSTRACT

In this study the research is conceived as an educational resource that mediates the development of thought and language; and the research practices as a reflexive enculturation activity. Its aim has been evaluating the processes experienced by university students when they build knowledge about themselves. The hermeneutics was the method used in this research. It was based on the production - analysis of narrative texts in class journals. The process was systematized and socialized within the group throughout the learning experience, and took place in a general training course offered at a Venezuelan pedagogical university. The analysis of content applied to ten (10) of these journals shows the associated processes that illustrate the epistemological transit from which students build knowledge: identifying the cognitive - relational place; recognizing the object of study; problematizing the practice; analyzing their narratives in an assisted way; interacting in the interpretation. It should be noted that these processes are imbued in the teaching plan orchestrated by the research teacher and favored by reflective dialogue, so it is concluded that the practice of research in learning environments, allows university students to understand themselves in the cognitive, analysis and awareness process of writing.

Key words: Research, processes, knowledge, mediation, writing.

La construcción del conocimiento ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, lo cual provee cuantiosos aportes para su comprensión en el contexto de la pedagogía y de las prácticas en investigación, entornos que motivan el abordaje pretendido aquí, más aun cuando admitimos la estrecha relación entre docencia e investigación y su impacto en el desarrollo de la cultura investigativa dentro y fuera del ámbito universitario, como vía para la autoformación y autodesarrollo profesional (Flores y Villegas, 2008). Esto lleva a preguntarse: ¿cómo construyen conocimiento los futuros docentes?, ¿cómo se incorporan en la comprensión de sí mismos y de sus procesos?

Destaca en estas interrogantes un acentuado énfasis en quien construye conocimiento, de quien se esperan acciones conscientes, gestiones dialécticas, proactivas y retroactivas (Piaget, 1996), dispuestas a la transformación del entorno y de sí mismo (Freire, 1984).

Pese a ello, encontramos que algunos de los intentos por explicar el comportamiento de su mente se centran en el razonamiento técnico que, aunque en un momento ofreció algunas respuestas, hoy revela su insuficiencia debido al relacionamiento causal y aislado con el que se intentan explicar, desde afuera, los fenómenos cognitivos involucrados en situaciones de aprendizaje, dejando de lado la acción consciente y transformadora del sujeto cognoscente-cognoscible que se posiciona, con su voz, en prácticas de investigación sociocultural (Villegas, 2014; Trahar, 2010) conducentes a la producción de conocimiento, en tanto “forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general” (Rivas Flores, 2010, p. 19).

Sobre este particular, Vigotsky (1996), Piaget e Inhelder (2001), y Foucault (2002) nos recuerdan que el conocimiento exige la presencia curiosa, ocupada del sujeto con respecto a su entorno físico, social, cognitivo; una búsqueda constante que además reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto de conocer; especialmente cuando se admite que el aprendiz “se reconoce conociendo y, al

reconocerse así, percibe el cómo de su conocer” (Freire, 1984, p. 28). Son requerimientos que parecen inalcanzables cuando nos acercamos a las denuncias que afectan a los jóvenes invisibilizados y criminalizados en las políticas públicas educativas, las cuales han sido creadas al margen de las necesidades juveniles (Carballo Villagra, 2009; Southwell, 2012), dejan por fuera su participación y contribuyen a la constitución de la imagen del joven desinteresado, apático, distanciado (García Canclini, 2006).

Tales incongruencias llaman la atención hacia lo que ocurre en el interior de los entornos educativos, que se suponen espacios propiciatorios de experiencias orientadas a la construcción del conocimiento, pero que en realidad acogen prácticas de enseñanza-aprendizaje limitadas por la transferencia y/o reproducción de saberes presentados en su versión acabada, y refuerzan así la idea del joven-aprendiz desconectado del sentido (Duschatzky y Corea, 2009; Skliar, 2012), es decir, ajeno a sus propias necesidades, las cuales deberían fundamentar su permanencia en la situación educativa en la que finge participar desde el lugar social que le ha sido culturalmente asignado: el de oyente invisibilizado.

En este contexto, Rogoff (1993) sostiene que la escolarización formal no parece estar relacionada con las reglas del aprendizaje o del pensamiento lógico, especialmente cuando concluye que las destrezas cognitivas del estudiante se relacionan con las actividades escolares, y que estas últimas se restringen al fomento de habilidades perceptivas y de memoria, asociadas al uso de convenciones gráficas y a la presentación de unidades de información inconexa, carentes de relevancia cultural y distinguidas por la baja actividad social del aprendiz (Díaz Barriga, 2003).

Lo anterior da cuenta de que en los entornos educativos, especialmente en el universitario, objeto de nuestro interés, urge reconocer el valor del aprendizaje relacional, con el que los estudiantes aprendan a resolver problemas y actuar a

partir de sus conocimientos (Villegas, 2008). Con base en estas pretensiones, nos proponemos redimensionar lo que entendemos acerca del conocimiento, apreciado como producción cultural, objetivada en formas de expresión, rituales, ejes de aglutinamiento y apropiación de espacios (Carballo Villagra, 2009), y subjetivada en la comprensión que logra el aprendiz de su actuación cognitiva a través de la palabra. Esta última es admitida por Vigotsky (1999) como el medio que dirige operaciones mentales, controla su curso y canaliza la solución de la tarea; así, comprometida con la formación del concepto, la palabra se constituye en los contenidos y en los métodos de pensamiento, destinados a la regulación de las propias acciones, a través de la reflexión sobre la práctica (Flores Ochoa, 2000).

Sin embargo, las prácticas de reflexión parecen ausentes de las aulas universitarias de estos tiempos, y Perrenoud (2007) distingue algunas razones: los aprendices buscan formas de actuar menos agotadoras, en vez de más formadoras; los docentes, por estar obligados a transmitir el máximo de saberes, no se toman el tiempo para estimular la reflexión; por lo general no son ellos mismos practicantes reflexivos y confinan esta destreza a la formación para la investigación. Quiere decir esto que las situaciones de aprendizaje propuestas por algunos docentes no solo estarían desasistidas de prácticas reflexivas, sino al margen de la investigación. Ello ratifica que el conocimiento ofrecido al aprendiz está disociado de las situaciones en que se aprende y se emplea (Vigotsky, 1996; Díaz Barriga, 2003) y que la investigación estaría circunscrita a un grupo selecto y a cursos específicos.

Ahora bien, cuando el conocimiento se presenta ante los aprendices como ajeno o independiente de la práctica y la vivencia, difícilmente podrá ser apreciado por ellos como parte y producto de su actividad cognitiva y social.

En función de ello, en este abordaje reconocemos la investigación como recurso educativo que media en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje; y las prácticas

de investigación como actividad de enculturación reflexiva (Villegas y Hernández, 2016), orientada a la construcción del conocimiento situado (Díaz Barriga, 2003; Gaete y Castro, 2012; Villegas, 2008), en que el proceso es valorado de manera subyacente al acto de creación (Vigotsky, 1996), y la pregunta es un medio para contenerse epistémicamente en el tránsito problematizado de la intención (Sánchez Gamboa, 1998).

Así, el propósito de este estudio es el examen de los procesos vividos por estudiantes, futuros docentes, cuando construyen conocimiento acerca de sí mismos en una práctica de investigación mediada.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio hermenéutico que persigue la objetivación del mundo interior de los sujetos informantes, en uno exterior que aloja las interpretaciones derivadas de los intercambios intencionalmente propiciados con los textos, lo que hace necesario involucrarse en sus producciones singulares, apoyándose en los signos objetivados (Ricoeur, 2000), para reconstruir la intención en un intento de esclarecimiento o aproximación al sentido.

Los sujetos informantes son diez estudiantes de la carrera docente, adscritos a una universidad pedagógica venezolana, quienes respondieron a los tres criterios de selección previstos: a) asistencia regular a los encuentros semanales, b) registro reflexivo -sistematizado- y pormenorizado de cada encuentro, y c) disposición a participar.

El contexto que favoreció el desarrollo de la investigación fue un curso denominado Desarrollo de los Procesos Cognitivos y Afectivos, administrado durante el período académico 2017-1, en el cual los participantes, junto a la docente -quien ahora asume el rol de investigadora-, se adentran en una práctica de investigación que les exige posicionarse como investigadores. Para ello, cada estudiante produciría un texto narrativo, inspirado en la vivencia de una situación de aprendizaje ocurrida en la universidad. Posteriormente

analizarían dichos textos y construirían un informe con los resultados derivados de sus análisis.

A lo largo de toda esta secuencia didáctica, se les solicitó que reportaran en sus diarios de clase los acontecimientos y reflexiones surgidas en torno a la experiencia investigativa, sistematizando cronológicamente y textualizando sus experiencias e impresiones en cuadernos manuscritos. Por lo que los diarios de clase son técnica a la vez que instrumento en esta investigación. Como técnica favorecen la generación de información con base en los intercambios pedagógicos ocurridos en el aula; como instrumento contienen el registro de la información derivada de la puesta en marcha del plan de trabajo.

En esos reportes semanales los informantes reseñan eventualidades, progresos, dificultades y cuestionamientos sucedidos sobre la base de los intercambios favorecidos en el aula y mediados por la investigación. Por lo tanto, allí confluyen las vivencias de los investigadores en formación, con respecto a una práctica centrada en la construcción del conocimiento en primera persona.

Los textos de los diarios fueron cuidadosamente transcritos, conservando la intención de los enunciados. Luego fueron organizados en matrices para su respectivo análisis de contenido (González Martínez, 2003; Martínez, 2002), el cual exigió la intervención interpretativa ascendente (Glaser y Strauss, 1967) de la investigadora en los tres momentos en que se desarrolla el análisis, a saber: a) identificación de incidentes críticos en los textos producidos por los informantes; b) generación de indicadores con base en las incidencias destacadas; y c) construcción de categorías según carga conceptual.

El desarrollo interpretativo de las cinco categorías derivadas sustenta los resultados de este estudio, y las claves discursivas ofrecidas por los informantes, a modo de ilustración y objetivación de sus aportaciones, sirven para la elaboración del siguiente apartado.

RESULTADOS

Buscando el sentido: el tránsito hacia la construcción del conocimiento

Cuando los estudiantes universitarios construyen conocimiento en torno a ellos en el contexto de una práctica de investigación, viven procesos. La particularidad de los que han sido identificados en este estudio se expresa en una especie de búsqueda de sentido, concretada en cinco entresijos que nos permiten apreciar la metódica de la investigación llevada a cabo por ellos, en correspondencia con el guión didáctico ejecutado durante las clases, como nos lo hace ver Víctor en uno de los fragmentos extraídos de su diario:

Las clases me llevaban a pensar en Alicia en el país de las maravillas, pues ellas quedan representadas en algunas máximas de esta historia: 1) algunas veces debemos detenernos para llegar más rápido; 2) por más distintos que seamos, somos, de alguna forma, partes de un todo; 3) Todo tiene una relación, un vínculo.

En la reflexión socializada y en la construcción de vínculos se consigue el esclarecimiento de las pretensiones que animaron los procesos presentados a continuación.

¿En dónde buscar? El lugar cognitivo-relacional

En este apartado entenderemos por lugar el espacio sociocultural que acoge, delimita y provee insumos para el desenvolvimiento cognitivo, en función de los objetivos de aprendizaje propuestos. Desde esta perspectiva, el lugar habitado por los participantes de este estudio es el grupo.

Hoy me di cuenta que, en el grupo, somos una pequeña familia o máquina, como sea, para mí ambos. Todos tenemos un papel importante y, sin darnos cuenta, tenemos que estar juntos (Fabiana).

En el testimonio que antecede, una de las estudiantes nos deja ver que, en ese lugar social que es el grupo, ella se identifica en su rol de aprendiz (Bethencourt y Villegas, 2011). Dicha conformación es producto de la combinación de dos entidades (familia-máquina), distintas en apariencia. Por lo tanto, el concepto de grupo al cual alude

resulta de una creación combinatoria (Vigotsky, 2003) en la que convergen los sentidos socialización y producción, distintivos de cada entidad, con los cuales parece estar distinguiendo la situación de aprendizaje que vive, desde el lugar relacional inconscientemente habitado por sus miembros.

Recuerdo que Román decía que, aunque nosotros no lo comprendiésemos, él necesitaba de esta clase para escribir la pasada. Y yo me preguntaba por qué; ¿acaso esta clase tiene una llave importante que no estoy viendo? (Víctor).

Sin embargo, esta ocupación inconsciente del lugar social es momentánea, siempre que el aprendiz logre descifrar las comprensiones alcanzadas por sus pares, como parece hacerlo Víctor, quien enuncia su necesidad de acceder a ese objeto, aún invisible aunque sospechado, externo a él y a la vez extensión de sí mismo, que infiere como solución al problema de no entendimiento que está apalabrando.

Y es que, como afirma Miguel, “el razonamiento ofrece nuevas experiencias para analizar dentro del marco del pensamiento”. Por lo que las conjeturas orientadas a procurar soluciones a los problemas que enfrentan estos estudiantes son, en sí mismas, oportunidades de aprendizaje desenvueltas en la comprensión convivida:

(...) creo que la búsqueda de mis compañeros tiene algo importante que decirme a mí y debería prestarles más atención. ¿Debería comprender y atender los procesos de los otros para hacer introspección de lo externo hacia lo interno? ¿Hacia el ser? Creo que podría realizar esa búsqueda en mi propia búsqueda, que quizá siempre fue propia (Víctor).

Como propósito de aprendizaje y a la vez derivación de una necesidad cognitiva previamente identificada, la comprensión convivida tiene su fundamento en el reconocimiento del otro a modo de mediador problematizado-problematizador, y se construye socialmente por medio de la reflexión. Se trata de dirigir la mirada al

interior, pero desde el otro, a quien se le ha concedido condición de miembro del grupo y se le admite más inteligible, en tanto portavoz de las propias necesidades en el contexto de la empatía:

Descubrí que si un grupo de personas convive junta, se empieza a tener empatía (Fabiana).

Al escuchar a Román comprendo que antes no me había permitido ver. Me agrada un poco saber que soy capaz de aceptar esa parte de mí (Lucía).

Poner al otro en el lugar de uno, además de ser un permiso concedido por la misma persona que hará uso de la contribución, es una habilidad que se desarrolla cuando el grupo “convive junto”. Pese al riesgo de redundancia, inferimos en la expresión de Fabiana su interés por destacar que la convivencia motoriza la interacción, y que esta última se construye con base en el relevo de lugares (otro-yo; aprendiz-investigador; investigador-investigado), fundamento de la empatía y exigencia para la construcción del conocimiento acerca de sí:

(...) tener cero empatía ante cualquier situación no potencia ningún proceso cognitivo (Saraí).

¿A quién buscar?

Reconociéndose objeto de estudio de su investigación

Iniciaremos este apartado desde la expresión de Saraí, quien suscribe una relación de dependencia entre empatía y cognición, que mucho tiene que ver con el proceso que viven los estudiantes cuando asumen para sí mismos la paridad de roles (investigador-investigado), con los cuales se desenvuelven a lo largo de toda la experiencia de aprendizaje propuesta. En este proceso veremos cómo logran posicionarse en los dos roles que ocupan, haciendo uso de algunos recursos cognitivos en tres momentos:

La profesora hablaba acerca de que ahora somos investigadores y que nuestro objeto de estudio somos nosotros mismos. Entonces, me pregunto: ¿Qué es eso que debo encontrar en mí mismo? ¿Qué es lo que debo descubrir? ¿Realmente podré descubrirlo solo? (Víctor).

El primer momento contiene la *adhesión a la propuesta*. En el testimonio que nos ofrece Víctor observamos que este supuesto exige recapitular la intención a través de la escritura y, subsiguientemente, hacer el planteamiento de las interrogantes, de las cuales se sirve para delimitar el objeto de estudio. Como vemos, la sucesión de preguntas que él formula lo sitúan progresivamente en la especificidad del asunto, y le permiten además consentir la pertinencia del acompañamiento tutorial.

Somos como un experimento: un grupo de personas, bajo la misma cualidad de estudiantes, con un guía, en una actividad monitoreada semanalmente (Fabiana).

Acompañamiento que Fabiana justifica unificando a los participantes como aprendices o investigadores en formación, involucrados en una práctica que los aísla de las tradiciones escolares acostumbradas y demanda hábitos de sistematización y presentación periódica de avances. Por su parte, el segundo momento contiene el *esclarecimiento del objetivo*:

Conocernos a nosotros mismos o reencontrarnos, es una manera de estudiarnos a fondo como seres humanos. Son pequeños detalles que pasamos por alto y no prestamos atención, por la poca valoración que le ofrecemos al instante (Miguel).

El recurso cognitivo expuesto en este segundo momento secunda la formulación del propósito general del estudio, esbozando los alcances del mismo desde la supremacía de lo humano en el contexto de la pedagogía. Lugar desde el cual este estudiante construye su interpretación del fenómeno de estudio en función de las propias necesidades, pero enunciadas en la primera persona del plural, como pretendiendo redimensionar el asunto de interés indagatorio en un ámbito más extendido, a la vez aplicando algunas restricciones supeditadas a la disciplina de adscripción, como lo distingue Germán: “para enseñar a los demás, debemos aprender de nosotros mismos”.

El tercer momento contiene el *propósito agregado*, el cual en este estudio está

relacionado con las pretensiones del curso que ha servido de contexto para la realización de las prácticas de investigación ejecutadas por los estudiantes de la carrera docente.

Mauricio lo sintetiza en un verbo complementario: “poder conocerme y expresarlo”. Con la utilización de este verbo, el estudiante nos comunica hacia dónde lo conduce el objetivo inicial.

Empleo mucho mi yo para expresar, ya que esta vez el sujeto de estudio soy yo (Fabiana).

Así, en la intervención de Fabiana es posible visualizar que el propósito de aprendizaje se concentra en la expresión de sí mismo. Por lo que este propósito agregado, dependiendo del lugar desde donde se lo mire, podría ser el objetivo general que comporta el desarrollo del estudio. En todo caso, consentimos en la voz de la estudiante que, al reconocerse sujeto de estudio, se contemple a sí misma como autora de sus producciones.

¿Por qué buscar?

Problematicándose en la práctica

Este tercer proceso está contenido en la siguiente aseveración: la problematización en inherente a la intención:

Al llegar al Pedagógico, exactamente a la materia Desarrollo de los Procesos Cognitivos y Afectivos, no pensaba en qué buscar, tampoco cómo lo haría. Lo que sí podía tener un poco claro era el para qué. El para qué fue el inicio, ahora comienza a aparecer el por qué. O sea, la intención sostenida por la insistencia (Román).

El testimonio que antecede nos permite, primeramente, distinguir la diferencia que existe entre objetivos e intención en el contexto de las prácticas de investigación realizadas por estudiantes universitarios en un curso de formación pedagógica. Los objetivos están contenidos en el para qué, es decir, en el fin último. La intención se expresa en el por qué, deriva de los objetivos y se va construyendo progresivamente durante el desarrollo del estudio en virtud de la insistencia, que es apreciada por el

estudiante como el sustento de su determinación.

El hacer referencia a la insistencia nos traslada al segundo aspecto que deseamos destacar en el testimonio de Román. El mismo tiene que ver con los recursos que utiliza para insistir, es decir, para construir su intención, para problematizarse en la práctica de la investigación. El análisis efectuado al corpus nos permitió identificar tres recursos:

1) *La inconformidad*: expresada en insatisfacción, favorece la identificación de una necesidad con base en el examen profundo efectuado a la ausencia, pues como nos lo señala Miguel, “desentrañar nos ayudará a descubrir esa pieza faltante”.

2) *El desconocimiento*: distinguido a modo de oportunidad, motivo que inspira el tránsito y la exploración hacia lo conocido: “Es pisar tierra virgen por donde explorar. Con tropiezos y errores adquirimos el conocimiento” (Germán). No obstante, lo conocido es temporal y el desconocimiento es principio y fin, reiterando que en el ámbito de la investigación es necesario reconocer que “siempre habrá una sombra reflejada, que me haga verla como una realidad. Pero también habrá una luz cegadora que me haga querer regresar hacia la cueva” (Román).

3) *La pregunta autodirigida*: empleada por el estudiante investigador para encaminarse identitariamente hacia la construcción del conocimiento acerca de sí mismo, pretendiendo una dirección que le permite posicionarse epistémicamente en el lugar pedagógico desde el cual plantea la pregunta que sintetiza el problema de su investigación: “Me pregunto: ¿cuál es el camino correcto?, ¿cuál es mi papel?; ¿pensar en lo que pienso me servirá para entrar en un salón de clases a enseñar?” (Víctor).

¿Cómo buscar?

Analizando asistidamente

El análisis de los propios textos narrativos es otro de los procesos vividos por los estudiantes universitarios para construir conocimiento acerca de ellos mismos. Es un

proceso que les exige, como expresa Román en su diario: “comprometerse con el comprender, vivir en cuestionamiento continuo”. Por lo que, además de implicarlos en la toma de conciencia (Bruner, 2003), analizar sus narrativas les demanda a estos estudiantes una actitud crítica y de autoevaluación de la producción (Wood, 2000), fundamentada en una especie de distanciamiento perceptivo:

Con una mirada periscópica se puede observar la situación desde arriba. Lo malo es lo difícil que eso resulta, porque nunca hacemos eso. A menos que lo hagamos solamente para criticar (Fabiana).

Así, desde el reciente lugar asumido, los estudiantes parecen habituarse a una nueva manera de verse a sí mismos distanciadamente, desmarcándose de prejuicios. La “mirada periscópica” de la cual se sirve el análisis es uno de los instrumentos utilizados por los estudiantes universitarios para diferenciar y precisar información destacable en la unidad textual (la narrativa), apreciada en sus investigaciones como cuerpo analítico.

Sacamos puntos importantes de la narrativa. Como las ideas primarias y secundarias, por así decirlo (Mauricio).

Ahora bien, recurriendo a sus saberes previos, Mauricio destaca que el análisis de un texto requiere de la descomposición de sus partes, con base en la identificación de las similitudes y diferencias expresadas en el contenido, compuesto –según sus apreciaciones- por ideas centrales y complementarias. Ello le va permitiendo a su vez la sistematización de un protocolo de procesamiento de información (Martínez, 2002) que se sirve de la matriz de análisis de contenido.

En la matriz de análisis depositamos nuestra narrativa, para posteriormente identificar los procesos cognitivos (Saraí).

La matriz es un instrumento de sistematización procedimental que contiene y resguarda la información en un espacio delimitado y favorece la derivación de procedimientos subsiguientes, susceptibles

de interpretación (Bethencourt, 2015). Tenemos por tanto que, para identificar esos procesos cognitivos en su narrativa, Sarai ha tenido que precisar en el texto el lugar en el que ellos se hacen ostensibles. Distinguirlos y reconocer sus cualidades reitera que ella hace una lectura del proceso cognitivo al que finalmente le ofrece una denominación; y esta resulta cuando procura la construcción de respuestas argumentativas que son insumo para el posterior desarrollo de las categorías.

La profesora nos recomienda hacernos las preguntas del periodista: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, para, como dicen, ser más curiosos (Fabiana).

Mirando lo que ya hemos hecho, la profesora me ayuda a entender que la comprensión es aceptar lo desconocido. Todo esto va de la mano con otras cosas, pero en esta oportunidad lo vimos así (Germán).

Como es posible observar, el trabajo de procesamiento de la información llevado a cabo por estos estudiantes se sostiene en la mediación (Vigostsky, 1996). El transitar “de la mano” del docente y de la literatura especializada promueve la subjetivación de las interpretaciones que van elaborando sobre la base del análisis.

Seguimos con la revisión de la matriz. Nota similitudes entre los procesos cognitivos que identifiqué en mi narrativa y los de mis compañeros. Aunque mis características son distintas a las de ellos (Lucía).

Poco a poco fuimos diciendo las características de los procesos cognitivos que encontramos en la narrativa. Me sorprendió la profundidad que le íbamos dando al tema hasta llegar a la teoría (Fabiana).

Cabe destacar que las interpretaciones elaboradas por cada estudiante se enriquecen con la socialización de los resultados parciales, presentados en el seno del grupo. Vemos en los diálogos que nos ofrecen Lucía y Fabiana el recorrido interpretativo que les traslada progresivamente a la teoría. Dicho recorrido inicia con la caracterización del proceso que

van identificando, desde sus narrativas. De ahí que, como sostiene Lucía, aun cuando un proceso se repita en el grupo, las características que cada uno construye aportan algo distinto a la discusión. La cualidad interpretativa de los aportes individuales denota “profundidad” en el tratamiento de la información, confianza en el texto como dato y atención a los detalles y a la forma en que son comunicados los enunciados (Ricoeur, 2000), lo cual orquesta una aproximación progresiva hacia la teoría.

¿Qué buscar?

Relacionándose en la interpretación

En este último proceso destacan los modos de relacionamiento que los estudiantes sostienen con ellos mismos cuando interpretan los resultados del análisis efectuado a sus narrativas, en busca del conocimiento de sí.

Quando interpreté los indicadores, pensé mucho en la narrativa como tal, en los párrafos completos. Porque cada uno de ellos tiene un sentido y a través de ese sentido fue que pude mostrar las categorías. Releyendo todo, me retroalimenté de mis propias vivencias (Germán).

En su enunciado, Germán nos muestra que, aun cuando se centra en un aspecto particular, no se deslinda del contexto que lo contiene, dado que su interpretación persigue el significado previamente concretado (Glaser y Strauss, 1967). Así, *conservando el sentido*, se enriquece con la lectura de su texto, a través de la escucha atenta y sostenida (Ricoeur, 2000; Larrosa, 2003). Sobre este particular, el aporte de Rebeca nos resulta esclarecedor:

El cuerpo es como la armonía. Lo interno puede estar todo junto, pero suena de manera única (Rebeca).

En el mismo, la estudiante parece estar indicándonos que, para interpretar(se), precisa *distinguir la información particular*, contenida en determinado asunto, sin quitar la vista del conjunto, que es lo que le otorga identidad. De ahí que sus interpretaciones recreen su *estatus quo* como aprendiz para dar forma a sus realidades cotidianas (Bruner, 2003), en virtud de la experiencia.

Todos escribimos sobre la misma temática, pero todos lo hicimos desde puntos de vista distintos. Es emocionante, ya que dejamos nuestro sello para esta experiencia (Fabiana).

Así, la experiencia es una construcción colectiva, producto de las contribuciones indelebles y personalizadas ofrecidas por los participantes alrededor de un tema común. Conforme a esto, la experiencia está asociada a la capacidad productiva del lenguaje (Vigotsky, 1999) y media en la relación conocimiento-vitalidad, sugerida por Larrosa (2003), y considerada también en los discursos de Miguel y Víctor:

El ser humano, por naturaleza, es un ser vivo. Gracias a sus conocimientos se vuelve un reservorio de información (Miguel).

Me parece importante recordarme a mí mismo que la voz propia debe ser lo más importante (Víctor).

Estudiantes que buscan conectarse con los legados que les son propios, pero que denuncian olvidados. Probablemente porque en algún momento de sus historias escolares dejaron de ser parte del proceso de construcción de conocimiento con el cual ahora intentan encontrarse utilizando su propia existencia dotada de palabra, de memoria y de reflexión sobre la acción:

Logré un ¡eureka!, al terminar el análisis de la narrativa y contrastar la aparición y orden en series de los procesos cognitivos que encontré o utilicé en dicha narrativa. Al presentar esto al grupo, podimos inferir que no solo había una frecuencia de aparición, sino que había una frecuencia serial. También pude dilucidar, con ayuda de la profesora, la presencia de un proceso vinculante en la caracterización de los recursos. Hoy me pregunto: ¿mi forma de aprender es vinculante y relacionante? (Román).

En este sentido, la intención del comprenderse radica en hacer notoria la existencia, sobretodo para sí mismo, sirviéndose de la palabra escrita, interpretada y reflexionada alrededor de

una situación de aprendizaje que promueve el diálogo metacognitivo expuesto en una pregunta que es síntesis de un problema, expresión de una inquietud y repositorio de compresiones previas, derivadas de prácticas de enculturación sostenidas en el contexto de la investigación.

CONCLUSIONES

Quando los estudiantes universitarios de la carrera docente construyen conocimiento sobre sí mismos, asociándose a una práctica de investigación mediada, viven cinco procesos vinculados y dinamizados por la búsqueda del sentido, objetivados en entresijos, representativos de la metódica de su investigación y del tránsito epistemológico a partir del cual construyen saber en una situación de aprendizaje.

En el primer proceso se exalta la creación combinatoria del concepto grupo, que anima el relacionamiento cognitivo de los aprendices en función del desarrollo de habilidades para: distinguir la situación de aprendizaje desde el lugar social habitado; enunciar la necesidad de acceso al objeto de estudio; reconocer al otro como mediador problematizado-problematizador; interactuar desde el relevo de roles.

En el segundo proceso se evidencian los recursos cognitivos utilizados por los estudiantes para reconocerse objeto de estudio de sus investigaciones, asumiendo la paridad de roles (investigador-sujeto de investigación) en tres momentos que contienen la adhesión a la propuesta, el esclarecimiento del objetivo y el propósito agregado.

Por su parte, el tercer proceso destaca la importancia de la intención sostenida para problematizarse reflexivamente a lo largo de la investigación, con base en la inconformidad, el desconocimiento y la pregunta autodirigida.

El cuarto proceso remite a la vivencia de los sujetos de estudio durante el análisis de las propias producciones textuales; proceso que les exige la implementación de dos instrumentos de sistematización procedimental, como lo son la mirada periscópica y la matriz de análisis de contenido.

Finalmente, el quinto proceso identificado denota las exigencias de la interpretación en el marco del diálogo reflexivo. La conservación del sentido, la distinción de la información particular, las contribuciones indelebiles-personalizadas y la existencia dotada de palabra son los modos de interacción que sostienen los estudiantes investigadores consigo mismos cuando interpretan los resultados de sus análisis, en correspondencia con los logros comprensivos derivados de la experiencia.

REFERENCIAS

- Bethencourt, M. (2015). El imaginario sociocultural del estudiante universitario para profesor. Tesis no publicada. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay.
- Bethencourt, M.; Villegas, M. (2011). El alumno humano adolescente. Una lectura desde el aula de educación media. *Revista Paradigma*, 32 (2), 151-168.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias: derecho, literatura y vida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carballo Villagra, P. (2009). Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1331-1347.
- Gaete, M.; Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una consciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 3017-322.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. (5) 2, 1-13.
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2009). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Flores Ochoa, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*, 9 (1,2), 4-11.
- Flores, N.; Villegas, M. (2008). Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior, caso: UPEL Maracay. *Investigación y Postgrado*, 23 (1), 155-186.
- Foucault, M. (2002). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural. México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona (España): Gedisa.
- Glaser, B.; Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- González Martínez, L. (2003). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía Arauz y Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO Editores.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*. (23) 1, 9-30.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Colofón.
- Piaget, J. (1996). Las formas elementales de la dialéctica. Barcelona (España): Gedisa.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (2001). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (2000). Interpretación. En: Valdés, M. (edit). *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. España: Monte Ávila Editores.
- Rivas Flores, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de

argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de la realidad*. Barcelona (España): Octaedro.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto escolar*. Barcelona (España): Paidós.

Sánchez Gamboa, S. (1998). *Investigación educativa: El enfoque epistemológico*. En: *Investigación educativa e innovación (Memorias)*. Barcelona: Editorial Magisterio.

Skliar, C. (2012). *La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones*. En: Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Southwell, M. (2012). *Formas de lo político en la escuela*. En: Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Trahar, S. (2010). *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 14 (3), 49-62.

Villegas, M. (2008). *Pedagogía para la comprensión. Un modelo para la formación integral*. En: González, F. (edit.), *Modelos Didácticos de Base Cognitiva*. Maracay: Ediciones CIEP.

Villegas, M. (2014). *La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia*. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-17.

Villegas, M.; Hernández, M. (2016). *La indagación dialógica (ID). Una estrategia para la co-formación de docentes en ejercicio*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13 (1), 97-113.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona (España): Crítica.

Vigotsky, L. (1999). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Wood, D. (2000). *Interpretando la narrativa*. En Valdés, M. (edit), *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. España: Monte Ávila Editores.

FORMAS DEL CONFLICTO URBANO EN EL ESPACIO PÚBLICO

FORMS OF URBAN CONFLICT IN THE PUBLIC SPACE

Autora: Vivas, Fabiola

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: fmvivas@unet.edu.ve

RESUMEN

Este trabajo tiene su origen en un proyecto macro de investigación sobre caracterización de espacios públicos tradicionales, en el cual se describen dichos espacios desde diferentes dimensiones (espacial, conductual, contextual, y socio-histórica). En la descripción de dichos espacios, entre otros aspectos, se evidenciaron diversos problemas y lesiones que presenta el espacio público los cuales, en estudios posteriores, fueron identificados e interpretados como "patologías", y entre ellas, se ubicaron las "patologías metabólicas y sociales". En este artículo, se diserta sobre dichos fenómenos socio-espaciales conflictivos, analizados a la luz de diferentes posturas y visiones sobre los conceptos de espacio público y conflicto urbano. Esta investigación de tipo cualitativo, tiene como propósito identificar y caracterizar los modos del conflicto en el espacio público. Se empleó como caso de estudio la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, ubicada a 33 kms de la frontera de Venezuela con Colombia. Dentro de la ciudad, se seleccionaron a su vez, diferentes tipologías de espacios públicos (tradicionales y contemporáneos), los cuales fueron documentados sobre la base de trabajos de campo realizados en la docencia universitaria y en las prácticas de investigación de la autora. Los resultados obtenidos muestran que dichos espacios pueden actuar en los tres modos de conflicto que refiere la literatura especializada: como objeto, como escenario o como precipitador del conflicto, e incluso los tres a la vez. Se constata que el conflicto forma parte de la naturaleza del espacio público. Todos estos fenómenos socio-espaciales conflictivos reseñados están presentes en la vida urbana de la ciudad. De igual manera, se valora la riqueza que ofrece la interpretación del espacio público desde sus conflictos.

Palabras clave: Espacio público, fenómenos socio-espaciales conflictivos, conflicto urbano, usos del espacio público.

ABSTRACT

This work has its origin in a macro research project on the characterization of traditional public spaces, in which these spaces are described from different dimensions (spatial, behavioral, contextual, and socio-historical). In the description of these spaces, among other aspects, there were several problems and injuries that the public space presents, which in other studies were identified and interpreted as "pathologies". "Metabolic and social pathologies" were found among them. In this article, we discuss these conflicting socio-spatial phenomena, analyzed in the light of different positions and visions on the concepts of public space and urban conflict. This qualitative research aims to identify and characterize the modes of conflict in the public space. The city of San Cristóbal, Táchira State, located 33 km from the border of Venezuela with Colombia, was used as a case study. Within the city, different typologies of public space (traditional and contemporary) were selected, which were documented on the basis of field work carried out in university teaching and in the research practices of the author. The results obtained show that these spaces can act in the three conflict modes, which the specialized literature refers to: as an object, as a scenario or as precipitator of the conflict, and even all three at once. On the other hand, it is confirmed that the conflict is part of the nature of public space. All these controversial socio-spatial phenomena outlined are part of urban life. Likewise, the richness of the interpretation of public space from its conflicts, as a work strategy, is highlighted.

Keywords: Public space, conflicting socio-spatial phenomena, urban conflict, uses of public space.

Este artículo tiene su origen en un proyecto macro de investigación sobre caracterización de espacios públicos tradicionales (Duque, Méndez, Moros y Vivas, 2013), en el cual se describen dichos espacios desde diferentes dimensiones (espacial, conductual, contextual, y socio-histórica) en la ciudad de San Cristóbal, ciudad intermedia, ubicada al suroeste de Venezuela, a 33 kms de la frontera de Venezuela con Colombia.

En dicho proyecto, entre otros aspectos, se evidenciaron diversos problemas y lesiones que afectan el espacio público los cuales, fueron interpretados siguiendo el trabajo previo de Vivas, (2006) sobre patología del espacio público. Otro antecedente, se ubica en la investigación de Vivas (2008) donde la autora indagó la noción de espacio público y los significados que se atribuirían por parte de habitantes y expertos en el tema urbano en la ciudad de San Cristóbal.

Este artículo explora los fenómenos socio-espaciales conflictivos desde diferentes posturas y visiones sobre los conceptos de espacio público y conflicto urbano. ¿Cómo se caracteriza el conflicto urbano en el espacio público? ¿Cuáles son las causas del mismo? fueron las principales interrogantes que guiaron la investigación.

El objetivo de este trabajo fue identificar diferentes modos de conflicto urbano en el espacio público de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, con la finalidad de comprender su naturaleza y función dentro de la vida urbana. El estudio de estos fenómenos aporta nuevos elementos en el análisis de la ciudad, y su metabolismo, beneficiando como consecuencia, no solo a quienes toman decisiones urbanas, sino a los ciudadanos en general.

Conceptualizaciones sobre espacio público

Durante las últimas décadas, ha surgido todo un debate sobre la pérdida progresiva o declive del espacio público debido a la privatización de éste, así como la aparición de nuevos espacios “semi públicos” o “públicos”, muy atractivos, que satisfacen necesidades básicas del habitante.

Algunos autores señalan que ello ha significado un distanciamiento del espacio público abierto, negociado y democrático (Valera, 2008). Otros investigadores hacen lecturas diferentes dirigidas hacia prácticas sociales en la ciudad que muestran nuevas formas de ocupación del espacio público con actividades no previstas para éste, lo cual genera los llamados “espacios ambiguos” (*loose spaces*) (Franck y Stevens, 2007). Subyacen a estas visiones sobre el espacio público, diversas formas de conceptualizarlo.

Sin embargo, parece ser que lo que está en crisis no es propiamente el espacio público sino la concepción tradicional de éste. Por ejemplo, la distinción entre lo privado y lo público. En este sentido, también se podría mencionar que las nuevas maneras de habitar el espacio público, así como las nuevas formas o tipologías de este, muestran limitaciones en las concepciones tradicionales del concepto de espacio público.

La noción de espacio público es un constructo social, cuya definición es heterogénea; es decir, compleja, y en algunos casos, es reconocida incluso como “confusa” (Soriano, 1996, p. 56) producto de un proceso sociohistórico y que según su uso, se presta para la identificación de diferentes situaciones.

Desde una visión tradicional, el espacio público se ha considerado un concepto multidimensional con variadas facetas que se puede definir de diversas maneras dependiendo del enfoque que hagamos, bien sea sobre sus formas, su naturaleza, usos y funciones desarrolladas allí o el tipo de relaciones que se establezcan en él (Bellet, 2009).

Desde la sociología, el espacio público suele considerarse como “un espacio de sociabilidad problemática donde deben coexistir todo un mundo de extraños” (Lofland, 1973, p. 50). En este sentido Bellet (2009) acota “(...) el carácter problemático del espacio público le viene dado por la imposibilidad de definir ese espacio de forma absoluta y delimitada, que se encuentra en

un continuo proceso de producción” (p. 1-2). Esta autora igualmente señala que en el espacio público tienen cabida las transgresiones, producto de las diferencias en visiones, códigos y actitudes.

En la noción contemporánea sobre espacio público existe una gran brecha entre los usuarios, los profesionales del área de la planificación y diseño y los gestores o administradores de éste (Vivas, 2008). Algunos autores (Borja, 1988; Borja & Muxí, 2000; Panerai, 1983; citados en García, 2005, p. 214) destacan “la ineficiencia del concepto tradicionalmente jurídico de espacio público como espacio de uso y dominio público, mientras apoya la hipótesis de que aquello que lo define es su uso y no su estatus jurídico, el sentido de la práctica del espacio”.

Tal y como apunta Bellet (2009):

(...) el espacio público (espacio de la expresión y representación social, civil y colectiva, el espacio democrático por excelencia) ya no es el único soporte de la vida colectiva. Espacios cerrados/abiertos de carácter privado (los centros comerciales, clubes sociales, nuevas áreas de ocio, etc.), los nodos de comunicación y transporte (aeropuertos, las estaciones, etc), pero también internet, son también hoy espacios-soporte de la vida ciudadana y la vida colectiva (p. 5).

En este mismo trabajo, la autora antes citada destaca que la visión fragmentada y limitada dominante del concepto de espacio público pasará ahora a un enfoque más sistémico y territorial (p.7).

Desde otros campos disciplinares (por ejemplo, geografía humana), también se argumenta que el espacio público no está en declive ni mucho menos en crisis, como lo demuestran el sobreconsumo de que son objeto muchos de estos espacios, la gran demanda social que generan y su continua renovación/reurbanización. Estos hechos demuestran su dinamismo y actualidad. En tal sentido, se reconoce en la “ciudad ocasional” (o post-it city) los llamados espacios ambiguos (*loose spaces*), donde se desarrollan prácticas sociales diversas a

partir de la identificación de oportunidades en el espacio y su posterior ocupación, muchas veces riesgosas y no aceptadas en su totalidad por la sociedad.

Conflictos en el espacio público: maneras de conceptualizarlo

El conflicto, a pesar de los diversos significados que implica el término, en la mayoría de las definiciones tiene en común que las partes deben percibir el conflicto como tal, el hecho de que exista o no el conflicto es cuestión de percepción. Desde la Psicología Ambiental, se formulan visiones contrapuestas sobre el conflicto urbano. Por una parte, éste se define como “una dinámica social positiva que conlleva regulación de las interacciones sociales, convivencia, mediación entre iguales y desarrollo de normas cívicas negociadas” (Valera, 2008, p. 149) y, por la otra, se presenta la percepción de inseguridad ciudadana caracterizada por el miedo al otro desconocido, el prejuicio, la territorialización excluyente del espacio público y la tensión provocada por la imposición unilateral de pautas de comportamiento socioambiental (Bellet, 2009).

Teóricamente en el espacio público, todos somos iguales; sin embargo, Aramburu (2008) destaca que ello funciona en teoría pues, en la práctica, históricamente se ha visto que un espacio abierto a todos, sin exclusiones, lo más probable es que nunca haya existido. De acuerdo con este autor “el problema de la concepción liberal del espacio público es que se trata de un concepto idealista que esconde las restricciones de acceso a los grupos menos favorecidos de la sociedad y que al mismo tiempo margina otras formas de vida pública diferentes a las dominantes” (p. 144).

Espacio público como espacio de control y disputa.

Esta perspectiva plantea que el espacio público nunca ha sido un lugar armónico y completamente accesible, se señala que “siempre ha sido un lugar donde se han dado dinámicas inestables y procesos de exclusión” (Berroeta y Vidal, 2012, p. 12).

Según Burte (2003):

(...) el espacio público puede ser

METODOLOGÍA

objeto, escenario o precipitador de los conflictos o incluso los tres al mismo tiempo. Es decir, puede operar como objeto de conflicto por uso y ocupación, control y disputa en actividades consideradas (in)aceptables e (in)adecuadas, según la legitimidad de ciertos públicos a ocuparlos o tomar decisiones sobre él. Como escenario el espacio público es una plataforma para manifestar el disenso político, así como para el despliegue [...] El espacio público puede transformarse en el depósito simbólico de la memoria colectiva que condensa significados y valores que expresan luchas pasadas ocurridas en el espacio público y que forman parte de la identidad y del pasado local (citado en Berroeta y Vidal, 2012, p. 13).

Esta investigación, se abordó desde una perspectiva cualitativa, socio-humanística. Se empleó como caso de estudio la ciudad de San Cristóbal. Dentro de la ciudad se seleccionaron diferentes tipologías de espacios públicos (tradicionales y contemporáneos), los cuales fueron documentados sobre la base de trabajos de campo realizados en la docencia universitaria y las prácticas de investigación de la autora.

El trabajo de campo, se inició con excursiones urbanas en diferentes sectores de la ciudad. A través de la observación directa se recogieron los datos, igualmente se realizaron registros fotográficos de las patologías identificadas en cada sitio. Los datos, se vaciaron luego en fichas de documentación especialmente diseñadas para ello. Se complementó la recolección de información con la realización de entrevistas estructuradas aplicadas a peatones, buhoneros, transeúntes, comerciantes, e informantes claves. Los resultados de las entrevistas fueron procesadas a través de análisis de contenido.

RESULTADOS

Modos del conflicto en el espacio público de la ciudad de San Cristóbal

Algunas de las dinámicas inestables y procesos de exclusión que caracterizan el espacio público, se presentan a continuación a través de los casos seleccionados en la ciudad de San Cristóbal, con el propósito de documentar y caracterizar los modos del conflicto urbano en esta ciudad. En ese sentido, siguiendo a Burte (2003), se escogieron ejemplos de espacios públicos de distintas tipologías (espacios públicos tradicionales y espacios públicos contemporáneos) en los cuales éste actúa como objeto, escenario o precipitador del conflicto.

La calle como objeto de conflicto

Barrio Obrero es un emblemático vecindario de la ciudad de San Cristóbal, fue el primer barrio residencial construido por el Estado a través del Banco Obrero, en la década de 1940; y estaba dirigido principalmente a profesionales jóvenes. Este barrio ha sufrido fuertes metamorfosis a raíz del cambio de ordenanza de zonificación (1976) y la construcción del llamado “viaducto nuevo” (1978). Este sector residencial que surgió bajo la concepción del binomio barrio y vivienda, se ha convertido en un sitio de paso y conexión hacia otras zonas de la ciudad (Marín, 2006). En este cambio de zonificación, promovido por el sector oficial, podría ubicarse el origen de algunos conflictos urbanos que se han venido desarrollando en el espacio público del área.

En estudios realizados sobre el espacio público en esta zona (Vivas, 2005, 2006; Duque, Méndez, Moros y Vivas 2013) se advierten, desde hace varios años, tensiones socio-espaciales, donde el espacio público ha sido *objeto* de conflicto. Estos procesos fueron identificados en dichos trabajos como “patologías urbanas”, conceptualizados en varios tipos. Para el caso seleccionado, dos tipos de estas patologías ilustran dichos conflictos, ellos son la “*patología metabólica*” y, la “*patología social*”. La primera se refiere al “conjunto de lesiones, defectos o desórdenes provenientes de su funcionamiento ocasionados por el usuario, la falta de mantenimiento o adecuada gestión del espacio”; y la segunda, está vinculada a comportamientos incívicos de los habitantes

(Vivas, 2005). En el primer caso, se identificaron varios tipos de desórdenes funcionales tales como casos de invasión, personalización y apropiación de las calles. Todos estos casos, evidentemente, involucran procesos conflictivos, donde el espacio público es protagonista y motivo de discordia.

En las imágenes a continuación se presentan ejemplos donde el espacio público es *objeto de conflicto*.

Postes y casetas dificultan el libre tránsito del peatón en este sector de Barrio Obrero (Figura 1). Igualmente sucede con las ventas informales que se ubican en las aceras, donde el vendedor hace valer su derecho al trabajo y

el transeúnte queda por lo tanto desplazado. Por otra parte, los comerciantes formales también invaden el espacio público. Las vidrieras de algunos locales comerciales parecieran no contar con suficiente espacio para ofertar la mercancía. Sus dueños, quienes deciden competir con el comercio informal, utilizan la acera y la calzada para exhibir sus productos. Más que llamar la atención de compradores, se aprecia como estrategia para marcar su "territorio" y proteger así su área de influencia, cuidarse de invasores o personas no deseadas (Figura 2). De esta forma, las aceras pierden su carácter peatonal para convertirse en vitrinas al aire libre, donde se exhibe variedad de productos.



Figura 1. Invasión de la acera por objetos



Figura 2. Invasión de la acera y la calzada por parte del comercio formal

En el caso de *las patologías sociales*, el fenómeno se expresa de variadas formas.

Por una parte, los vecinos se encierran, física y socialmente, buscando refugio en sus áreas privadas excluyendo así a otros grupos de ingresar en estos vecindarios. Esto, se encontró en algunos conjuntos residenciales cerrados ubicados en el sector de estudio. Sus calles se hacen así excluyentes, en tanto están controladas por vigilancia privada. Y por la otra, se encontraron huellas visibles de “personalización” del espacio como por ejemplo, en las aceras frente a locales comerciales. Las calles de Barrio Obrero, así como en otros vecindarios de la ciudad, no facilitan el libre tránsito, ni propician el encuentro casual entre vecinos. Es notorio el deterioro de las vías en todos los sentidos, desde su concepción hasta su uso y administración actual.

El origen de estas patologías, se ubica en diferentes etapas del desarrollo del espacio público que abarca desde la fase de concepción y funcionamiento hasta la administración de los mismos. La responsabilidad de estas tensiones socio-espaciales descansa no sólo en comportamientos (in)adecuados de los ciudadanos, sino también responde a la toma de decisiones (o falta de ellas) por parte de las autoridades locales, así como de los planificadores urbanos.

Las “Burbujas” como escenario de conflicto

En las calles de San Cristóbal, también se han analizado nuevas tipologías de espacio

público que fueron denominadas “*burbujas*”, las cuales cuentan con características particulares. Un ejemplo de ellas, son las “*burbujas de protesta y resistencia*”, de naturaleza efímera, surgidas a raíz de la situación que se vive en Venezuela hace varios años, motivado por la polarización política. Como fenómeno social, estas burbujas, que han recibido por parte del gobierno el nombre de “*guarimbas*”, son reflejo de necesidades no satisfechas en la población. Dentro de un panorama de crisis de gobernanza, éstas se iniciaron en San Cristóbal, a partir del 12 de febrero de 2014, Día de la Juventud. Las barricadas o guarimbas permanecieron dispersas por la ciudad durante aproximadamente tres meses. Sin ánimo de debatir sobre lo apropiado o no de estas burbujas de protesta, o más bien de resistencia, se presentan para ilustrar lo que significa el espacio público como *escenario* del conflicto.

Estas burbujas (Figura 3) nacieron de forma espontánea, construidas en su mayoría por jóvenes estudiantes, con el apoyo y colaboración de vecinos de todas las edades. Se pueden identificar como espacios ambiguos que surgieron por casi toda la ciudad, obstruyendo calles y avenidas y ofreciendo un panorama, si se quiere desolador, a los cuales se hizo una lectura menos superficial para comprender lo que subyace a estas formas de expresión colectiva en la ciudad. Este tipo de prácticas de ocupación temporal del espacio público, caracteriza la llamada “*Ciudad ocasional o Post-it city*”.



Figura 3. “La guarimba”, burbuja itinerante y efímera de resistencia

Las reglas de operación de estas burbujas, se fueron definiendo de común acuerdo con la dinámica de cada sector de la ciudad. Las guarimbas, a pesar de la acepción negativa que desde las autoridades gubernamentales se ha asignado, pueden ser interpretadas como gritos de desesperación de un sector de la población que entró en la desesperanza y trataba de llamar la atención de sus propios conciudadanos (Carrasco-Conde, 2013), alterando el metabolismo de una ciudad que hace mucho tiempo la crisis la arropó y su espacio público lo está denunciando.

Las visiones contrapuestas ante este fenómeno de protesta urbana ejemplifican la postura de Tamayo (2006) en relación con un concepto unívoco y uniforme de ciudadanía. Por el contrario, este autor afirma que no podemos hablar de una sola ciudadanía, o una pluralidad de éstas, debido a la existencia de instituciones y controles sociales que sí determinan el comportamiento social y jurídico de los individuos. Tamayo prefiere referirse a “prácticas de ciudadanía”, entendidas como todas aquellas “experiencias concretas de carácter colectivo que se expresan de modo desigual y combinado” (p. 23).

En consecuencia, estas prácticas se confrontan siempre con la diferencia, la exclusión y la diversidad, manifiestas dentro de los “espacios ciudadanos” que, finalmente, son producto no solo de acciones, sino también de los imaginarios de los individuos que actúan sobre lo social.

La plaza como precipitadora de conflicto

Las plazas Bolívar en Venezuela, son construidas para honrar al General Simón Bolívar, libertador y héroe nacional. En el caso de San Cristóbal, dicha plaza se localiza entre el Centro Cívico y el Ateneo del Táchira. Originalmente esta plaza estuvo ubicada donde hoy se encuentra la plaza Juan Maldonado que en ese entonces era el centro de la ciudad. Luego, fue trasladada a su sitio actual, la séptima Avenida con calle 9 y 10, y fue inaugurada en el año 1912 por el gobierno local. En año 2013 el gobierno del Estado Táchira planteó estudiar la posibilidad de trasladarla a su sitio original, lo que generó un debate en torno a la conveniencia o no de su traslado.

En relación con los argumentos esgrimidos en oposición a esta propuesta, cabe citar el pronunciamiento público de los profesores de la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Uno de los argumentos más contundente fue:

distintas funciones y significados a lo largo del tiempo: la plaza Juan Maldonado, antigua plaza mayor, como núcleo fundacional de la villa, alrededor del cual se establecieron las instituciones del gobierno (civil y religioso) y los vecinos principales, tal como lo establecían las Leyes de Indias. La plaza Bolívar, surgió tres siglos y medio después, como un nuevo centro urbano y sitio para la congregación ciudadana. Así, las dos plazas forman parte fundamental del centro histórico o centro tradicional de San Cristóbal y representan dos etapas distintas en su trayectoria: la primera, su fundación y desarrollo inicial durante la Colonia; y la segunda, su expansión y consolidación desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. De forma tal, que aun teniendo cada una de ellas su propio significado histórico y simbólico, no deben considerarse como piezas aisladas de su entorno (27 de febrero de 2013).

El planteamiento formulado por la autoridad gubernamental para reubicar la Plaza Bolívar en su sitio original, no tuvo trascendencia por el significado que estas plazas tienen dentro de la historia de la ciudad, ellas forman parte de la identidad, conciencia histórica y memoria colectiva de los habitantes de San Cristóbal. En este debate público, se apreció el significado de estos dos espacios no sólo para los profesionales del diseño sino para otros actores sociales, quedando en evidencia la importancia de éstas plazas en la memoria colectiva.

Finalmente, el pronunciamiento público de variados personajes de la ciudad detuvo la idea de las autoridades de trasladar la Plaza Bolívar. Por ello, siguiendo a Berroeta y Vidal (2012, p. 14) “el espacio público debe basarse en reafirmar identidades, revertir desigualdades y preservar diferencias”.

Los resultados obtenidos muestran que los espacios estudiados pueden actuar en los tres modos de conflicto referidos por la literatura especializada: como objeto, como escenario o como precipitador del conflicto, e incluso los tres de forma simultánea. Se constata que el conflicto forma parte de la naturaleza del espacio público. A través de los fenómenos socio-espaciales conflictivos reseñados, se ilustra -en gran parte- la vida urbana en la ciudad de San Cristóbal.

Estos procesos urbanos conflictivos permiten visibilizar la injusticia de la exclusión, la cual como sociedad se debe aceptar y afrontar. Igualmente, se destaca la riqueza de la interpretación del espacio público desde sus conflictos, como estrategia de trabajo en la planificación y diseño urbano.

Aramburu, (2008). Usos y significados del espacio público. *Arquitectura, Ciudad y Entorno*. Año III, núm. 8, Octubre. p. 143-151. Disponible en <https://es.scribd.com/document/261785412/espacios-publicos>.

Bellet, C. (2009). *Reflexiones sobre el espacio público. El caso de las ciudades intermedias*. Ponencia presentada en el IV Seminario-Taller sobre Espacios Público en ciudades intermedias, Mérida, Venezuela.

Berroeta, H. y Vidal, T. (2012). La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *Polis*. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/3612>.

Carrasco-Conde, A. (2013). El cuerpo de la crisis. La ciudad y sus sintomatologías en el paisaje urbano. *Nómaditas*. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Vol. 40, No 4, (pp. 5-17). En <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/issue/view/2718>. Recuperada el 20-06.2015.

Duque, Y. Méndez, C. Moros, O. y Vivas, F. (2013). Habitabilidad del espacio público

de San Cristóbal (pp. 65-94) en *Materiales de Investigación II*, Grupo de Investigación arquitectura y Sociedad (GIAS). San Cristóbal, Venezuela: FEDEUNET, Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Franck, K. y Stevens, Q. (2007). Tying down loose space. En K. Franck y Q. Stevens (eds.): *Loose Space. Possibility and Diversity in Urban Life*, (1-33). Londres: Routledge.

García, A. (2005). Miedo y privatización de los espacios públicos: ¿hacer o deshacer la ciudad?. En O. Gutiérrez, *La ciudad y el miedo: VII Coloquio de Geografía Urbana*, (pp. 209-221). Girona: Universitat.

Marín, D. (2006). La reutilización con cambio de uso de la vivienda tradicional, en el Barrio Obrero de la ciudad de San Cristóbal. *Tecnología y Construcción*, vol.22, n.1], (pp. 29-39). Disponible en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_tcl/article/view/2788.

Lofland, L (1973). *A world of strangers. Order and action in urban public space*, Prospect Heights (USA): Waveland Press.

Soriano de García Pelayo, G. (1996). Aproximación histórica a “lo público” y “lo privado”, a otras nociones afines y a sus mutuas relaciones, desde una perspectiva pluridimensional. En Graciela Soriano de García-Pelayo y Humberto Njaim (eds.): *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del estado y de la sociedad*. Caracas: Fundación Manuel García-Pelayo, Tomo I, pp. 27-62.

Post-it cities (2013). Proyecto *Post-it city. Ciudades ocasionales- occasional cities* [Folleto]. Málaga. Disponible en <http://www.ciutatsocasionals.net/homepage.htm>

Pronunciamiento de los profesores de la carrera de arquitectura de la Universidad Nacional Experimental del Táchira con respecto al traslado de la plaza Bolívar de San Cristóbal (27 de febrero de 2013).

Comunicación privada dirigida al Gobernador del Estado Táchira José Gregorio Vielma Mora.

Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 21(61), 11-40.

Valera, S. (2008). Conflicto y miedo ante un nuevo espacio público. En B. Fernández Ramírez & T. Vidal (eds.) *Psicología de la ciudad. Debate sobre el espacio urbano*. Barcelona: Editorial UOC, (pp. 149-162). Disponible en http://www.ub.edu/dppss/valera/Capitulo_Almeria_Valera.pdf. Recuperado el 14-02-2015.

Vivas, Fabiola (2008), *Regiones Incógnitas del Espacio Público. Construcción Social*

y *Simbólica del Espacio Público de San Cristóbal*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Central de Venezuela.

Vivas, F. (2006). Patología del espacio público. Caso de Estudio: Las Calles del Barrio Obrero en San Cristóbal, Venezuela. *Revista Quivera*, Julio-Diciembre, Año/Vol.8, número 002, Universidad Nacional Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pág. 130-150.

Vivas, F. (2005). *Enfermedades de la calle*. Ponencia presentada en la LV Convención Anual de AsoVAC. Caracas, Venezuela.

EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD URBANA DEL CIUDADANO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ O SENSORIAL EN SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA, VENEZUELA

URBAN MOBILITY EXPERIENCES OF THE CITIZEN WITH PHYSICAL OR SENSORY DISABILITIES, SAN CRISTOBAL CITY, TACHIRA STATE, VENEZUELA

Autor: Morales Villalobos, Alejandro
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: amorales@unet.edu.ve

RESUMEN

Se considera la movilidad urbana la cuarta condición de integración social después de la vivienda, salud y educación. Implica un medio de inserción y cohesión social, ya que, a pesar de las variadas posibilidades de modos de desplazarse, los ciudadanos se ven limitados en cuanto género, edad, nivel económico, capacidad física o intelectual; por lo que, las ciudades deben ofrecer modelos de movilidad y configuración urbana que minimice estas limitaciones fomentando el rescate del peatón como colectivo históricamente olvidado. Este artículo presenta una evaluación de la experiencia de un pequeño grupo social con alguna discapacidad sensorial o motriz, organizado en asociaciones civiles locales con mínimo apoyo gubernamental; en relación con el uso del transporte público colectivo y su accesibilidad en la avenida principal de Pueblo Nuevo, San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Mediante entrevistas semiestructuradas a estos grupos, se obtuvo información relacionada con las dificultades en el uso del transporte público colectivo, así como de las barreras encontradas en el espacio público que permiten la movilidad y accesibilidad a la red mencionada. Adicionalmente, la entrevista a los actores institucionales encargados de la planificación y gestión de la ciudad, así como de las políticas relacionadas con la movilidad urbana mostró que esta no es un componente fundamental de una política nacional, estatal o municipal que propicie la creación de espacios adecuados para que ese grupo social minoritario pueda acceder en igualdad de condiciones al sistema de transporte público colectivo; y, que delega su organización a sectores privados, cuyo principal fin no es la prestación de un servicio de calidad, cómodo y seguro.

Palabras clave: Movilidad urbana sostenible, accesibilidad, espacio público urbano, inclusión social, discapacidad.

ABSTRACT

Urban mobility is considered the fourth condition of social integration after housing, health and education. It implies a means of insertion and social cohesion, since despite the varied ways of moving around, citizens are limited in terms of gender, age, economic level, physical or intellectual ability; therefore, cities must offer models of mobility and urban configuration that minimize these limitations, encouraging the rescue of pedestrians as a historically forgotten collective. This article presents an evaluation of the experience of a small social group with some sensory or motor disability, organized in local civil associations with minimal governmental support; in relation to the use of collective public transportation and its accessibility in the main avenue of Pueblo Nuevo, San Cristóbal, Táchira state, Venezuela. Through semi-structured interviews with these groups, information was obtained regarding the difficulties in the use of collective public transport, as well as the barriers found in the public space that allow mobility and accessibility to the aforementioned network. Additionally, the interview with the institutional actors responsible for the planning and management of the city and the policies related to urban mobility showed that this is not a fundamental component of a national, state or municipal policy; that encourages the creation of adequate spaces so that this minority social group can access the collective public transportation system on equal terms, and that delegates its organization to private sectors, whose main purpose is not to provide a quality, comfortable and safe service.

Key words: Sustainable urban mobility, accessibility, urban public space, social inclusion, disability.

Según el Censo de Población 2011, en Venezuela existían 1.454.845 personas que respondieron tener alguna deficiencia, condición o discapacidad. Esto representa un 5,38 % de la población total para ese momento. La discapacidad visual representa 1,7 %, la discapacidad musculoesquelética el 0,9 %, la discapacidad auditiva un 0,4 % y la discapacidad de voz y habla el 0,2 % (INE, 2013).

La finalidad de este trabajo fue evaluar la experiencia de un pequeño grupo de ciudadanos con discapacidad (o como se les denomina más recientemente “con limitaciones para la actividad” o “restricciones a la participación”) sensorial (ver, oír y hablar) o motriz (movimiento corporal) en relación con su movilidad urbana en el transporte público colectivo y la accesibilidad de los espacios públicos que la soportan.

Lizarraga (2006) define la movilidad urbana sostenible como “la existencia de un sistema y de unos patrones capaces de proporcionar los medios y oportunidades para cubrir las necesidades económicas, ambientales y sociales, eficiente y equitativamente, evitando los innecesarios impactos negativos y sus costos asociados”.

Según Huerta (2006), la accesibilidad es una característica básica del entorno construido, condición que permite llegar, acceder, salir y usar las edificaciones con el fin con que fueron construidas: participar en las actividades sociales y económicas para las que fueron concebidas.

La ciudadanía padece angustia, niveles de estrés y pérdidas económicas tanto privada como pública, por lapsos de espera y congestión vehicular, lo que se traduce en una vida complicada, salud comprometida y menos tiempo para compartir en familia. Al respecto, Mataix (2010) precisa que uno de los ocho efectos del modelo predominante de movilidad urbana o *la cultura del automóvil* es la exclusión social, donde “estas políticas dirigidas a favorecer el transporte privado en detrimento del individuo con limitaciones económicas, físicas, de edad, entre otras; marginan a numerosos sectores de la

población convirtiéndolos en nuevos *prisioneros* de la ciudad”.

Para el ciudadano con discapacidad, este panorama se ve agravado por las características particulares que esa condición de movilidad reducida produce; ya sea temporal o permanente. En el caso de los sordos y ciegos, no cuentan con intérpretes de lengua de señas que les permitan equidad en las condiciones de acceso al sistema de transporte público colectivo.

Por ello, la accesibilidad universal del entorno urbano y de los modos de transporte debe ser un aspecto central a considerar por los gobiernos nacionales y regionales en la planificación urbana y en la legislación. La Ley para las personas con discapacidad (2007) dedica su capítulo V (Del transporte y Comunicaciones) a regular los medios y mecanismos relacionados con la incorporación de asientos para personas con discapacidad, estribos, escalones y agarraderos, rampas y señalizaciones auditivas y visuales; “que garanticen plena accesibilidad, seguridad, información y orientación a las personas con discapacidad”. Contempla también, el pasaje gratuito en el transporte urbano, superficial y subterráneo, el descuento de la mitad del pasaje extraurbano y el transporte sin recargo por acarreo de sillas de ruedas, andaderas u otras ayudas técnicas.

Sin embargo, los problemas de accesibilidad no se restringen a las unidades de transporte, sino que se extienden al entorno urbano en los espacios públicos que sirven de conectores y soporte a la movilidad. Para Gehl (2009), el entorno físico es una de las condiciones que influyen en la mezcla de actividades realizadas en el exterior: las necesarias, cotidianas y tiempos muertos; las opcionales y las sociales.

El concepto de “diseño universal” o “diseño para todos” que data de 1963 y que se fundamentaba en un diseño libre de barreras estableció siete principios básicos: uso universal, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia para el error o mal uso, poco esfuerzo requerido y tamaño y espacio para

acercamiento, manipulación y uso.

Para Juncá (2012), los factores clave de la accesibilidad universal en el transporte se pueden agrupar en cinco aspectos: las infraestructuras o instalaciones fijas (deben ser accesibles a cualquier persona, integradas en el entorno, con recorrido mínimo de los usuarios, poseer equilibrio estético funcional); el material móvil o vehículos (de fácil adquisición y mantenimiento, adecuado equipamiento, accesibles y seguros para cualquier persona y respetuosos al medio ambiente); la frontera o vínculo entre ambos (seguros, dispositivos de embarque/desembarque fiables y durables, señalizados adecuadamente y de fácil maniobra); la gestión y prestación de servicios (atención y acogida personalizada al cliente, ágil explotación y operación del sistema, formación adecuada del personal y de los usuarios, y transmisión de confianza y seguridad a los posibles usuarios); y, los sistemas de información, comunicación y orientación que son determinantes en la toma de decisiones del usuario, basado en la señalética y otros soportes específicos.

limitante en el momento de realizar alguna actividad. El grupo de preguntas buscaba obtener datos específicos a la vez que permitieron introducir información adicional por parte del entrevistado, bien a potestad de este o bajo la guía del entrevistador.

La guía de entrevista incluyó preguntas orientadas a obtener datos sobre la experiencia, dificultades, recursos, asistencia y retos en relación a la accesibilidad y movilidad urbana. Se listaron algunos elementos presentes en los espacios públicos, permitiendo indicar los considerados barrera u obstáculo: brocal, desnivel, luminaria, hidrante, poste, tanquilla, cajetín, valla, contenedor de basura, kiosco de venta, árbol, venta informal, zona de carga y descarga, escalón, rampa a garaje, descarga de aguas de lluvia, vegetación sobre acera, entre otros aportados por el usuario entrevistado. También, se plantearon preguntas orientadas a indagar sobre la gestión, que por mandato legal, deben realizar los consejos comunales de los espacios públicos que forman la cadena de accesibilidad (itinerario, instalación, medio), y que debe estar orientada a facilitar el uso por parte de las personas con discapacidad.

El escenario urbano donde se localizó la exploración fue la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela (Figura 1). Como una de las ciudades más antiguas del país y capital del estado, constituye un centro de industria y comercio constituido en cuatro (4) parroquias en un municipio homónimo que cuenta con unos 282.834 habitantes (INE, 2005). Está localizada en un valle contentivo de varias terrazas naturales atravesadas transversalmente por quebradas que drenan hacia el río Torbes, en su borde occidental.

Estas particularidades hacen que esta ciudad tenga una topografía muy variada y con unas pendientes notables en muchos sectores. Esto supone un reto para la circulación vehicular y peatonal que no siempre ha podido ser resuelta de manera adecuada. Uno de los ejes viales más significativo y representativo de esta condición es la avenida principal de Pueblo Nuevo, localizada al norte y que atraviesa

METODOLOGÍA

Como estudio de campo intensivo y descriptivo enmarcado en un método cualitativo, se buscó mostrar un fenómeno social urbano entendiendo su contexto y la participación de los actores sociales, como fuente viva primaria de información; en este caso, una entidad social minoritaria. Dentro de la perspectiva teórica fenomenológica, contempla los cuatro aspectos claves descritos por Álvarez-Gayou (2003): la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (relación humana vivida).

La entrevista semiestructurada permitió obtener descripciones de los eventos acaecidos en el mundo vivido por la persona con discapacidad, con el lenguaje natural de cada grupo, en su relación con la ciudad en su intento de movilizarse: la percepción subjetiva de las personas acerca de su discapacidad, comprendida como una

transversalmente buena parte de la ciudad, salvando casi 300 metros de desnivel en un poco más de 4 kilómetros. No cuenta la ciudad con transporte marítimo, aéreo, ferrocarril o metro, por lo que este estudio se

enfoca en el transporte público urbano colectivo basado en el autobús y las llamadas busetas o buses de menor capacidad y tamaño.

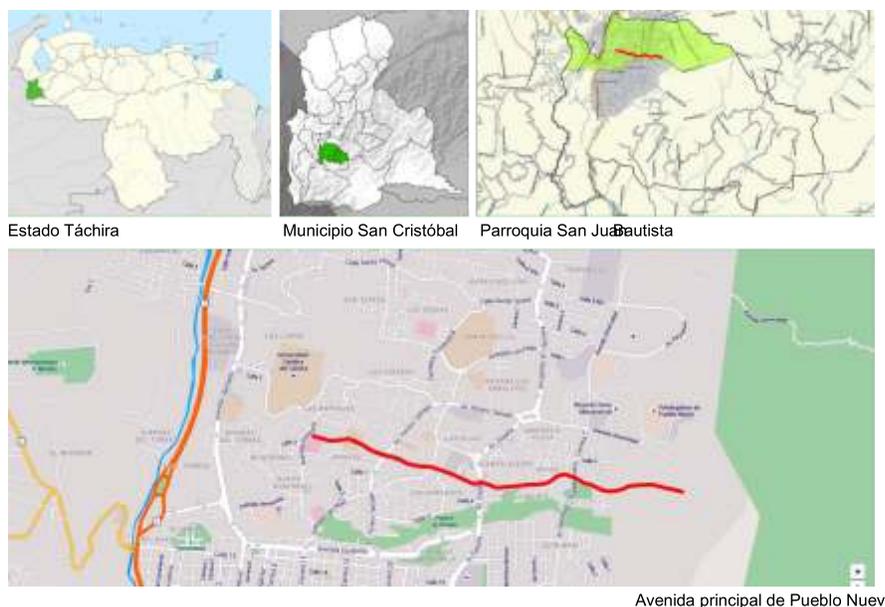


Figura 1. Localización del área de estudio

Para lograr una visión más completa sobre las condiciones de movilidad urbana que experimentan estas personas con limitaciones permanentes o temporales, se entrevistaron a dos (2) grupos separadamente: asociaciones y comunidades. Las primeras organizadas por el aspecto común de la discapacidad, y las segundas unidas por la característica de habitar en un sector definido de la ciudad, considerado como integrado y cohesionado. Adicionalmente, se obtuvo información sobre los actores institucionales encargados de la planificación y gestión de la ciudad, y de los planes y políticas relacionadas con la movilidad urbana.

Los usuarios

Las asociaciones civiles de personas con discapacidad entrevistadas fueron: la Asociación Tachirense de Ciegos y Personas con Discapacidad Visual, la Asociación Tachirense de Deportistas en sillas de ruedas (ATADESIR); la Asociación de Sordos del Estado Táchira (ASORETA); y la Fundación Tachirense de Personas con Limitaciones Motrices (FUNTAPERLIMO). Estas asociaciones agrupan personas con funciones corporales (fisiológicas:

sensoriales, de la voz y el habla, y neuromusculares) y estructuras corporales (anatómicas: el ojo, el oído, las involucradas en la voz y el habla, y las relacionadas con el movimiento) que presentan diversos grados de deficiencia, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Capacidad (OMS, 2001).

Las comunidades entrevistadas fueron las personas con discapacidades motriz y sensorial pertenecientes a Consejos Comunales legalmente constituidos a lo largo de la avenida principal de Pueblo Nuevo en la parroquia San Juan Bautista. Esta figura es una organización social desarrollada en el marco jurídico de la llamada *revolución bolivariana*. Se entrevistó a una quinta parte de todos los usuarios de estas agrupaciones.

Las autoridades

Los actores institucionales consultados fueron los representantes de la Alcaldía del municipio San Cristóbal (Dirección de Desarrollo Urbano Local, División de Ingeniería, Dirección de Infraestructura,

RESULTADOS

División de Vialidad y Tránsito, y Dirección de Policía) y la Gobernación del Estado Táchira (Instituto de Vialidad).

Los hallazgos son de dos tipos: los elementos de la infraestructura de movilidad urbana peatonal del espacio público y los componentes del sistema transporte público colectivo. Los primeros relacionan los elementos de movilidad urbana con el uso cotidiano de la persona con discapacidad. Los segundos, se refieren a las características de las unidades de transporte público colectivo, la oferta de rutas y el sistema de cobro de tarifas.

Los elementos de movilidad urbana peatonal considerados son de tres tipos: fijos o permanentes (circulación, transporte, organización, ambientación, seguridad, redes, información, publicidad, higiene, servicio, comunicación y naturales), móviles o temporales y las barreras o patologías.

El transporte público colectivo urbano en la ciudad tiene dos frentes: el constituido tradicionalmente por unas dieciséis (16) asociaciones civiles organizadas artesanalmente por proveedores individuales, que responden más bien a hábitos y concesiones del pasado por parte de los organismos reguladores; y el recientemente implementado "Sistema Masivo de Transporte Superficial", puesto en funcionamiento desde 2013 por el Ministerio del Poder Popular para el Transporte Terrestre (MPPTT), Misión Transporte que apunta a ofrecer un servicio y atención de calidad al usuario; pero, manteniendo el criterio de asignar rutas sobre la base de la tradición establecida por la práctica y no por los estudios profundos sobre demanda de viajes y cobertura, en relación a la estructura urbana y los usos del suelo.

Las unidades tradicionales de transporte

Respecto al transporte público colectivo, como medio de desplazamiento más utilizado por las personas con discapacidad, se obtuvieron diversos hallazgos. Respecto a las características de las unidades correspondientes a las asociaciones civiles de transporte público colectivo (Figura 2), se tiene:

- Los tres escalones en el acceso y salida presentan una altura muy superior al peldaño cómodo de 15 a 20 cm.
- Los torniquetes tienen un ancho inferior a 0,90 m.
- El ancho de los accesos es inferior a 0,90 m. En las unidades más antiguas apenas cuentan con 60 cm.
- El ancho del pasillo central es inferior a 80 cm. En algunos casos es mucho menor, debido a disposiciones particulares de los conductores para dar cabida a mayor número de pasajeros.
- El ancho de los asientos es insuficiente para extender la ante pierna cómodamente.
- No cuentan con asientos próximos a la puerta de acceso reservados a personas con movilidad reducida.
- No se cuenta con acceso central para sillas de ruedas, andaderas, coches; ni espacios reservados para su colocación.
- No existen pantallas luminosas de identificación de rutas, solo un pequeño cartel en el parabrisas, con información extensa y confusa.
- No se cuenta con sistema de señalización y pulsadores de solicitud de parada (alarma acústica o visual).
- No se cuenta con línea de borde de acceso en el piso de la unidad.
- Ninguna unidad corresponde al llamado "autobús de piso bajo", donde la diferencia entre la acera y el piso de la unidad no sobrepasa los 32 cm.
- Ninguna unidad posee sistema de inclinación o arrodillamiento (*kneeling*) para bajar la altura entre el bus y la acera.

Estos rasgos varían de acuerdo con la antigüedad de la unidad de transporte, en algunos casos para bien, pero en otros agravan la situación.

La oferta de rutas por parte de estas asociaciones civiles es conocida por medio

de tradición oral y es común que el usuario pregunte al conductor el recorrido de la unidad dentro de la ciudad. No existe un sistema de información de rutas o frecuencias que el usuario pueda consultar, bien sea de forma digital (Internet) o análoga (*in situ*). En consecuencia, no se registraron paradas estructuradas que permitan acceder a la oferta de transporte público colectivo, manteniéndose el esquema actual de recoger pasajeros a solicitud de los mismos o a conveniencia del conductor de la unidad.



Figura 2. Tipología de buses

Los problemas encontrados relacionados con la conducción de estas unidades fueron: arrancadas sin esperar a que los pasajeros están sentados, exceso de velocidad con riesgo para los pasajeros de pie, adelantamientos de otras unidades en actitud de competencia, frenazos repentinos producto de lo anterior.

Las personas entrevistadas consideran estos factores obstáculos, tanto físicos como psicológicos, en el uso de esas unidades del transporte público colectivo. Se consideran afectadas por igual, las personas con discapacidad motriz, auditiva o visual; ya que manifiestan la no existencia de elementos que les permitan acceder de forma equitativa al servicio de transporte público, como por ejemplo, la parada elevada sobre la acera para acceder a nivel con el piso de la unidad de transporte. Esto es especialmente útil para personas que usan silla de ruedas, andaderas o coches.

El peatón

Respecto a los elementos de movilidad urbana peatonal, las respuestas fueron variadas, pero con muchos aspectos comunes (Figura 3). Para las personas con deficiencia visual, a excepción del brocal de las aceras, todos los elementos nombrados en la guía de entrevista mencionada

La capacidad de pasajeros de estas unidades es gestionado enteramente por el conductor de la unidad, lo que en la mayoría de los casos se traduce en un transporte de mayor cantidad de personas de las asignadas, para obtener mayor ganancia por viaje pues el sistema de tarifas aprobado siempre ha constituido el mayor tema de debate entre las asociaciones de transporte y el estado.

anteriormente representan barrera y obstáculo para su accesibilidad y movilidad, potenciado por la inexistencia de pavimento texturizado o alerta sonora en los cruces de vías que los guíe en los diversos escenarios y situaciones de su recorrido.

Para las personas con discapacidad auditiva, a todos los elementos mencionados en la entrevista le agregaron como obstáculo los demás transeúntes, los cuales no pueden detectar oportunamente para evitar colisiones, sobre todo en aceras donde el ancho es inferior al requerido para la circulación de dos o más personas.

Las personas con discapacidad motriz usuaria de silla de ruedas, aunque son la única asociación civil que cuenta con un minibús de transporte privado asignado por el estado, manifestaron que la totalidad de los elementos indicados en la entrevista representaban barrera u obstáculo en su accesibilidad y movilidad urbana.

Para todos estos entrevistados, la falta de paradas es uno de los factores que más los afectan y en el caso de las pocas que existen no poseen asientos, apoyo isquiático, alarmas sonoras de proximidad, ni franjas de indicación de su proximidad o información de las rutas que por allí pasan.

En resumen, las dificultades que encuentran las personas con movilidad y/o comunicación reducida en los espacios públicos son:

- Para la discapacidad motriz: superar niveles y escaleras, superar pendientes notables, pasar por espacios estrechos y realizar largos recorridos sin posibilidad de descanso.
- Para las discapacidades sensoriales: identificación de objetos y espacios, fijación de direcciones, detección de barreras, obtención de señales escritas, gráficas y acústicas; y seguimiento de recorridos.

Mientras que las encontradas en el uso del transporte regular son:

- De maniobra (desplazamiento de avance o retroceso, rotación o maniobra en reposo y en movimiento, franqueo de accesos; y transferencia desde y hacia la silla de ruedas)
- Para salvar desniveles (bruscos o pendientes muy pronunciadas)
- De alcance (objetos manuales, visuales y auditivos)
- De control (equilibrio corporal y manipulación de objetos)

Paralelamente, los usuarios manifestaron que los conductores de los buses no poseen actitudes que favorezcan la accesibilidad, llegando incluso a no permitir el acceso a personas con movilidad reducida por el retraso que ello supone en el cumplimiento de su ruta.



Figura 3. Ejemplos de obstáculos peatonales hallados

Los vecinos

Los Consejos Comunales manifestaron no tener en su acuerdo de convivencia planes ni proyectos relacionados con la movilidad urbana, educación y seguridad vial, o propuestas de coordinación con el estado ni asociaciones civiles para la implementación de acciones orientadas a mejorar las condiciones actuales en las que la persona con discapacidad accede al transporte

público colectivo. Solo, se denuncian violaciones a la normativa de construcción cuando se obstruye las aceras en su ámbito.

Las autoridades

Los actores institucionales que tiene competencia directa en la movilidad de la ciudad manifestaron tener planes y proyectos orientados a ampliar corredores viales existentes, actualización de la

CONCLUSIONES

normativa reguladora del desarrollo urbano, construcción de paradas, colocación de semáforos peatonales y campañas de educación vial para los niños en las instituciones escolares.

Los mayores obstáculos surgen de la poca coordinación entre actores para la planificación del sistema de movilidad urbana, ejecución de obras de infraestructura peatonal y vehicular, y la gestión del sistema de transporte colectivo.

Para los ciudadanos portadores de discapacidad motriz y sensorial, la movilidad urbana reducida es un factor de exclusión social, donde los vínculos económicos, políticos, socioculturales y espaciales con el resto de la sociedad se ven debilitados, aumentando su grado de vulnerabilidad.

El espacio público y el sistema de transporte público colectivo urbano, no están preparados para que una persona con discapacidad pueda de manera autónoma ejercer su derecho a la movilidad y accesibilidad. Son diversos los obstáculos y barreras, tanto urbanísticas como de transporte, con los que se enfrenta a diario este peatón.

Estos exclusógenos son especialmente graves, puesto que destierran a estas personas de los espacios de la vida cotidiana y los recluyen en sus viviendas o en instituciones.

Existe carencia de señalización braille, de rampas móviles, de guías en pisos y paredes, de paradas con información clara y sencilla, de semáforos peatonales con alarmas acústicas, de conductores prudentes y conscientes, entre muchos otros elementos de soporte a la movilidad de la persona con discapacidad.

Las asociaciones de personas con discapacidad deben estar incluidas como actores que asesoran a los gobiernos locales, de manera que su inclusión no sea la excepción: debe conocerse cuál es el uso que hacen y el que desean hacer del espacio público; es decir, la apropiación e identidad con su ciudad.

REFERENCIAS

Es necesario que existan programas de educación al ciudadano (desde las primeras etapas y durante toda su formación) donde se concientice el derecho de todos a la movilidad y accesibilidad. Esto permite el cambio en la demanda de acciones que mejoren la calidad de vida de todos los ciudadanos y en especial de las medidas que procuren accesibilidad y servicios a personas con discapacidad.

Las instituciones de educación superior deben incorporar, en sus programas académicos y en sus prácticas, competencias relativas al diseño universal como parte fundamental del ejercicio profesional de la arquitectura, ingeniería y urbanismo.

La equilibrada y armónica interrelación de los tres grupos constituyentes del sistema de transporte público (el usuario o consumidor del servicio, el prestatario o proveedor del servicio y las autoridades reguladoras del servicio) está aún por alcanzarse.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer una Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª Edición. México: Paidós Educador.

Gehl, J. (2009). *La humanización del espacio urbano*. Barcelona: Reverté.

Huerta, J. (2006). *Discapacidad y accesibilidad. La dimensión desconocida*. Quito: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Instituto Nacional de Estadística INE (2005). *República Bolivariana de Venezuela. Estimaciones y Proyecciones de población 1950-2050*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística, INE.

INE (2013). *Boletín Demográfico, Diciembre 2013*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística, INE.

Juncá, J. (2006). *Accesibilidad universal de los modos de transporte en España. Problemática actual, principales*

avances y retos de futuro. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ley para las personas con discapacidad. Gaceta Oficial N° 38.598. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 5 de enero de 2007.

Lizarraga, C. (2006). Movilidad Urbana Sostenible: un reto para las ciudades del siglo XXI. *Economía, sociedad y territorio*, 6 (22). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/111/11162202.pdf>

Mataix, C. (2010). *Movilidad Urbana Sostenible: un reto energético y ambiental*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.

Organización Mundial de la Salud OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Santander, España: Organización Mundial de la Salud OMS.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA:
ESTUDIO DE CASO, TIBÚ-COLOMBIA

EDUCATIONAL INCLUSION IN VIOLENCE CONTEXTS:
CASE STUDY, TIBU-COLOMBIA

Autores: Tarazona Gélvez, Jairo; Monsalve Gómez,
Martha Isabel; Ortega Ortega, Jesús María
Universidad Francisco de Paula Santander

Correo electrónico: jagelta@gmail.com; mimonsalveg@hotmail.com;
ortegachuchomaria@gamil.com

RESUMEN

Este estudio se realizó tomando como base la investigación que se concibió para una tesis doctoral, la cual se inserta en el contexto principal del municipio de Tibú, en la frontera colombo venezolana. Su objetivo principal fue verificar la problemática de inclusión de la formación profesional de la juventud, en un contexto de violencia, vulnerabilidad y marginación. Como proceso metodológico se realizó un diseño mixto descriptivo, en el que se elaboraron dos tipos de instrumentos para la recolección de la información: uno tipo encuesta para los estudiantes y un formato de entrevista semiestructurada para los docentes, ambos se aplicaron para contrastar la información. Los resultados de esta investigación evidencian que es necesario atender de modo integral la población estudiantil; promover los ajustes y cambios necesarios en las políticas educativas y en la oferta existente; llevar a cabo una atención diferenciada para que se propicie una respuesta pertinente de inclusión educativa dirigida a los jóvenes de la región. Igualmente, se comprobó la necesidad de crear escenarios donde se fomente la justicia, la cultura de paz y la convivencia pacífica, con el fin de facilitar el acceso y la permanencia de la oferta educativa.

Palabras clave: Juventud, inclusión educativa, violencia, paz y formación profesional.

ABSTRACT

This study was based on a doctoral thesis which was done in the main context of the municipality of Tibú - in the Colombian-Venezuelan border. Its main goal was to verify the problematic of the inclusion of the youth professional education in a violent, vulnerable, and disadvantaged context. As a methodological process, a mixed descriptive design was used in which two types of research instruments were developed to collect data: a questionnaire for students and a semistructured interview form for teachers; both were applied to contrast information. Results show that it is necessary to assist the student population as a whole; to promote the necessary adjustments and changes in the educational policies and in the existing offer; and to offer diversified attention, so that a pertinent response of educational inclusion for the youth of the region is favored. Similarly, it was confirmed that there is need to create scenarios where justice, peace culture, and a peaceful coexistence are fostered in order to facilitate access and permanence of the educational processes.

Key words: Youth, educational inclusion, violence, peace, professional training.

INTRODUCCIÓN

El territorio del municipio de Tibú, por tener una riqueza en su biodiversidad y minero-energética, además de estar ubicado en la frontera colombo venezolana, entre otras ventajas, es una región que ha despertado intereses para propios y extraños. Es así como se encuentra la explotación minero energética, los cultivos de uso ilícito, el mega proyecto agroindustrial de palma aceitera. Estos aspectos han traído unas ventajas económicas para la región y los moradores; sin embargo, han influenciado en la radicalización del conflicto armado en esta región de Colombia. Las particularidades anteriores, han motivado la presencia de las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC. EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), los grupos para- militares, las bandas criminales (BACRIN) y el narcotráfico. En este contexto, unos y otros imponen impuestos a la venta de cerveza, a los cultivos e insumos de uso ilícito y los productos de contrabando; entre los que sobresalen los hidrocarburos, ganado y otros más que se transportan por el corredor fronterizo. (COALICO 2013 y 2014; León *et al.*, 2012; Molano, 2013).

Colombia ha dado diferentes respuestas al conflicto armado. En relación con la atención de la población víctima del conflicto, ha legislado para desplazados, la ley 387 de 1997; para los desmovilizados, la ley 1424, 2010; la ley de víctimas 1448 de 2011; las cuales han permitido crear programas de atención enfocados a estas poblaciones. En ese mismo sentido, ha creado ofertas educativas direccionadas a estas personas, destacando la labor que hace el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA); no obstante, se hace necesario un trabajo mejor articulado en las regiones.

Identificación del problema

Para analizar y abordar el problema que presenta la juventud en el componente educativo del municipio de Tibú, se plantea como objetivo general analizar la realidad personal, familiar, social, formativa de los jóvenes del municipio de Tibú y las consecuencias del conflicto. Esto con el propósito de buscar una respuesta posible, mediante la formación profesional, que

estimule proyectos de vidas personales y sociales que contribuyan a la pacificación del territorio.

En el interior de la zona de estudio, la juventud se ve sometida a una gran oferta de “sobrevivencia” representadas en el negocio del narcotráfico en cualquiera de sus procesos (desde el cultivo hasta la comercialización); otra oferta es la de los grupos al margen de la ley (guerrillas, bandas criminales), de los grupos de la fuerza pública y, ahora, del mega cultivo de la palma, situación que deja pocos espacios para las decisiones de la juventud, convirtiéndose poco a poco en una “reclutación” laboral y profesional de los moradores.

En este orden de ideas, se proyecta determinar las falencias en el sistema educativo y órganos estatales para la mejora y acceso continuo a una educación con calidad en la población vulnerable en situación de violencia; así como interpretar la percepción de la población objeto de estudio (conformada por los jóvenes, los docentes, autoridades educativas y líderes comunales) acerca del conocimiento que tienen sobre la inclusión educativa en esta región marcada por la violencia.

Antecedentes

El Ayuntamiento (municipio) de Tibú, lugar donde se realiza el estudio investigativo sobre la formación profesional en contexto de violencia, está ubicado en la región nororiental de Colombia, en la frontera con Venezuela, paralelo al Lago de Maracaibo. Coalico (2014) afirma que el Municipio de Tibú presenta un mapa de reclutamiento forzoso del país, pues se evidencia en el sector nororiental una afectación directa. Por otra parte, señala que durante el monitoreo de la situación de riesgo de niños, niñas y adolescentes se determinó que son vulnerables a la violencia.

Se puede deducir que para que los jóvenes puedan salir del conflicto existente en esta región deben insertarse al sistema educativo, con una formación cuyos elementos estén orientados a dotarlos de competencias útiles para su vida profesional en sentido amplio, de forma autónoma, elementos destinados al desarrollo de sus

METODOLOGÍA

capacidades genéricas de aprendizaje (Tissot, 2004; Homs, 2008).

Esta investigación se abordó desde una estrategia descriptiva, aplicándose un diseño mixto enmarcado en las modalidades no experimentales, en donde se usan procedimientos de la investigación cualitativa y cuantitativa que nos lleve a unos resultados veraces, con la intención de establecer propuestas de mejoras e intervenciones futuras (Latorre *et al.*, 2003; Mc Millán y Schumacher, 2005).

Al elegir la población objeto de estudio se ha partido de la selección de un grupo de personas que reflejan el universo real, compuesto por 195 individuos, de los cuales 150 son estudiantes de los grados 10, 11 y de los recién egresados de bachillerato, además, 45 docentes que han acompañado las poblaciones de los colegios del corregimiento de la Gabarra, de Pacelli y de la zona urbana del municipio de Tibú e, igualmente, unos docentes SENA.

Los instrumentos de investigación que se aplicaron fueron cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas, validados por profesores de la Universidad de Granada en España, con niveles de fiabilidad de Alfa Cronbach 0'808; del mismo modo, para el respectivo análisis se ha utilizado el programa estadístico S.P.S.S. V 19.0.

En relación con el componente cualitativo de esta investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas: 4 a autoridades educativas, 10 a docentes regulares y 10 a los estudiantes; dichos instrumentos facilitaron el desarrollo de los objetivos propuestos.

En el marco de los objetivos de la investigación, con los que se buscó una respuesta que sea inclusiva, se analizaron las posibilidades, los obstáculos en el acceso y permanencia de los jóvenes relacionados con las ofertas educativas. Se consideró la situación económica, familiar, social, geográfica y personal que le permita al aspirante formar parte del aprovechamiento de la oferta educativa y de su inserción en el mundo laboral.

RESULTADOS

Con el deseo de adquirir una visión holística de esta realidad, se evidenció el proceso investigativo, los datos sociodemográficos, la ubicación geográfica y los perfiles de los centros educativos con el nivel de oferta de los recursos físicos y humanos, las competencias de los docentes, el nivel educativo que alcanzan los estudiantes y la valoración de su formación por parte de los estudiantes, de la comunidad local y empresarial de la región.

En ese mismo orden, se analizaron unos aportes del conocimiento de las ciencias de la educación que contribuyeron a tener un acercamiento real y pertinente del ejercicio investigativo.

Los resultados obtenidos, basados en la muestra de la investigación, contribuyeron a visibilizar la situación de la educación concerniente a la formación profesional, entendida como formación para el mundo del trabajo técnico y tecnológico que se oferta a la juventud en el municipio de Tibú.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos basados en los cuestionarios aplicados a los estudiantes y las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes en materia educativa, a nivel de las instituciones educativas de la región.

Además, se aplicaron las técnicas del discurso biográfico narrativo considerando las distintas áreas de los cuestionarios, coincidentes con los dos guiones propuestos con un carácter semiestructurado que facilite la generación de respuestas y su posterior contrastación, realizando así una triangulación veraz de toda la información recopilada para esta investigación.

En relación con los estudiantes

En el Gráfico 1 la muestra seleccionada evidencia que la mayoría de los participantes son mujeres (65,4 % mujeres y el porcentaje restante de hombres), 68 % menores de 20 años, 80 % solteras, conviven con sus padres un 64 %, con residencia urbana un 54 %, un 14 % de ellas ya son madres. Al referirnos al lugar de la residencia se constata que un 24.7 % son de la zona rural y un 20 % oscilan entre edades

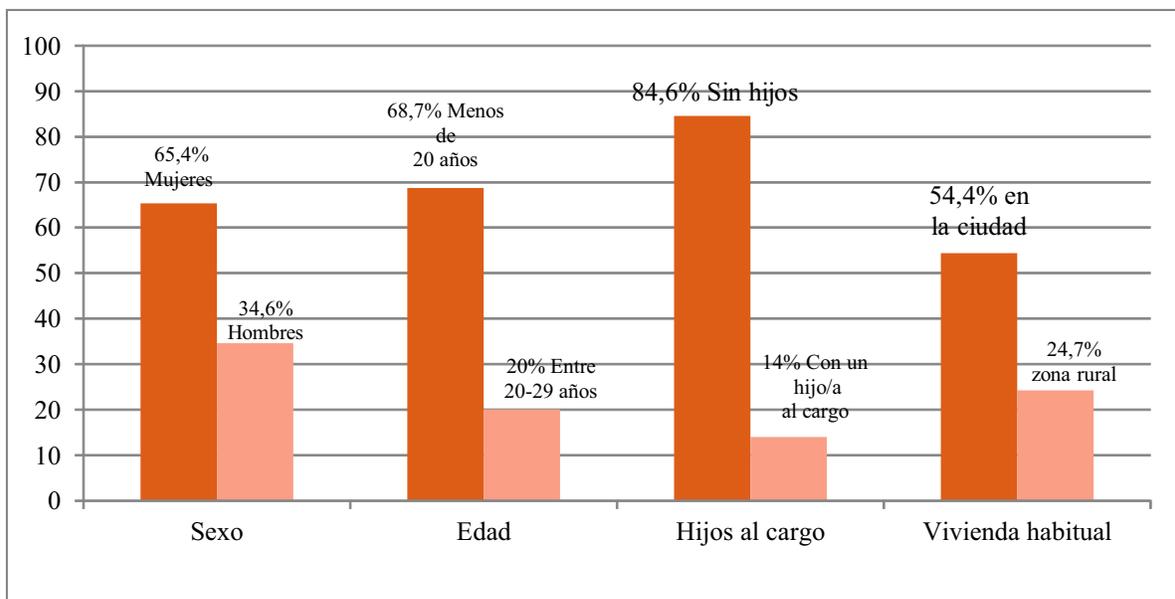


Gráfico 1. Caracterización de la muestra de estudiantes

Los resultados que refleja el Gráfico 1 nos hace inferir que en lo que respecta al acceso a la formación profesional de parte de los jóvenes en situación de conflicto que presenta el municipio de Tibú, quienes acceden más fácilmente son las mujeres y, de modo especial, si aún conviven con sus padres y tienen una edad inferior a los 20 años. Nótese que en la participación e inclusión a la formación profesional ya está segregando una gran parte de la población masculina, a las madres solteras, a las

personas mayores de 20 años y a quienes no gozan de la convivencia en sus ambientes familiares.

Se puede evidenciar que el 54 % de la muestra vive en la ciudad, mientras que el otro 24,7 % vive en la zona rural, aspecto que nos invita a realizar incidencias y ajustes que faciliten el aumento de la oferta educativa al sector rural que refleja desventajas.

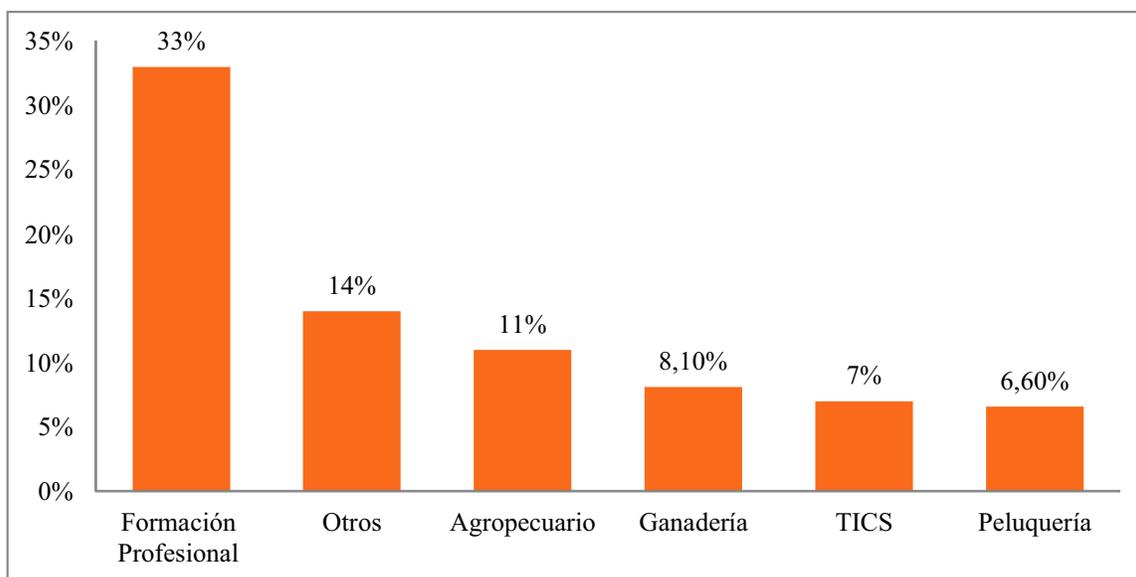


Gráfico 2. Formación adquirida

En relación con la capacitación que este grupo focal ha recibido nos dio como resultados que un 33 % ha hecho estudios de formación profesional; otro grupo de estudiantes han hecho cursos agropecuarios (11 %), de ganadería (8,1 %), sobre TICS (7 %), de peluquería (6.6 %) y con un 14 % se encuentran los que han hecho otros cursos.

El gráfico permite inferir que la oferta de formación profesional no está bien proyectada debido a que si el gran

porcentaje es de la zona urbana, como aparece en los primeros resultados, ¿Cómo es posible entender que un alto porcentaje de la formación posea un enfoque hacia la parte rural? Por otra parte, se manifiesta que gran diversidad de la oferta educativa no despierta el suficiente interés por parte de los aspirantes o no tiene la pertinencia necesaria para ser considerada por la juventud objeto de estudio, aspectos que llaman la atención y que nos permiten indagar un poco más sobre esta situación.

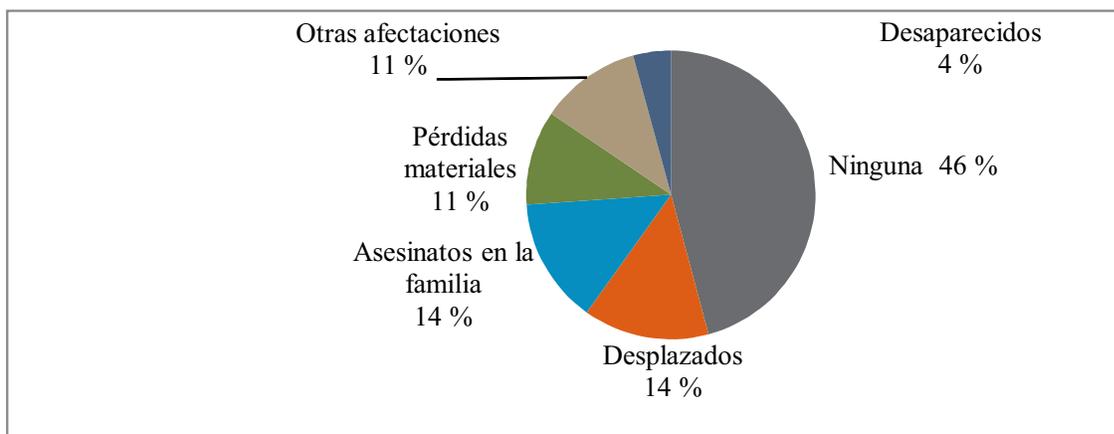


Gráfico 3. Consecuencias del conflicto armado sobre los estudiantes de Formación Profesional y Ocupacional

En relación con la afectación del conflicto de la población muestra (Gráfico 3), se manifiesta que la violencia ha impactado negativamente a los jóvenes de la población juvenil y a las familias del municipio de Tibú.

El hecho de tener en la historia familiar personas asesinadas con un 14 %; desaparecidas, 4 %; haber sido desplazadas, 14 %; pérdidas materiales con un 11 % y otras afectaciones, 11 %, son aspectos que ameritan una consideración especial. Estos resultados demandan una línea de intervención en la oferta educativa que facilite el acceso real de la juventud de la región a la formación profesional y a garantizar la permanencia en los centros educativos; que contenga una atención humanitaria integral y psicosocial, ya que estas nuevas necesidades y las circunstancias adversas exigen un enfoque diferencial que se requiere en esta región marginada y fronteriza.

No se pretende juzgar a ningún organismo nacional o internacional, sino buscar una mirada y respuesta del orden estatal, pues como se ha dicho, se demanda una intervención particular para la juventud del municipio de Tibú que se adapte a esas circunstancias para favorecer procesos reales de inclusión educativa en medio del conflicto armado colombiano.

En Colombia se ha tratado paliativamente la problemática que ha causado el conflicto armado, creando una legislación especial para desplazados, para víctimas del conflicto que minimiza la problemática de la población colombiana; sin embargo, no hay claridad en una apuesta integral y presupuestal que favorezca la adaptación y sostenibilidad de los procesos educativos.

Jiménez (2012) acerca de la violencia escolar en contexto multiculturales, nos alerta que estos aspectos aumentan la conflictividad en

las instituciones educativas; por tanto, es tarea de la escuela gestionar esta realidad, orientando el quehacer educativo hacia un desarrollo armónico de todos los individuos.

Con el parámetro de la tabla de calificación que se expresa en los conceptos: “de acuerdo”, “moderadamente de acuerdo”, “moderadamente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, la población focal considera que las necesidades traumáticas que poseen por efectos del conflicto no han sido bien atendidas; es por esto que un 22 % de los jóvenes calificó la oferta educativa con un “desacuerdo” y un 18,4 % lo califica como “moderadamente en desacuerdo”. Estos resultados siguen reflejando la problemática educativa de la juventud y la ausencia de una respuesta pertinente para esta región.

Por otra parte, los docentes reflejaron en las entrevistas hechas para este trabajo investigativo que las mayores dificultades para el acceso a los procesos educativos de la región son, en primer lugar, la situación económica de los estudiantes; en un segundo renglón, las distancias geográficas hacia los centros de formación y, en tercer lugar, la falta de un albergue. Otro aspecto de relevancia que se determinó en las entrevistas realizadas a los docentes fue la carencia de un currículo diferenciado para estas poblaciones que permita satisfacciones de orden personal, familiar, empresarial y social.

Con respecto a los currículos de las ofertas educativas prevalece una mayor preocupación

de maestros, estudiantes y de centros educativos en lograr buenas puntuaciones en la pruebas de estado, haciendo énfasis en impartir y asimilar contenidos temáticos que les aporten para un alto puntaje en la pruebas académicas. Estos resultados les permiten acceder a la formación universitaria o dejar en alto la tarea educativa, desplazando en cierto grado la atención pertinente y diversificada que requiere la población en estas zonas del conflicto.

Según lo revela el Gráfico 4, los aspectos de transporte o movilidad, de seguridad en desplazamiento, el uso del uniforme, favorecen la seguridad de los estudiantes; no obstante, se denota que hay porcentajes de alto riesgo, es así como vemos en el mismo Gráfico que las ventajas sobre los demás jóvenes están calificadas con “de acuerdo” solo en el 41.2 % de la población y, en esa misma línea, justifican la creación de un albergue un 44.9 % resaltando un “de acuerdo” y un 25 % lo estima en “moderadamente de acuerdo”.

Estos resultados expresan que la oferta educativa debe considerar una evaluación de los procesos no solo del orden académico, sino otras necesidades que demanda la población juvenil que a diario debe encontrarse con realidades adversas en la familia, en las comunidades y en el entorno, por efectos del conflicto armado y la situación de frontera, dado que cada día tiene nuevos actores armados que se pelean los territorios.

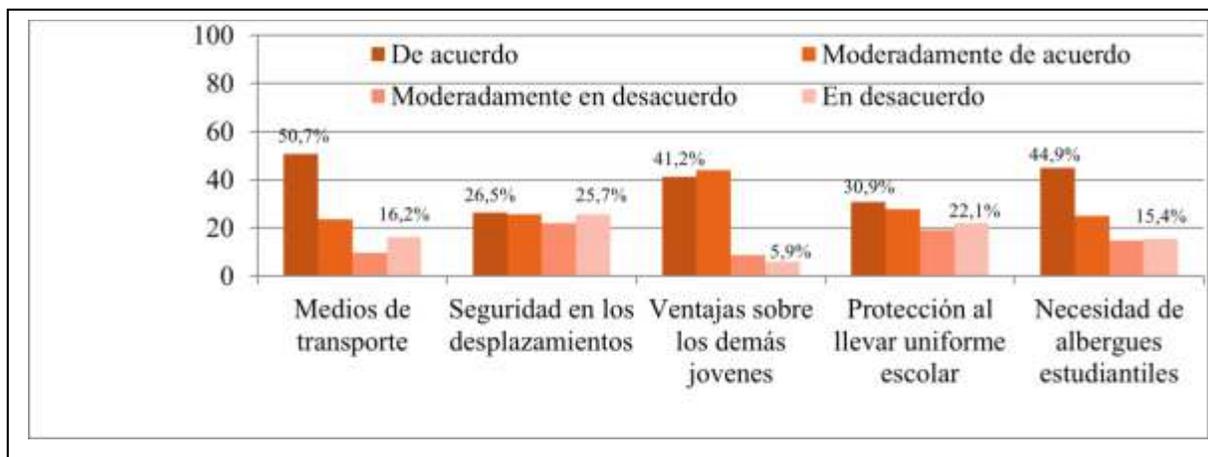


Gráfico 4. Elementos influyentes en la Formación Profesional y Ocupacional en Tibú

Uriarte (2006) plantea que los problemas de inclusión se generan, en muchas ocasiones, por conflictividad social, familiar y por las incapacidades educativas en las escuelas para atender estas situaciones

Análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes de las instituciones educativas

En este proceso investigativo se valoró la percepción de los docentes y autoridades educativas en la oferta educativa presente en la región.

Tabla 1. Edad

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 30 años	13	6,7	6,7
De 30 a 39 años	16	35,6	42,2
De más de 40 a 49 años	12	26,7	68,9
Más de 50 años	14	31,1	100,0
	45	100,0	100,0

En la tabla anterior se observa que la gran mayoría de los docentes están por debajo de los 50 años. Se evidencia que el 6,7 % son menores de 30 años; el 35,6 % oscila entre los 30 y 39 años; el 26,7 % entre los 40 y 49

años y solo el 31,1 % de los maestros supera los 50 años. Esto es un futuro prometedor y, contribuiría mucho más, si esta media de edad estuviera acompañada de estabilidad y competencia laboral.

Tabla 2. Ítem de las entrevistas semiestructuradas aplicada a las Autoridades educativas y Docentes, la cual ya se tuvo presente en el análisis de resultados.

Sujetos claves	Ítems
Docentes	Describa cuál es el papel y aprecio a los docentes en el municipio de Tibú en la formación profesional
Autoridades Educativas	¿Qué criterios aplican para establecer programas de formación ocupacional y profesional para la juventud de Tibú?
Docentes	¿Cuáles son las dificultades de los jóvenes de Tibú para acceder a los programas de formación ocupacional y profesional que se ofrecen en la zona?
Autoridades Educativas	¿Considera que se tiene presente la realidad del conflicto del Catatumbo a la hora de establecer programas de formación ocupacional y profesional?
Autoridades Educativas	¿Crees que la inestabilidad laboral influye de algún modo en la actualización de los docentes y en la calidad de la educación para el mundo del trabajo en la región?
Autoridades Educativas	¿Hay selección diferenciada y estímulos para los docentes que favorezcan la formación ocupacional y profesional en las zonas de conflicto?

La muestra referida a los docentes y autoridades educativas se caracteriza porque está compuesta mayoritariamente por hombres (73,3 %) entre 30 a 39 años de edad; (35,6 %), solteros; (40 %); que viven en pareja (28,9 %) y (42,2 %) en zonas distintas a donde ejercen sus funciones como formadores o directivos. Se trata de docentes interinos (33,3 %), representantes de la comunidad (28,9 %); directivos (13,3 %) y funcionarios en último término. La mayoría de ellos poseen estudios universitarios de grado (55,6 %), contrastando en el otro extremo aquellas personas con estudios primarios (11,1 %) y que responden a un perfil de formadores o líderes de comunidades rurales que ayudan en la gestión. Un 68,9 % dice poseer una formación previa adecuada para la dirección educativa frente a un 13,3 % que la considera escasa.

Dentro de la formación, las principales modalidades para la actualización y formación permanente son los cursos y seminarios, seguidos de las lecturas (66,7 % y 17,8 % respectivamente). Mayoritariamente, ejercen su cargo en instituciones públicas de Colombia (75,6 %) con un nivel de satisfacción laboral alto o muy alto (68,9 % y 24,4 %, respectivamente).

Las plantillas están distribuidas en porcentajes similares entre docentes con una experiencia de 1-5 años y con una antigüedad entre 16-20 años, entre otras (35,6 %). Si atendemos a los datos sobre horas semanales dedicadas a la docencia, hemos encontrado distintos tiempos de dedicación; aquellos docentes que ejercen más de 30 horas a tareas docentes se igualan en porcentaje con el trabajo realizado por las autoridades educativas (28,9 %). Le siguen aquellos profesionales que ejercen entre 11 y 20 horas y los que trabajan entre 20 y 30 horas (24,4 % y 17,8 %, respectivamente).

Al abordar el objetivo general que plantea la incidencia de la realidad familiar, social, económica y formativa de los jóvenes de Tibú en el índice de violencia y su respuesta posible mediante la formación profesional y ocupacional para el restablecimiento de un

clima de paz y convivencia normalizado, encontramos respuestas en diferentes porcentajes, donde se expresa el valor de la familia, de los docentes, la formación que reciben y, al mismo tiempo, manifiestan que el conflicto existente y las vías de comunicación no contribuyen a generar el acceso a una buena formación profesional que les garantice la cualificación, la competitividad laboral y la convivencia pacífica en la región.

Esta investigación se apoya en las ideas propuestas en el Foro Mundial sobre la Educación (2014), con la Declaración de Incheon, en República de Corea, que ofrece unas líneas de reflexión para la promoción de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, con un enfoque de aprendizaje permanente, denominado en otras ocasiones por la misma organización como educación para todos (EPT) y que debe realizarse hasta el 2030; es decir, lo que se orienta, en primer lugar, es transformar vidas y comunidades mediante la educación.

Los resultados de la investigación nos hacen inferir y reflexionar que en los contextos de violencia se debe pedir una educación para el bien común y la globalidad (Peiró y Ochoa, 2013), una educación para la amistad y la paz (Peiró, 2015). Así mismo, en los procesos educativos debe fomentarse la orientación y una acción tutorial individualizada que permita procesos de integración en el contexto de la formación profesional (Sola y López, 2008).

Dado que en las ofertas educativas, generalmente, cuando hablan de inclusión hacen referencia a la población que presenta una discapacidad física o un síndrome conocido universalmente por todos, hoy es necesario ampliar el concepto de educación inclusiva generando leyes y programas que atiendan el universo de los afectados por los conflictos y desigualdades sociales que van emergiendo en diferentes dinámicas sociales. Hoy, por efectos de las guerras, el hambre, las adicciones y la constante migración, hay nuevas poblaciones que merecen un trato especial; por tanto, se debe brindar una respuesta interdisciplinar que ofrezca la educación humana, competitiva e inclusiva en los diferentes órdenes que la

CONCLUSIONES

sociedad va reclamando, sin dejar de lado las respuestas de educación inclusiva que se vienen ofertando.

Las consecuencias del conflicto armado en este municipio han sido permanentes, y se arraigaron tanto en la población rural como en la urbana; pero esto no es impedimento para poder desarrollar su proyecto de vida, que es la formación profesional de la juventud a través de la Educación.

En el desarrollo de la investigación y la aplicación y análisis de las encuestas se pudo deducir que un gran porcentaje de la población centra sus esperanzas en un mejor futuro a través de la inclusión educativa.

Se evidencia, en algunos casos, como los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas de Estado están muy por debajo del promedio nacional. Eso afecta su rendimiento profesional, impide su ingreso a la universidad y dificulta su camino para salir de la pobreza extrema.

Se pudo determinar que el apoyo internacional y estatal es clave para esta región, ya que hacen falta recursos económicos y acciones para atender la situación de la educación en el municipio de Tibú.

El conflicto ha dejado muchas consecuencias humanitarias; entre ellas, una dinámica de economía ilegal y dificultades para acceder a los servicios básicos y educativos.

De manera que se concluye que, históricamente, esta región afectada por el conflicto armado, la extrema pobreza y la crisis fronteriza, necesita mejorar sus escuelas, aumentar la cobertura y la calidad de la alimentación escolar y contar con docentes cualificados. El Estado y los organismos humanitarios deben buscar estrategias para escolarizar desde sus inicios a los niños y acabar con la deserción y la no inclusión en las aulas.

Es imperante el aporte de los diferentes organismos nacionales como el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y su empoderamiento en la toma de las medidas para la inclusión de la formación profesional de la juventud en el municipio de Tibú.

REFERENCIAS

Ávila, A. F. (s.f.). Contexto de violencia y conflicto armado. Bogotá, Colombia: Corporación Nuevo Arco Iris.

Botero, L. (2016). ABCES Jurídico. Reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (Febrero de 2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Disponible en: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf.

CONPES Consejo Nacional De Política Económica y Social. (15 de Enero de 2013). Documento 3739.

Estrategia De Desarrollo Integral De La Región Del Catatumbo Bogotá D.C.

COALICO (2013). Niñez y conflicto armado en Colombia. Disponible en: <http://coalico.org/destacadas/observatorio-de-ninez-y-conflicto-armado.html>

COALICO (2014). Informe Alterno al Informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño. Disponible en: <http://coalico.org/documentacion/289-informe-alterno-al-informe-del-estado-colombiano-sobre-el-cumplimiento-de-la-convencion-de-los-derechos-del-nino-2013.html>

Fundación Ideas Para La Paz. (Septiembre de 2013). Dinámicas del Conflicto Armado en el Catatumbo y su Impacto Humanitario.

Fundación Ideas para la Paz. (Febrero de 2015). Las FARC hoy en el Catatumbo. Área Dinámicas del Conflicto Negociaciones de Paz.

Foro Mundial sobre la Educación (2015).

- Declaración de Incheon, República de Corea.
- Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 11(2), 8-30. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Latorre, A., Arnal, J., Rincón, D. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.
- León, S., Niño, E., Camargo, E., Cañizares, W., Guerra, C. (2012). La Frontera Caliente entre Colombia y Venezuela. Cota: Arco Iris.
- Molano, A. (2013). Dignidad campesina. Entre la realidad y la esperanza. Bogotá: Icono.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., Baidés, J. S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Pearson.
- Peiró, S. y Ochoa, A. (2013). La educación y ciudadanía en el siglo XXI. Pombalina: Universidad de Coimbra.
- Peiró, S. (2015). La espiral de la violencia escolar. Educar en la amistad para la paz. San Vicente (alicante): Editorial Club Universitario.
- Sola, T. y López, M. (2008). Bases teóricas para humanizar la educación a través de la orientación y la acción tutorial. Madrid: Universitas.
- Tissot, P. (2004). Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*. 1(1):7-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/175/17514747002/>

EL MÉTODO ETNOGRÁFICO CONDUCTIVO EN LA CLASE DE INGLÉS COMO EXPONENTE DE UNA REALIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*

THE ETHNOGRAPHIC METHOD APPLIED IN THE ENGLISH CLASSROOM AS AN EXPONENT OF A REALITY EMBEDDED IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Autora: Cañas, Luz Ángela

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: luzang@unet.edu.ve

RESUMEN

La investigación presentada, realizada en el ambiente del aula de clase de un curso de Inglés de pregrado de la Universidad Nacional del Táchira, planteó comprender la práctica pedagógica del docente-estudiante desde una perspectiva etnográfica: *etno* (grupo social), *grafía* (grabación, escritura), en cuanto que en el aula se crea una 'cultura' construida en ella, usualmente no visible, porque se hace regular, instituida y cotidiana, lo cual permite comprender patrones socio-culturales, afectivos o de otra naturaleza, en un tiempo específico en dicho entorno. El problema-objeto de estudio partió por develar comportamientos, actitudes o eventos que subyacen en dicho contexto educativo a partir de la percepción de sus participantes; del docente hacia su práctica pedagógica y de los estudiantes hacia cómo se acercan a la comprensión de una segunda lengua en forma intersubjetiva. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación semi-participante y la entrevista. Los informantes clave se constituyeron en un grupo seleccionado de docentes y estudiantes de la asignatura Inglés. El proceso de análisis se hizo a través de una triangulación de los datos recogidos y el uso de programas informáticos (*Atlas ti*, *SPSS 17.0*) con soporte en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin para la codificación de los datos. Entre las abstracciones emergidas resaltantes surgió que el docente fomenta, además de los conocimientos disciplinares, un clima social de empatía para facilitar las rutinas implícitas y explícitas de secuencia de la clase; y los estudiantes, a aceptar normas y rutinas de la clase con tendencia a preferir prácticas interactivas focalizadas en su campo profesional. Se concluye, en parte, que el aula de clase representa una realidad compleja, dinámica y diversa, donde el docente en su reflexión pedagógica y el reconocimiento del estudiante que aprende en sus diferencias individuales y actitudinales, estimulan los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Etnografía, práctica pedagógica, enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés.

ABSTRACT

This study, carried out in an undergraduate English course classroom at the National University of Tachira, looked at understanding the pedagogical practice of the teacher-student from an ethnographic perspective: ethno (social group), graphic (recording, writing) since it is believed the classroom creates a 'culture' built in it usually not visible but becoming day-to-day and regular. This culture allows identifying particular socio-cultural, affective, or any other patterns undergone in this context in a specific period of time. The problem-object of study was focused on understanding behaviors, attitudes or events underlying in this educational context from the own classroom participants' points of view and believes; the teacher towards his/her own pedagogical practice and the students towards how they attempt to approach the understanding of a second language, English, in an intersubjective relationship. As data collecting techniques, the participant observation, the interview and the field notes were used. The key informants consisted of a selected group of teachers and students of an undergraduate English course. The analysis process followed a data triangulation and a data coding technique making use of computer programs (Atlas ti, SPSS 17.0.) supported on the Grounded Theory from Strauss and Corbin. From this context emerged that the teacher attempts to provide, in addition to disciplinary knowledge, a climate of empathy to facilitate the implicit and explicit routines of sequence established in the class; and the students to accept class rules and routines with a tendency to require interactive practices focused on their professional field. It is partly concluded that the classroom represents a complex, dynamic and diverse reality favoured by a pedagogical practice based on teacher's reflection in recognition of the student who learns according to his/her individual and attitudinal differences to stimulate the learning process.

Keywords: Classroom ethnography, pedagogical practice, English teaching.

*Los hallazgos dados en este artículo de investigación forman parte de un conjunto más amplio de resultados obtenidos en la Tesis Doctoral de la autora: "La Práctica Pedagógica del Docente de Inglés Vinculada a la Neurociencia en la Educación: Contexto de la Universidad Nacional Experimental del Táchira". Se destaca en este artículo hallazgos específicos que enmarcan el método etnográfico en el contexto educativo de las aulas de clase de inglés estudiadas.

El presente estudio parte del interés por obtener una comprensión sistemática de un grupo o unidad social: docentes y estudiantes en la clase de Inglés, mediante la identificación de prácticas concretas en el hecho pedagógico-educativo orientada en una investigación de tipo social, con el objeto de descubrir fenómenos surgidos de ese ámbito social, que por su naturaleza, deben ser aprehendidos, descritos e interpretados desde la óptica de los sujetos que interactúan en ese contexto específico.

Desde una visión interpretativa-descriptiva de investigación social, la cual orientó el estudio, los actores del hecho educativo: docentes y alumnos, quienes interactúan en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en carreras de pregrado, se conforman como una unidad o grupo social caracterizada por rasgos humanos inherentes a su naturaleza, como son sus emociones, experiencias vividas, preferencias, intereses. Estas, de una u otra forma, configuran las acciones, la intencionalidad y los significados otorgados al quehacer pedagógico como un contexto de carácter social y humano. De modo que el entorno educativo puede percibirse como una organización o unidad social con altos niveles de complejidad (Martínez, 2007).

En el ámbito escolar, las prácticas del día a día de un aula de clase, al hacerse rutinarias, se convierten en formas implícitas de actuar. Por tanto, el reto de los observadores de un aula de clase, sean estos supervisores, directores, docentes, estudiantes-docentes, investigadores, etc., es llegar a comprender y revelar formas instituidas que se dan en dicho contexto, en cuanto a cómo, por qué y para qué ocurren. De esta forma, con el objeto de comprender en el hecho educativo la dinámica cotidiana que se instaura, en un tiempo determinado, en la práctica pedagógica de la clase de inglés, se recurrió al método etnográfico, el cual históricamente ha representado una opción de investigación aplicada en contextos de interacción social (comunidades) para llegar a comprender, identificar y describir el “estilo de vida de un grupo de personas (*registradas*), como unidades de análisis,

habitadas a vivir juntas (*ethnos*), cuyas relaciones están reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas” (Martínez, 1994, p. 29).

En razón de este marco conceptual, el supuesto es que en las actividades, las normas, la organización del tiempo escolar, los espacios, las interacciones, los métodos y recursos de enseñanza, entre otros, operan permanentemente elementos de naturaleza social, cultural, cognitivo, afectivo, entre otros, los cuales son incorporados y puestos en práctica por los distintos actores, consciente o inconscientemente. En consecuencia, como objetivos de investigación que enmarcaron específicamente el desarrollo del método etnográfico, se plantearon: (a) identificar actitudes de naturaleza socio-cultural, cognitivo-afectivo y/o axiológicos de los actores sociales estudiados; (b) describir las actitudes y comportamientos develados en la dinámica de la práctica pedagógica de un grupo determinado de docentes y estudiantes en su entorno del aula de clase de inglés por un tiempo determinado y (c) interpretar los hallazgos surgidos de los procesos de observación.

Este recorrido implicó una exploración en profundidad de la percepción y vivencias de los propios actores sociales del contexto educativo observado en su cotidianidad.

Fundamentos teóricos

En el intento de un acercamiento por conocer lo que nos rodea, partimos de la creencia de que la enseñanza formal de un idioma, en este caso de una segunda lengua (L2), Inglés, representa una acción social, que en parte, tiende a ser desestimada como tal por el discurso oficial-curricular que ha colocado la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como una actividad netamente escolarizada (Tudor, 2001). Según este sentir, se piensa que los actores de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, representados por los docentes, los estudiantes y la institución, quizás pudieran no estar del todo conscientes de los diversos aspectos interactuantes en el entorno que comparten.

Puede asumirse, asimismo, que solo una racionalidad estructurada, operacionalizada

bajo la conducción de unos objetivos y programas de estudio preestablecidos, hagan pensar que la práctica de aula desarrollada es la más adecuada, dejando inadvertida; sin embargo, su naturaleza cambiante y diversa vivida por cada uno de sus actores en la realidad del salón de clase. A este respecto, Tudor (2001) expresa, a manera de reflexión y cuestionamiento, si la realidad del aula es meramente concebida según unos planes de estudio preestablecidos y unos lineamientos académicos sistematizados. Y, por otro lado, si este entorno es al mismo tiempo reconstruido por sus actores, consciente o inconscientemente, de acuerdo con un esquema mental particular e individual, lo cual impulsa las acciones que se ejercen en el aula. De aquí, la segunda postura pareciera ineludiblemente acompañar la primera.

Dados los cuestionamientos previos, se desprende la necesidad de develar acontecimientos del entorno educativo de los participantes de la práctica pedagógica del Inglés en el contexto de estudio, los cuales, a partir de la percepción de los participantes, aporten ideas sobre cómo construyen su realidad. Se asume que en la realidad del aula de clases y en las acciones de los docentes y los estudiantes que comparten ese entorno, interactúan sentimientos orientados a un supuesto fin común: enseñar y aprender una segunda lengua. No obstante, visionar la clase como un entorno social nos hace pensar en personas que traen una percepción muy particular de lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, esto genera un estado de complejidad de esta realidad debido a la multiplicidad y diversidad de acontecimientos que pueden suscitarse en ella y que vienen a formar parte ineludible del quehacer pedagógico conducido.

Estudios sobre lo que acontece en el aula de clase de una L2 (Richards y Lockhart, 1994; Tudor, 2001; Woods, 1996) comienzan a abrir espacios para apreciar en el acontecer del aula cómo es que sus participantes perciben lo que hacen en relación con sus propias representaciones mentales sobre el entorno. Se requiere, de este modo, reconocer que existen dinámicas que

emergen de la interacción entre los individuos presentes en cada situación específica y no solamente de las estructuras curriculares-metodológicas o generalizaciones teóricas abstractas, que aunque pueden influenciar dicha realidad, no representan las únicas que dan forma y sentido a esa realidad.

A la luz de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, el conocer puede conformarse a partir de un espectro de significados que van desde el saber disciplinar y pedagógico, como hechos que pueden demostrarse, hasta creencias y lógicas personales, las cuales pueden ser aceptadas o no por otros (Woods, 1996). Estas dos entidades (saberes formales y creencias) convergen para idear supuestos e ideas sobre la realidad del quehacer educativo del docente en un determinado tiempo y espacio, donde se ejercen acciones y procesos de toma de decisión que de una u otra forma influyen la práctica de la enseñanza.

En este sentido, el conocimiento disciplinar del docente y sus creencias sobre las cosas que lo rodean, pueden apreciarse como traducciones y reconstrucciones mentales según estímulos o signos captados y codificados por los sentidos, sujetos a facultades sensoriales, intelectuales o racionales (Morín, 1994). De este modo, Morín ilustra que el conocimiento, en un sentido general, no puede considerarse una herramienta *ready made* (ya hecha), pues “el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una primera necesidad que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error e ilusión que no cesan de parasitar la mente humana” (p. 18). El conocimiento de algo y las creencias llegan, de este modo, a formar parte del mundo interno de las personas, lo que condiciona sus acciones, su proceder y su visión del mundo exterior.

El acto pedagógico en la educación formal, en su condición de enseñar y aprender algo, asumido desde una postura constructivista, presupone que educador y educandos son constructores de sus propios conocimientos a través de procesos mentales y biológicos que median para la aprehensión de la

realidad. Esta construcción del conocimiento es lo que, en última instancia, reflejará lo que la gente percibe, dice y hace, lo cual es “producto del modo en que definen su mundo” (Taylor y Bogdan, 1984/1987, p. 23). En consecuencia, la realidad es construida y definida por cada persona dadas sus representaciones mentales del mundo; siendo tarea del investigador indagar y conocer este mundo o al menos, una parte de él.

De acuerdo con el planteamiento anterior, los comportamientos particulares del docente de una L2 pueden representar lo que Tudor (2001) denomina como la *lógica interna*, la cual opera en cada individuo para representar acciones, decisiones y/o actitudes que estos adoptan en un contexto social específico. Se señala a esta lógica interna como aquella que se crea abierta y constructivamente en la mente del docente y, también, de sus estudiantes, que nace de la comprensión e interacción con el entorno.

En un contexto educativo, las internalizaciones o lógica interna propias de los sujetos que conforman la enseñanza y aprendizaje de una L2, como individuos de un grupo social, con sus propios diseños psico-cognitivos, historias personales, metas de vida y experiencias socio-educativas se combinan en un ir y venir de subjetividades para influenciar, de algún modo, las acciones ejercidas en el desarrollo de la práctica pedagógica (ob.cit.).

METODOLOGÍA

El método etnográfico

Vista la realidad de este estudio como un sistema dinámico, cambiante e interactivo, su re-conocimiento condujo a adoptar una opción o diseño metodológico cualitativo, bajo un enfoque interpretativo, con el objetivo de conducir la investigación hacia una comprensión e interpretación de las acciones que los miembros estudiados dan a su realidad, en este caso en un ambiente educativo. Según Sandín Esteban (2003), esta visión permite develar patrones, interacciones y dinámicas recurrentes que configuran una realidad. La vía metodológica se orienta de este modo con la intención de observar cómo se dan los eventos y relacionarlos con el fenómeno de

estudio para ser comprendidos, interpretados y conceptualizados, ajustados a la realidad observada.

El método etnográfico significó para el observador-investigador, en el contexto educativo de la UNET, una herramienta de indagación para registrar la cotidianidad de la clase de inglés con el objeto de hacer visible maneras de actuar de sus participantes y cómo estos construyen su realidad durante la práctica pedagógica para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, formas en que sus miembros se relacionan (Frank, 1999).

En este sentido, la perspectiva etnográfica “provee un lente para comprender patrones particulares de la vida específica de los integrantes de un aula de clase, usualmente no visibles, porque se hacen regulares, instituidos y cotidianos” (Frank, 1999, p. 3). El método etnográfico se constituyó en sí mismo, en este estudio, en una *microetnografía* definida por Ogbu (citado en Yuni y Urbano, 2005) como “aquella que estudia los fenómenos que ocurren al interior de una institución escolar y que se relacionan con las prácticas cotidianas de maestros y alumnos” (p. 113).

Como parte del proceso metodológico del método etnográfico Yuni y Urbano (2005) consideran que se requiere un recorrido y descripción densa en el que se debe captar las estructuras de significados utilizadas por las personas para comprender su mundo y que muchas veces aparecen irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras y que el investigador debe conectar de alguna manera. Para Martínez (2004) las técnicas más usadas en la etnografía se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito reconociendo, sin embargo, que el lenguaje se usa tanto para revelar lo que pensamos o sentimos así como para ocultarlo. Para Martínez, en la investigación cualitativa etnográfica, el observador a menudo se convierte en su principal instrumento.

El método etnográfico, en este estudio, se orientó a través de procedimientos de campo para la selección de los informante clave y la aplicación de técnicas e

instrumentos para la recogida de datos en el lugar de estudio (el escenario), por medio de técnicas como las observaciones de clase, las entrevistas y su posterior análisis e interpretación, siguiendo un proceso de categorización y codificación, lo cual condujo a explicar los hallazgos emergidos de una forma sistemática.

Momentos de la investigación

El siguiente esquema, Gráfico 1, resume las diferentes fases o momentos que guiaron el desarrollo de la presente investigación, basado en Ferreres (2002).

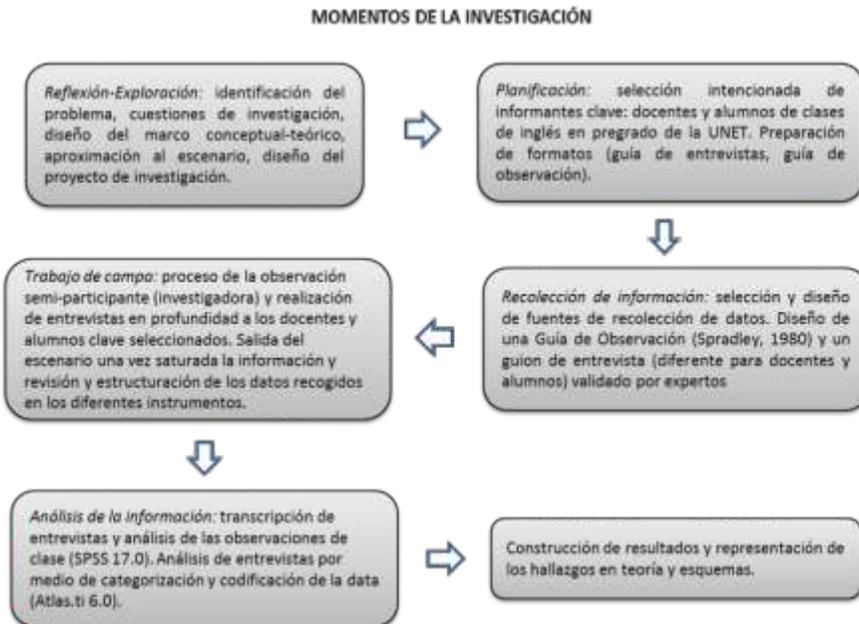


Gráfico 1. Momentos de la investigación. Escenario e informantes clave del estudio

Para Yuni y Urbano (2005) el secreto de la investigación etnográfica radica en la habilidad del investigador para fundirse en un escenario, de modo que, “sin perder su propia visión de las cosas, pueda reconstruir mediante la observación participante y las entrevistas las pautas, valores y prácticas de la comunidad que observa” (p. 117). Asimismo, este método atribuye entre los criterios de selección de los informantes clave (a) categorías-tipo de *selección extrema* o intencional (LeCompte y Schensul, 1999). Según esta selección, el investigador define, previamente, las características prioritarias que le interesan entre los miembros de una comunidad y (b) poseedor de *una profunda inculturización* (Spradley, 1980); es decir, conocimiento exhaustivo y rutinario del informante sobre su cultura, de carácter no analítico. Ambos criterios se consideraron en este trabajo de investigación.

El *escenario* propuesto en el presente estudio estuvo representado por tres cursos

donde se imparte la asignatura *Inglés*, en pregrado, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. A manera descriptiva, la unidad curricular *Inglés* en los pensum actuales de la UNET, está constituida por las asignaturas 'Inglés 1' e 'Inglés 2', las cuales asignan tres horas académicas por semana en las diferentes carreras de estudio, ubicadas entre el segundo y tercer semestre de las carreras en pregrado.

Estas asignaturas tienen como objetivo general dentro del plan de estudio desde el año 1999: “*desarrollar habilidades y competencias iniciales comunicativas y lingüísticas para una comprensión y expresión oral y escrita efectiva en el idioma inglés que mejore el desempeño estudiantil y profesional y la valorización del uso de este idioma en sus diferentes contextos*”. El objetivo general de ambas asignaturas (Inglés 1 e Inglés 2) sirvió como referencia curricular en este estudio con el propósito de

relacionar, y en parte, dar significado a las actividades realizadas por los docentes y estudiantes en su dinámica cotidiana en la clase de inglés, durante los procesos de observación y aplicación de las entrevistas que se realizaron a los informantes seleccionados.

Los *informantes clave* estuvieron constituidos por tres (03) docentes que dictan la asignatura Inglés 1 e Inglés 2 en la UNET y nueve (9) estudiantes, quienes una vez consultados y de manera voluntaria, manifestaron su interés en participar en el estudio. Como criterios de selección de los informantes clave docentes, escogidos de manera intencional, se consideró: (a) docentes egresados de una universidad venezolana en carreras relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del Inglés (*Educación Mención Inglés o Idiomas Modernos*); (b) trayectoria académica-profesional-experiencial de los docentes de Inglés dentro de la institución (UNET), al menos de 5 años; (c) docentes cuya práctica pedagógica en la UNET haya sido evaluada institucionalmente. Dicha evaluación se conoció en primera instancia a partir de un tipo de evaluación (encuesta cerrada) existente y registrada en la oficina de Coordinación de Desarrollo Educativo de la UNET (CODE), suministrada a la investigadora con la autorización de los docentes informantes.

Por otra parte, se seleccionó un grupo de nueve (9) estudiantes clave de manera intencional, inscritos en la asignatura Inglés 1 y 2, distribuidos entre las secciones de los docentes informantes seleccionados (tres estudiantes por sección). Los criterios de selección fueron: (a) estudiantes interesados y motivados hacia el aprendizaje del inglés; (b) estudiantes con rendimiento académico satisfactorio, a criterio de los docentes informantes; (c) estudiantes con buen récord de asistencia, así advertido por los docentes informantes del estudio; (d) estudiantes dispuestos a ser entrevistados con propósitos de investigación.

El método etnográfico alude como característica esencial crear un *rapport* y

empatía necesaria entre los informantes clave y el investigador con el fin de ofrecer confiabilidad a las técnicas aplicadas. Los informantes clave estudiantes se seleccionaron solo para las entrevistas, ya que el grupo general de estudiantes por clase de inglés fue observado, junto con sus docentes, durante todo el estudio.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Observación semi-participante

Yuni y Urbano (2005) describen la observación participante como un método de investigación donde el investigador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social en forma de inmersión. El proceso de observación se realizó en forma semi-participativa porque la observadora, aunque se integró en las actividades de inglés que los estudiantes realizaban, también fungió en otras ocasiones solo como observadora durante la clase, centrada en identificar fundamentalmente las relaciones e interacciones entre los docentes-estudiantes/estudiantes-estudiantes y su entorno expresados en comportamientos, dinámicas y uso de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje del inglés, surgidos en la realidad de la clase.

La investigadora-observadora registró (en laptop) descripciones de estas acciones y partes del discurso hablado (formal e informal) entre el docente y los estudiantes y estudiantes-estudiantes, utilizando para ello una Guía de Observación por visita, formateada en dos columnas, especificando los momentos de los acontecimientos suscitados en la clase: una columna para la observación de los eventos y otra columna para las notas de campo del investigador sobre su propia interpretación de los acontecimientos.

La Guía de Observación incluyó rasgos selectivos del escenario estudiado y su grupo social representando en la interrogante *¿Qué ocurre en el escenario?: actores, actividades académicas de la clase (tipo de prácticas, tareas, trabajo individual/grupal), acciones (participación,*

preguntas, revisión de asignaciones, refuerzos), objetos (recursos), interacciones, eventos (interrupciones, atención), metas-logros, distribución del tiempo, sentimientos, opiniones, gestos relevantes (risas, humor, posturas...).

Momentos del proceso de observación

- (a) Anunciar a los informantes clave y al grupo de estudiantes el propósito y beneficios de la investigación para crear rapport.
- (b) Informar al docente el lugar donde se ubicaría la observadora en el aula y el equipo (laptop) que utilizó para el registro de la información. La observadora se situó al lado del último estudiante sentado junto a la puerta del aula, intentando pasar 'desapercibida' ante el grupo y evitar ser un factor distractor.
- (c) Permanecer en el escenario, conocer el ambiente. Se cuantificó 62 horas académicas de observación consecutiva, en tres secciones observadas durante un semestre de estudio.
- (d) La retirada del campo constituyó el momento en que, debido a la recurrencia (saturación) de las actividades y acciones observables, la frecuencia de las visitas al escenario se redujo gradualmente, haciendo saber a los participantes sobre la finalización de las observaciones de aula.

La entrevista

Rojas de Escalona (2007) define la técnica de la entrevista como "un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas" (p. 84). En el presente estudio se utilizó la entrevista cara a cara en profundidad (Yuni y Urbano, 2005), esta se dio personalmente entre el entrevistado y el entrevistador en un lugar fijado. En estas entrevistas se estableció una conversación (grabada), orientada por un guion donde se recogieron los temas que se trataron dejando; sin embargo, una expresión libre y espontánea.

La guía o *pool* de preguntas utilizada por la investigadora para las entrevistas a los docentes, se orientó en relación con acontecimientos suscitados en la cotidianidad de la práctica pedagógica en el aula de clase de inglés, tales como: vivencias experimentadas en la enseñanza, maneras de guiar la enseñanza, razones e intenciones en hacer lo que se hace en el aula, recursos utilizados para el desarrollo de las clases, incidencias positivas y adversas en la clase, eventos especiales. De esta forma, se buscó develar, en primera instancia, concepciones del docente hacia su propia práctica pedagógica y la dinámica surgida en la clase, así como actitudes, expectativas, experiencias previas, alcances de la enseñanza y el aprendizaje, satisfacciones, limitaciones, patrones, normas y formas de interacción entre el docente y el estudiante en el aula de clase.

Las preguntas realizadas a los estudiantes giraron en torno a: expectativas, vivencias, necesidades, percepción sobre las actividades realizadas en la clase, formas de aprender y mejorar Inglés (estrategias metacognitivas) y percepción sobre el trabajo realizado por el docente de inglés en el aula.

Una vez transcritas las entrevistas, la investigadora remitió a los informantes clave (docentes y estudiantes) las mismas con el fin de que reconfirmaran lo dicho por ellos. Este proceso de confirmación de lo expresado representa un principio de validez y confiabilidad de la investigación cualitativa (Martínez, 1994). Posterior a este paso, se inició el proceso de conceptualización, categorización y codificación de la información emergida. La transcripción posterior, permitió volver una y otra vez sobre lo dicho por los informantes clave (docentes y estudiantes).

Así como en la observación, la entrevista llegó a un punto de *saturación* (Strauss y Corbin, 2002), lo cual se tomó como punto culminante al no surgir nuevos elementos relevantes. Este proceso se realizó en dos sesiones de trabajo para cada informante docente y en una sesión de trabajo para cada informante estudiante.

La información recogida se analizó mediante técnicas y procedimientos empleados en la *Teoría Fundamentada* de Strauss y Corbin, (2002) la cual orientó al investigador al acercamiento de un cuerpo o constructo teórico a través de la abstracción, conceptualización, categorización y codificación de la data “emergido de los datos recopilados de manera sistemática, analizados e interpretados para representar una teorización del fenómeno de estudio desde la relación y conceptualización de los mismos datos” (p.13).

La orientación sobre la Teoría Fundamentada representó una opción hacia un camino accesible y confiable para conducir investigación cualitativa etnográfica, ya que permite manejar grandes cantidades de datos brutos en términos de categorizaciones, subcategorías y dimensiones o propiedades. Para el análisis completo de la información, se contrastaron en este estudio las diversas fuentes de datos recogidos, esto implicó *triangular* o combinar los datos dentro del mismo método de investigación adoptado para comparar, contrastar e interpretar dichos datos; así, las entrevistas a los docentes y los estudiantes junto con las observaciones hechas en el campo de estudio.

Se realizó una codificación inicial de los datos, utilizando los tipos de *codificación abierta, axial y selectiva*. En relación con el análisis categorial emergente, el primer paso del procedimiento constituyó la asignación de códigos a las unidades de análisis del muestreo teórico, recabadas de la información suministrada en las entrevistas y las observaciones en el aula de clase. Este paso es denominado *codificación abierta* (identificar conceptos iniciales como material potencialmente relevante e importante). En este trayecto, se asignó a cada unidad de análisis un código que permitiera luego vincularse a estratos más particulares: dimensiones, subcategorías y categorías, en forma organizada y sistemática, a través de un procedimiento inductivo-analítico (Coffey y Atkinson, 2003). Los conceptos fueron surgiendo a medida que se leían los datos con sentido analítico, teniendo como propósito denominar los fenómenos emergentes.

El análisis de la información se representó en un diseño (formato), el cual expone cuatro niveles de análisis: códigos (Cód), dimensiones (D), subcategorías (SC) y categorías (C). En el diseño, los códigos representan los tópicos, nombres o conceptos abstraídos de la información suministrada por los informantes; las dimensiones representan en sí los alcances, especificaciones o variaciones de las propiedades que pueden definir un fenómeno; las subcategorías expresan conceptos que dan claridad y especificidad a una categoría en relación con sus dimensiones al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno; y, las categorías, como los conceptos que representan los fenómenos en su magnitud (Strauss y Corbin, 2002).

Una vez que las categorías fueron definidas operacionalmente, lo cual permitió dar especificidad a sus subcategorías y dimensiones, se prosiguió a relacionar y enlazar todo el sistema categorial, representado por una *codificación axial* (en gráficos). Para este análisis se empleó el uso técnico del software '*Atlas.ti, versión 6,*' como apoyo para la manipulación de los datos con el propósito de comprender las integraciones, relaciones y significados emergidos desde los datos, las categorías y las conceptualizaciones. Simultáneamente, se realizó un análisis *estructural-descriptivo* de las observaciones de aula. Para este análisis se optó por el programa estadístico informático *SPSS*, el cual permitió cuantificar los datos para conocer, interpretar (en categorías, subcategorías y dimensiones) y destacar la presencia o ausencia de elementos y conceptos relacionados con la práctica pedagógica de inglés en el campo de estudio. Finalmente, la *codificación selectiva* consistió en integrar las categorías emergentes de las codificaciones de los datos derivados del fenómeno objeto de estudio, con el fin de agrupar los hallazgos más relevantes emergidos para iniciar la interpretación del constructo teórico.

Hallazgos emergidos del análisis

Elementos teóricos diferenciadores encontrados, surgidos del análisis de los datos y de la aplicación del método

etnográfico en el escenario del aula de clase de inglés:

- (1) La práctica pedagógica en el aula, en el aspecto didáctico, puede vislumbrarse desde dos perspectivas: una didáctica general con un enfoque cognitivo-social y una didáctica especial para la enseñanza del idioma inglés con un enfoque práctico. La didáctica general hace énfasis en el proceso de socialización del aprendizaje por medio de la interacción entre los actores y la implementación de rutinas de trabajo en colectivo, aceptadas por los estudiantes como prácticas individuales, en pareja y/o en grupo; participación estudiantil basada en la técnica clásica del docente de la pregunta-respuesta, dirección y control del docente de los diferentes momentos de la clase, motivación al refuerzo de los contenidos a través de tareas y trabajos asignados por el docente. El enfoque práctico se corresponde con la ejercitación de temas y tópicos de contenido basados en la interacción interpersonal y trabajo intrapersonal para el fomento de competencias comunicativas y comprensivas en inglés.
- (2) Conocimientos heterogéneos del grupo de estudiantes (avanzados versus intermedios y principiantes). El docente apoya promover y variar los tipos de prácticas en la clase y el uso de recursos didácticos impresos y basados en las tecnologías de información y comunicación. Este último recurso solo fuera del aula por asignación o interés del estudiante; ya que no se evidencia en el salón de clase. Se fomenta un clima socio-afectivo favorable que surge en un contexto natural entre los participantes (saludos, despedidas, iniciar la clase indagando sobre estados de ánimo y tareas cotidianas, expresiones de humor, consejos del docente para impulsar autonomía en el aprendizaje del idioma inglés). Se percibió de este modo la creación de lazos de afectividad fomentados por el docente hacia sus alumnos como estrategia de integración grupal y motivacional para facilitar los aprendizajes.
- (3) Se trata de un docente, en general, con buena disposición para la adopción de una práctica contextualizada en favor del aprendizaje del estudiante. Por su parte, los alumnos, en su mayoría, se prestan interesados y conscientes de la importancia del idioma inglés para su ejercicio profesional y de utilidad que pudiera favorecerles en un contexto extranjero.
- (4) En atención a niveles de diferencialidad de conocimientos entre los estudiantes, los informantes docentes manifestaron reformular prácticas y contenidos para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes, puesto que se evidenció que la enseñanza muchas veces no cumple con las expectativas de los alumnos, sea porque se dificulta la comprensión para los principiantes en el idioma inglés o porque los estudiantes avanzados en su conocimiento del idioma inglés lo perciben muy 'básico'. Por otro lado, los estudiantes mostraron mayor interés hacia aquellas actividades de clase que emplean técnicas comunicativas y de integración.
- (5) Se manifiesta cierta autonomía de los estudiantes por realizar prácticas para mejorar el inglés o, simplemente, acercarse al idioma con un propósito específico a través de la música, juegos de video en Internet, juegos online y/o películas o series en inglés.

CONCLUSIONES

El método etnográfico aplicado permitió entrever acciones concretas en el ambiente de la práctica pedagógica del docente de inglés, traídas a partir de un conjunto de elementos interrelacionados desde las vivencias de sus actores sociales (docentes-estudiantes), de la dinámica acontecida en el aula de clase y del entorno inmediato, expresado en las percepciones, costumbres, actitudes y demandas hacia lo que sucede y se espera de la labor pedagógica. Se destaca una realidad compleja, dinámica y diversa, pues, aunque

Los docentes creen que los estudiantes deben asumir responsabilidad hacia el aprendizaje en forma autónoma, fuera del aula de clase, para reforzar los conocimientos. Los estudiantes prefieren los docentes de inglés que enfoquen su enseñanza hacia temas o tópicos de las ingenierías con uso y revisión de vocablos técnicos y expresiones y situaciones relacionadas con estas áreas.

- (6) Los docentes del campo de estudio emplean enfoques traídos de experiencias académicas previas como el enfoque comunicativo y cooperativo. Estos enfoques, a creencia de los docentes, pretenden incentivar el aprendizaje del idioma por medio de prácticas discursivas para capacitar al alumno en el desarrollo de habilidades comunicativas-interactivas en situaciones semi-reales.
- (7) El uso de materiales audiovisuales condiciona las oportunidades para una práctica multisensorial ampliada. Según lo reportado por docentes y estudiantes, existe limitación en el aula de dichos recursos; por lo que se cree que un uso más amplio de estos aumentaría el interés hacia el aprendizaje del inglés.

existen lineamientos curriculares institucionalizados, objetivos y estrategias definidas en los programas de estudio de inglés de la UNET (lo cual orienta el deber ser de la práctica pedagógica) son en definitiva las intenciones de los docentes y estudiantes, provenientes del cúmulo de saberes, experiencias previas y vivencias, lo que influencia las acciones emprendidas en dicho entorno.

La puesta en marcha por parte de los informantes docentes de acciones estratégicas de diversa índole, tales como estrategias cognitivas (enseñar formas y funciones del inglés), sociales-afectivas (interacción y comunicación honesta entre el docente y sus estudiantes), metacognitivas (concientización hacia el aprendizaje autónomo en valoración del aprendizaje del inglés) y motivacionales (inglés para el área laboral y uso personal), se presentan e instauran en el transcurrir de la clase, adoptadas por los participantes como la dinámica que rige la práctica pedagógica. Se concibe en este contexto de estudio momentos de introspección del docente hacia su práctica pedagógica a través de acciones de autoevaluación y de crítica constructiva de su práctica de aula, lo cual se percibe como acciones intencionadas para procurar mejoras en el desarrollo de las clases de inglés y en logros del estudiante que aprende un idioma extranjero.

Es de esta forma como se cree que el entramado de las relaciones personales entre los actores sociales, durante el acto pedagógico, en el ambiente del aula de clase, impregnadas de vivencias, saberes y experiencias previas, influyen de diversas formas en las acciones emprendidas en dicho entorno, dejando ver así la existencia de representaciones mentales personales y grupales sobre la realidad que comparten y que orientan los eventos acontecidos en el aula de clase desde diferentes perspectivas.

REFERENCIAS

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Ferreres, V. (2002). Seminario de investigación. Programa de doctorado: "La calidad y la reforma educativa". [CD]. Universidad Rovira I Virgili.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes. A teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Book 1. Walnut Creek: Altamira Press.
- Martínez Miguélez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica*, (3ª.ed.). México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La Nueva ciencia. Su desafío, lógica y método* (2ª.ed.). México: Trillas.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España: Gedisa.
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas de Escalona, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fedupel.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la Escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción* (3a. ed.). Argentina: Brujas.

SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. CASO DE ESTUDIO: AGENCIA BOLIVARIANA PARA ACTIVIDADES ESPACIALES (ABAE)

SOCIALIZATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE. CASE STUDY: BOLIVARIAN AGENCY FOR SPACE ACTIVITIES (BASA)

Autoras: Romero, Paola Valentina; López, María Sonsiré; Vessuri, Hebe
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas
Correo electrónico: msonsi@gmail.com

RESUMEN

En el ámbito de la Comunicación Pública de la Ciencia existen diferentes conceptos que explican cómo la sociedad, se acerca al conocimiento científico. Sin embargo, no existe un consenso que permita delimitar actividades y estrategias propias de cada definición; por lo que, suelen utilizarse indistintamente términos como apropiación social, divulgación, comunicación, popularización, entre otros. En el año 2012 el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI) propuso, desde la Dirección General para la Socialización del Conocimiento Científico, el uso del término "Socialización" siendo el mismo adoptado por varias de sus instituciones adscritas, sin tener una definición específica para esta propuesta. El presente estudio analizó, el significado del concepto "socialización del conocimiento científico" y su aplicación en la política pública de ciencia y tecnología en Venezuela en la Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE). A través de la triangulación de técnicas metodológicas (estudio de caso, revisión documental, entrevistas semiestructuradas a funcionarios públicos, encuestas a los participantes de las actividades de socialización y la observación participante), fue posible describir el desarrollo de conceptos relativos a la comunicación de la ciencia empleados por el Ministerio de Educación Universitaria Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) -antiguo MPPCTI-, hasta llegar a la "socialización del conocimiento científico", contrastándose con programas y experiencias específicas de la ABAE, lo que nos permite concluir que existen contradicciones entre las directrices emanadas del MppEUCT y las actividades de socialización desarrolladas por la ABAE, lo que sugiere que el proceso de desarrollo y ejecución de la política pública de socialización del conocimiento científico responde a una dinámica institucional pendular de elección de términos, más que a una transformación en las preocupaciones o intereses asociados a lo que la socialización del conocimiento científico espera alcanzar.

Palabras Claves: Socialización, Ciencia y Tecnología, Tecnología Espacial, ABAE, Comunicación Pública de CyT.

ABSTRACT

In the field of Public Communication of Science there are different concepts that explain how society approaches to scientific knowledge. However, there is no consensus to define activities and strategies specific to each definition; so there are often used interchangeably terms such as social appropriation, disclosure, communication, popularization, among others. In 2012, the Ministry of Popular Power for Science, Technology and Innovation (MPPCTI) proposed, from the General Directorate for the Socialization of Scientific Knowledge, the use of the term "Socialization" being the same adopted by several of its affiliated institutions, without having a specific definition for this proposal. The present study analyzed the meaning of the concept "socialization of scientific knowledge" and its application in the public policy of science and technology in Venezuela in the Bolivarian Agency for Space Activities (BASA). Through the triangulation of methodological techniques (case study, documentary review, semi-structured interviews with public officials, participant surveys of socialization activities and participant observation), it was possible to describe the development of concepts related to communication of the science used by the Ministry of University Education, Science and Technology (MPPEUCT) -former MPPCTI-, up to the "socialization of scientific knowledge", contrasting with programs and specific experiences of the BASA, which allows us to conclude that there are contradictions between the guidelines issued by MPPEUCT and the socialization activities developed by the BASA, which suggests that the process of development and execution of the public policy of socialization of scientific knowledge responds to a pendular institutional dynamic of choice of terms, rather than a transformation in the concerns or interests associated with what the socialization of scientific knowledge hopes to achieve.

Key words: Socialization, Science and Technology, Space Technology, BASA, S & T Public.

La Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) incluye dos ámbitos: una comunicación interna entre científicos, basada en publicación de artículos en revistas científicas, libros, monografías, reuniones científicas, etc., la cual se realiza con un lenguaje técnico especializado, bajo enfoques, métodos y herramientas propios a la práctica de investigación de cada disciplina, y cuyo objetivo es dar a conocer entre la comunidad de pares los resultados de las investigaciones, así como someter a la evaluación de los mismos, los procedimientos a través de los cuales se lograron dichos resultados. Por otro lado, se da una comunicación de la ciencia que trasciende las fronteras de la comunidad académica, en la que participan diversos actores como los propios científicos, periodistas y comunicadores, organizaciones de base comunitaria, especialistas en políticas públicas, educadores, etc. Esta comunicación es desarrollada con un lenguaje accesible a la población sin formación científico-técnica, la cual busca comunicar a la sociedad en general información relacionada con la ciencia y la tecnología (CyT). Es justamente este último ámbito de la CPC sobre el que centraremos nuestra atención.

El discurso sobre comunicación pública de la ciencia ha sufrido importantes cambios a partir de la segunda mitad década de 1980, cuando se complejizó la noción de alfabetización científica enfocada en la difusión del conocimiento científico, hacia un modelo que apunta a generar ciertas actitudes del público hacia la ciencia. En este sentido, se revirtió la idea del déficit de conocimiento que hacía que los científicos desconfiaran del público “que no entendía a la ciencia”, por un reconocimiento de que los científicos habían perdido la confianza del público ante escándalos como el de “las vacas locas”, los organismos genéticamente modificados, entre otros (Bauer, 2009).

Por tal razón, gobiernos e instituciones encargadas de la CyT promueven políticas

con el propósito de que las poblaciones ajenas a la actividad científica, puedan contar con mejores oportunidades de acceder al conocimiento científico, generando desde numerosas instituciones tanto académicas como de gestión, una serie de conceptos que pretenden explicar los modos en los que el público en general o usuarios finales se acercan al conocimiento científico técnico.

Sin embargo, la diversidad de conceptos como: divulgación, difusión, apropiación social del conocimiento, promoción de la ciencia, popularización, entre otros, genera un problema, en razón de la inexistencia de un consenso conceptual que permita delimitar las actividades y estrategias propias de cada definición. Es así como “un mismo documento político puede utilizar indistintamente términos, sin señalar necesariamente a qué se refieren con cada uno de ellos y cómo se relacionan entre sí” (Lozano, 2005, p. 116).

En la literatura sobre comunicación pública de la ciencia identificamos dos grandes posturas: el modelo del déficit y el modelo democrático. El modelo del déficit está relacionado con el PUS (*public understanding of science*) un programa desarrollado desde 1985 por la *British Royal Society*, que define al “público” como una entidad necesitada de ser educada e informada para así asegurar el apoyo a la innovación y reducir la resistencia social a la tecnología (Bauer, 2009).

Según Lozano (2005), el modelo del déficit ha guiado tradicionalmente y a nivel internacional, las acciones institucionales relacionadas a la comunicación pública de la ciencia. El papel de la popularización¹ en este modelo es la traducción del conocimiento científico a un lenguaje accesible al público, así como el desarrollo de actividades que permitan la comprensión de la CyT; y para ello, se sirve de los medios de comunicación masiva. A partir de esta premisa, se genera una comunicación unidireccional entre los expertos encargados de impartir el conocimiento en ciencia y

¹ Se entiende popularización como “Conjunto de actividades multidisciplinares que facilitan el acercamiento de la sociedad al conocimiento, a las maneras de hacer de la ciencia y la tecnología y la relación de éstas con el entorno cotidiano.” (Álvarez *et al.*, 2008, p. 30)

tecnología y los usuarios que lo desconocen, lo que constituye la crítica más importante a este modelo, pues poco se indaga sobre qué pasa una vez que el público obtiene una cierta información sobre temas de CyT a través de los procesos de popularización, así como cuál es la naturaleza de ese proceso.

En consecuencia, nace de estas críticas al modelo tradicional (modelo del déficit), lo que se conoce como modelo democrático, el cual agrupa diversos enfoques “en la necesidad de buscar modelos de popularización que presenten alternativas a las prácticas que tradicionalmente se han utilizado” (Lozano, 2005, p. 69). En este modelo “el público es reconocido como poseedor de conocimiento y experticia, además de valores e intereses que son útiles en la reflexión sobre la aplicación de la ciencia en contextos sociales específicos, y promueve procesos de comunicación de doble vía entre la ciencia y el público” (Lozano, 2005, p. 62). En Venezuela desde el año 2003, se adopta el término popularización como marco para el desarrollo de actividades de innovación en comunicación y enseñanza de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, los responsables de formular y ejecutar la política pública mantienen el debate teórico en torno a este término; dado que, el concepto de popularización no trasciende el llamado modelo de déficit, según el cual “los expertos deben propagar el conocimiento entre el público lego” que desconoce sobre el área (DGSCC, 2014, p. 5).

Las estrategias para superar el modelo del déficit, se establecen tanto en el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2005 - 2030), como en la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), en sus versiones de 2005 y 2010. En este marco se pretende establecer a nivel oficial una nueva relación entre la ciudadanía y la CyT, reconociendo tendencias y propuestas que se venían manejando a nivel internacional, orientadas a “involucrar a la población no científica explorando formas novedosas de comunicación que favorezcan la apropiación social del conocimiento científico y tecnológico” (Vessuri, 2002, pág. 90). Esta

nueva relación ciencia-tecnología-sociedad pasa por la construcción de una nueva cultura científica que busca superar una cultura científica tradicional, donde el conocimiento es “fragmentado, individualista, parcelado, disciplinario y lineal” para dar paso a una cultura “participativa, diálogo de saberes, con organización colectiva para la ciencia y la tecnología, transdisciplinaria e integral” (PNCTI, 2005, p. 85).

Atendiendo a estas disposiciones, el MCTI propone para el año 2012, la noción de “socialización” como una manera de trascender el debate sobre la popularización, pero con una definición inacabada. A partir de esta problemática, nos proponemos analizar, el significado del concepto de socialización del conocimiento y su aplicación en la política pública de CyT en Venezuela, a través de la experiencia de la Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE).

METODOLOGÍA

La investigación parte desde una perspectiva cualitativa que intenta describir y descubrir la mayor cantidad de cualidades como sea posible de un hecho social. Se consideró necesario revisar cómo es que el MCT (Actual Ministerio para el Poder Popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología – MppEUCT) ha desarrollado este tema hasta llegar a la noción de socialización; y por otra parte, seleccionar una institución adscrita al mismo que nos permita estudiar a partir de un referente empírico concreto, cómo se presenta en ella la socialización del conocimiento en CyT. Después de realizar una revisión de las distintas instituciones adscritas al Ministerio, se identificó que hasta el desarrollo de la presente investigación, la ABAE, a través de su Dirección General de Ciencia, Formación y Desarrollo Espacial (DGCFDE), era la única institución que había desarrollado un concepto propio de socialización del conocimiento científico.

Como estrategia de investigación, se implementó el estudio de caso entendido como la construcción de un objeto de estudio que se considera relevante para ilustrar un hecho social, el cual será analizado en función de su contexto (Coller, 2005, p. 30).

RESULTADOS

Según la clasificación planteada por el autor², ubicamos las actividades de socialización desarrolladas por la ABAE como un caso excepcional y exploratorio; ya que, a diferencia de otras instituciones adscritas, nos permitirá contrastar las definiciones y prácticas de un ente particular con las directrices del órgano rector en la materia.

Las herramientas metodológicas aplicadas en la investigación fueron la revisión documental, entrevistas semiestructuradas, encuestas a los participantes de las actividades de socialización y la observación participante. La revisión documental, implicó la consulta y análisis de la literatura oficial y académica disponible sobre el tema, tanto del Ministerio como de la ABAE.

La realización de entrevistas semiestructuradas, a funcionarios claves, permitió conocer desde la perspectiva de los actores, las nociones que ambas instituciones manejan sobre la socialización. En total, se entrevistaron ocho (8) funcionarios: dos (2) del MppEUCT y seis (6) de la ABAE. A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, se seleccionaron variables a contrastar con la opinión de los participantes de las actividades de socialización desarrolladas por la ABAE, por lo que se construyó una encuesta vía correo electrónico con once (11) preguntas cerradas a fin de ser aplicada a ciento ochenta y un (181) participantes de dos (2) actividades de socialización seleccionadas, de los cuales respondieron treinta y seis (36) participantes. Adicionalmente, la observación participante realizada en la ABAE, durante el desarrollo de dos actividades de socialización, nos permitió contrastar los datos obtenidos (tanto en las entrevistas como en la encuesta) con las nociones contenidas en las políticas del MPPEUCT sobre la socialización del conocimiento científico.

La socialización del conocimiento científico en la nueva arquitectura institucional de la CyT en Venezuela (MEUCT y ABAE)

A partir de la investigación documental, podemos identificar diversas etapas de la política pública sobre la CPC en Venezuela. En una primera etapa (1950-1999), se fundan instituciones de divulgación científica: “planetarios, museos de CyT, acuarios, centros interactivos de divulgación de la CyT entre otros” (Córdova, 2004). Resalta en 1967, la fundación del CONICIT, el cual se caracterizó por fomentar conocimiento a través de programas, proyectos, becas y de divulgar o comunicar la ciencia (Freites, 2002). En esta etapa, la literatura oficial utiliza principalmente los términos divulgación y difusión; entendiendo la difusión como una práctica destinada a la producción, circulación, validación del conocimiento científico entre los pares; mientras, la divulgación estaba orientada a transmitir el conocimiento a la sociedad para educar y recrear al público que desconocía las características de la ciencia (Bolet, 2015).

La segunda etapa, 1999-2003, se inicia con la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología en el año 1999 y la promulgación de la LOCTI en el año 2001. Se caracteriza por la construcción de una nueva arquitectura institucional³ para el desarrollo de las actividades de CyT en Venezuela. La LOCTI de 2001 establece en su ámbito de acción el “promover mecanismos para la divulgación, difusión e intercambio de los resultados de investigación y desarrollo y de innovación tecnológica generados en el país” (LOCTI, 2001)⁴, respondiendo al paradigma clásico de la comunicación pública de la ciencia para finales siglo XX.

En la tercera etapa (desde 2003 hasta 2005), se establece el uso del término popularización. En el año 2003, los ministros

²Coller clasifica los tipos de casos de la siguiente manera: según lo que se estudia (objeto o proceso), según el alcance del caso (específico o genérico), según la naturaleza del caso (ejemplar, polar, típico o excepcional, según el tipo de acontecimiento (histórico, contemporáneo o híbrido), según el uso del caso (exploratorio o analítico) y según el número de casos (único o múltiple) (2005, pág. 32).

³La LOCTI de 2001 define el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación; asume como obligación promover la creación de comisiones de ética, bioética y biodiversidad, ordena la elaboración de un Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, la creación de un Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y la transformación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) en el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT).

⁴Locti 2001, Título Uno, disposiciones fundamentales. Ámbito de acción, punto N° 10.

y máximas autoridades de la CyT de los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB), entre ellos Venezuela, reconocieron “la necesidad de fortalecer la institucionalización de la ciencia, la tecnología y la innovación”, la enseñanza de la CyT como prioridad y la unificación del término popularización a nivel de América Latina (DGSCC, 2014, p. 8). En ese mismo año, el Ministerio de Ciencia y Tecnología crea la Unidad de Promoción de la Ciencia y la Tecnología, la cual funcionó hasta finales del año 2005.

Una cuarta etapa es identificada entre 2005-2016, en la cual se da una coexistencia de los términos popularización y socialización, a partir de la ambigüedad de la política pública en la materia. En el año 2005, se lanza el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 y se reforma la LOCTI⁵. Este plan introduce la noción de **socialización y sensibilización del conocimiento**, como una de las dimensiones transversales a todas las estrategias formuladas en el mismo, para lograr la transformación de la cultura científica y tecnológica. El Plan establece que la socialización y sensibilización del conocimiento se desarrollaría:

(...) difundiendo de manera masiva y sistemática el conocimiento de ciencia, tecnología e innovación para estimular el pensamiento científico y el interés de la sociedad hacia los temas científicos y tecnológicos. Reforzar una cultura científica que convierta el pensamiento científico en parte de la cotidianidad de los ciudadanos con capacidad para criticar, decidir, opinar y participar en la construcción de esta cultura (PNCTI, 2005, p. 88).

Este documento, constituye entonces, el primer documento oficial que hace referencia a la socialización del conocimiento científico. Sin embargo, en el año 2006, la Unidad de Promoción de la CyT del Ministerio es reestructurada; pero, sin

incorporar la noción de socialización, pasando a llamarse Unidad de Popularización, Visibilidad y Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología (UPVASCT), y funcionando hasta el año 2009. Se centró en actividades de entretenimiento y educación, educación no formal y la valoración de la ciencia (Córdova, 2008).

Paralelamente, la palabra socialización es empleada en el año 2006 en el marco de la Misión Ciencia; allí, se usó el término socialización del conocimiento científico - tecnológico, para referirse a las actividades que “...estructuran grupos para aprender, crear, transformar, innovar, transferir, difundir y socializar todos los saberes, apoyándose en el conversatorio como método” (MCT, 2007). En el año 2012, luego de tres años de vacío a causa del cierre de la UPVASCT en 2009, el Ministerio crea la Dirección General para la Socialización del Conocimiento Científico (DGSCC), y se comienza a utilizar este término en sustitución del término popularización.

Para el año 2014 nace un concepto, no acabado, de socialización del conocimiento y es publicado en un documento oficial del Ministerio, en el cual se invita a la población a ser parte de la construcción del concepto de socialización del conocimiento científico, que según la DGSCC, busca:

(...) difundir la ciencia, la tecnología y la innovación, así como sus métodos y aplicaciones, mediante estrategias de educación no formal e informal con la finalidad de promover una cultura que facilite el uso consciente del conocimiento para el desarrollo productivo nacional y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (DGSCC, 2014, p. 4).

A finales del año 2014 y durante todo el año 2015, con la fusión del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación con el Ministerio de Educación Universitaria, la DGSCC dejó de

⁵Gaceta Oficial N° 38.242 del 3 de agosto de 2005. Sobre el tema de comunicación pública de la ciencia, mantiene los principios orientadores de la versión de 2001.

⁶La Misión Ciencia fue lanzada oficialmente el 19 de febrero de 2006, por el Presidente Hugo Chávez. Buscaba “modelar una nueva cultura que aborde la organización colectiva de la ciencia, el diálogo de saberes, la integralidad, la interdisciplinariedad y la participación directa de diversos actores no tradicionales con el objeto de lograr mayores grados de soberanía” (Córdova, 2006, p. 5).

existir para dar paso a la Dirección de Intercambio y Redes de Conocimiento. Para el año 2016, reaparece la Dirección de Socialización del Conocimiento (DSC); pero, se elimina la palabra Científico, esto con el fin de abarcar otro tipo de conocimientos y no sólo los conocimientos científicos (L. Navas. Comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

Si recapitulamos, identificamos entonces tres nociones sobre lo que significa la socialización: la primera es la socialización del conocimiento orientada a resaltar los saberes populares; la segunda, se refiere a la socialización del conocimiento científico que abarca en su mayoría la comunicación de conocimientos científicos y tecnológicos; y la tercera, la socialización del conocimiento que mezcla las ideas de los dos términos anteriores (conocimientos populares y científicos). Sin embargo, no hay claridad sobre qué aspectos los diferencian y cuáles son sus implicaciones para el desarrollo y ejecución de actividades de socialización. Veamos ahora, como la ABAE interpreta el término, y cómo ejecuta las actividades asociadas.

La ABAE y sus programas de socialización

La Agencia Bolivariana para actividades Espaciales⁷ es un ente adscrito al MppEUCT. En el año 2013 la Dirección General de Ciencia, Formación y Desarrollo Espacial (DGCFDE) de la ABAE, genera un concepto propio de socialización del conocimiento, entendiéndola como “el desarrollo de programas para la educación no formal a fin de lograr la popularización del conocimiento en materia espacial” (DGCFDE, 2013). A partir de 2014, realiza actividades de socialización de la ciencia y la tecnología espacial, tales como talleres, cursos, charlas, congresos, entre otros. Según los funcionarios de la ABAE entrevistados, las actividades con mayor demanda son el Curso introducción a los sistemas globales de navegación por satélites y el Curso percepción remota y procesamiento digital de imágenes del satélite Miranda. Hemos seleccionado estas dos actividades para desarrollar nuestro

análisis. Para ello, y a partir de los datos recopilados, hemos construido una matriz de análisis con tres categorías generales: 1) relación entre los términos popularización-socialización; 2) caracterización de las actividades de socialización y 3) rol de los participantes en las actividades de socialización.

1) Relación entre los términos popularización-socialización: el Ministerio, afirma a través de sus publicaciones que la popularización de la CyT implica una asimetría de poder entre los expertos y el público, y por esa razón proponen la noción de socialización del conocimiento como una forma de superar el debate sobre la popularización de la CyT (DGSCC, 2014). Sin embargo, al momento de contrastar la información obtenida tanto de las entrevistas a funcionarios del MppEUCT como de la ABAE, resaltan varias contradicciones entre la relación que establece cada institución en relación a la popularización y la socialización.

Para los funcionarios entrevistados del MppEUCT parece no existir diferencia entre los términos popularización y socialización, pues se consideran sinónimos. Así mismo, expresan que el cambio en el uso de los términos obedece más al cambio en los equipos de trabajo, dada la constante reestructuración de la unidad encargada de estos temas en los últimos años, que a un proceso de reflexión sobre qué implica cada término y las diferencias que suponen en las actividades que se desarrollan en el marco de cada uno. Por su parte, la ABAE asume la popularización como un término distinto a la socialización. Para los funcionarios entrevistados, la socialización se realiza con grupos pequeños y está vinculada con la formación; mientras que, la popularización se realiza a gran escala.

Analizando en conjunto las respuestas obtenidas de la encuesta, así como las opiniones de los funcionarios entrevistados, resulta interesante que al ofrecer a los encuestados diversas definiciones de socialización del conocimiento científico, la mayoría de los encuestados (19 personas),

⁷Es un organismo especializado, técnico y asesor responsable de ejecutar “las políticas y lineamientos nacionales para el uso del espacio ultraterrestre con fines pacíficos, emanados del órgano rector en materia de ciencia y tecnología. Asimismo, se encarga de concretar programas y proyectos espaciales, así como, generar regulaciones y normativas en la materia” Art. 3 (Ley ABAE, 2007).

seleccionó la opción que corresponde a una definición de popularización del conocimiento: “Conjunto de actividades multidisciplinares que facilitan el acercamiento de la sociedad al conocimiento, a las maneras de hacer de la ciencia y la tecnología y la relación de éstas con el entorno cotidiano” (Álvarez *et al.*, 2008, p. 30).

2) Caracterización de las actividades de socialización: como ya hemos destacado, para los funcionarios de la DSC del Ministerio existe una marcada diferencia entre lo que se entendía por socialización del conocimiento en el marco de la Misión Ciencia y lo que significa actualmente. Por su parte, para la ABAE las actividades de socialización buscan dar a conocer información sobre la ciencia y la tecnología espacial con el fin específico de garantizar la sustentabilidad de las actividades espaciales en Venezuela.

De acuerdo con lo expresado por los actores, tanto del Ministerio como de la ABAE, podemos afirmar que en última instancia la socialización del conocimiento científico no tiene como único fin informar o divulgar información científica de fácil comprensión ante un público no científico; también, es entendida y empleada como estrategia para enrolar a la población no científica en los marcos de referencia de la cultura científica, para lograr una mejor comprensión de la sociedad sobre la ciencia; y de esta manera, conseguir tanto de la sociedad como del Estado un mayor involucramiento y/o compromiso con la CyT.

3) Rol de los participantes en las actividades de socialización: preguntamos a los funcionarios de ambas instituciones sobre la existencia o no de una relación recíproca entre los participantes y los expertos. Para el MppEUCT no hay una respuesta contundente, pues destacan que dependiendo del tipo de actividad de socialización que se realice y de los actores involucrados, la relación será más o menos horizontal.

Los funcionarios de la ABAE consideran que existe un intercambio activo de ideas, información y conocimiento entre los facilitadores y los participantes de sus

actividades de socialización. Si contrastamos esta apreciación con los datos arrojados por la encuesta y la observación participante realizada en los cursos, se evidencia que los beneficiarios de las actividades de socialización analizadas tienen, en primer lugar, un nivel de formación media-universitaria; y, en segundo lugar esa formación corresponde a áreas en las que pueden establecerse relaciones con el tema espacial. Veinticuatro (24) personas respondieron las preguntas sobre nivel y área de formación, en su mayoría profesionales en carreras afines con las áreas de investigación de la ABAE: Cuatro (4) estudiantes no indicaron su carrera, cuatro (4) Ingenieros en comunicación, cuatro (4) Licenciados en geografía, tres (3) Ingenieros en informática, dos (2) licenciados en informática, dos (2) profesores en informática, dos (2) TSU en administración, dos (2) Analistas y un (1) TSU en química.

El tener conocimiento y formación básica sobre ciertos temas científico-técnicos, asociados al área espacial, les ofrece a los participantes la oportunidad de asistir a las actividades de socialización en posiciones más horizontales; aunque, siempre prevalece la figura del facilitador, quien es considerado como experto, pues en la mayor parte de la actividad la dinámica fue unidireccional. Nuestra afirmación, se confirma con los datos sobre las locaciones donde tuvieron lugar las actividades de socialización analizadas. Treinta y tres (33) personas respondieron esta pregunta: dieciocho (18) personas en su lugar de trabajo, una (1) persona en su comunidad y catorce (14) personas en la universidad.

En relación con el uso posterior que dan los participantes a los contenidos abordados en las actividades de socialización, a la mayoría de los participantes les resulta muy útil los conocimientos adquiridos en los cursos o talleres de la ABAE: veinticinco (25) consideran que la información adquirida les es muy útil, nueve (9) personas consideran que la información es medianamente útil y dos (2) consideran la información poco útil. Sin embargo, no hay claridad en las instituciones, sobre cómo se desarrolla el proceso de apropiación del conocimiento

CONCLUSIONES

generado o adquirido en las actividades de socialización, ni sobre las políticas institucionales para el seguimiento y evaluación posterior de las mismas. En el caso del Ministerio, éste posee alguna información estadística de la cantidad de personas beneficiadas, más no realiza un seguimiento detallado del uso posterior de la información adquirida por parte de los usuarios en sus áreas de trabajo o comunidad. En el caso de la ABAE, la información suministrada por los directores de las coordinaciones fue contradictoria. Por una parte, se afirma que existe un registro sobre la aplicabilidad y uso posterior de la información y por otra que aún no existe, pero se contempla la idea de realizar un registro.

Como reflexión final esbozamos algunos elementos de cierre en dos ideas o discusiones que consideramos centrales:

1) Sobre el debate, uso y trayectoria de los términos empleados a la política pública sobre Comunicación Pública de la Ciencia en Venezuela: como ya hemos planteado, la política pública en CPC que ha desarrollado el MppEUCT desde su creación (1999) hereda una historia de iniciativas en difusión y divulgación de la ciencia, que según el análisis que desarrolla el propio Ministerio en diversos documentos oficiales, responden al modelo del déficit. Esto significa que, en general, estas iniciativas parten del supuesto que el usuario carece de conocimiento; de allí, la necesidad de comunicar la ciencia por parte de los expertos o de ciertos profesionales calificados, a través de estrategias de enseñanza para garantizar la comprensión y valoración de la ciencia.

La literatura sobre el tema evidencia que estas preocupaciones, no son particulares de Venezuela (o incluso América Latina), sino que fueron importadas y se habían popularizado en Gran Bretaña y en Europa en la década de 1980. Sin embargo, es importante resaltar que en Venezuela no se instaló en profundidad el discurso de la Ciencia-En-La-Sociedad, más ligado a la crisis de confianza en la ciencia (“vacas

locas”, OGM, etc.); sino que el discurso oficial paso directamente a los otros saberes, a la popularización para sectores populares, no instruidos, o conocimientos indígenas, locales o campesinos y luego volvió a una noción en la que la popularización y socialización, se entienden como sinónimos.

Es importante resaltar que esta característica pendular en la política pública sobre la CPC, también responde a un problema de fragilidad institucional en el Ministerio. Luego de observar las propuestas concebidas desde las políticas públicas, en relación a la CPC en Venezuela, y contrastarlas con la literatura en el área es posible afirmar que en Venezuela, más que un debate o polémica sobre las implicaciones sustantivas de lo que significa cada término empleado para referirse a la CPC, lo que ha prevalecido son cambios en la elección de términos para referirse a lo mismo, con mayor o menor alcance, según las posturas políticas del momento y siguiendo el debate internacional que sobre el tema se ha dado. No se evidencia una narrativa de progreso sino la multiplicación de discursos, donde los más recientes parecen no superar a los anteriores.

2) Sobre la socialización del conocimiento científico de la ABAE en el marco de la política pública sobre CPC: a partir de los datos obtenidos a lo largo del estudio, se evidencian las contradicciones y dificultades en la ejecución de actividades que son entendidas como socialización del conocimiento científico, tanto en el MppEUCT como en la ABAE. Para el año 2012, el Ministerio re-introduce el término socialización del conocimiento científico como parte de su política de CPC, sin desarrollar una definición; este vacío generó que instituciones como la ABAE crearan su propio concepto de socialización, asumiendo que la socialización es un medio para alcanzar la popularización; y por tanto, operan a niveles distintos transmitiendo, además, ese mensaje a sus participantes.

Estas contradicciones, también se evidencian cuando comparamos los objetivos que ambas instituciones le

atribuyen a lo que entienden por socialización del conocimiento científico. En el caso del MppEUCT, el objetivo es despertar vocaciones científicas para el estudio de las ciencias y la ingeniería; pero, también generar una actitud crítica hacia la CyT. Por el contrario, la ABAE no se propone generar una actitud crítica hacia la tecnología espacial, sino asegurar la continuidad de las actividades espaciales en Venezuela.

En última instancia, se puede afirmar que la socialización del conocimiento científico, tal como se ha planteado y desarrollado desde la política pública del MppEUCT, no tiene como único fin informar o divulgar información científica de fácil comprensión ante un público no científico; sino que, también es entendida y empleada como estrategia para enrolar a la población no científica en los marcos de referencia de la cultura científica, para lograr una mejor comprensión de la sociedad sobre la ciencia; y, de esta manera conseguir tanto de la sociedad como del Estado un mayor involucramiento y/o compromiso con la ciencia y la tecnología.

Tal involucramiento y/o compromiso tiene connotaciones diferentes según la cultura científica a la que se quiera enrolar a la población - si tomamos como referencia la caracterización que sobre el particular hace el Estado Venezolano en el Plan Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación 2005-2030. En este sentido, se puede socializar para generar una actitud crítica hacia la CyT o para generar una actitud positiva y de apoyo hacia la misma. Frente a esta afirmación cabe preguntarnos ¿son estas dos vías o formas de socializar excluyentes? ¿Si así fuese, el MppEUCT y sus instituciones adscritas tienen una posición definida sobre cuál es el objetivo que desean alcanzar?

A la luz de esta afirmación final, consideramos de suma importancia profundizar el análisis de estos procesos, estudiar nuevos casos y desarrollar marcos de interpretación que permita analizar los contenidos de las actividades de socialización desarrolladas por los organismos públicos, para de esta manera

comenzar a asomar respuestas a las interrogantes antes esbozadas.

REFERENCIAS

- ABAE. (2013). Dirección General de Ciencia, Formación y Desarrollo Espacial. Agencia Bolivariana de Actividades Espaciales. Caracas.
- Álvarez, A., Córdova, P., Amézquita, C., Dorrego, E., Manterola, C., & Acuña, M. (2008). Manual para la evaluación de experiencias de popularización de la ciencia y la tecnología. Ministerio del poder popular para Ciencia y Tecnología, Caracas.
- Bauer, M. W. (2009). The evolution of public understanding of science - discourse and comparative evidence. *Science, technology and society*, 4 (2): 221-240. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/25640/>
- Bolet, F. (2015). Difusión y divulgación de la ciencia: orígenes históricos y rasgos discursivos diferenciadores. *Revista Bitácora-e*. Año 2015 (1): 3-30. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40712>
- Coller, X. (2005). Cuadernos Metodológicos, Estudio de Casos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Córdova, P. (2004). Mapa y perfil de los centros y museos de ciencia y tecnología de Venezuela: caracterización de las 121 instituciones inventariadas para el Directorio Digital. Ministerio del poder popular para Ciencia y Tecnología, Caracas.
- Córdova, P. (2008). Marcos de Acción para la Popularización y Visibilidad de la ciencia y Tecnología. *Revista*

- Bitácora-e. Año 2008 (1): 183-194.
Disponible en :
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/25957>
- Córdova, Y. (2006). Prólogo. Debate abierto sobre Misión Ciencia. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Tomo 1. p. 3-6. Ediciones MCT. Caracas.
- Dirección General para Socialización del Conocimiento Científico. (2014). Socialización del conocimiento científico. Algunas notas para el debate y la construcción colectiva. Ministerio del poder popular para Educación Universitaria Ciencia y Tecnología. Caracas.
- Freites, Y. (2002) Ciencia y Tecnología en Venezuela. En: Venezuela, Enciclopedia temática. p. 217-239. Planeta Venezolana. Caracas.
- Lozano, M. (2005). Programas y experiencias en popularización de la ciencia y la tecnología. Panorámica desde los países del Convenio Andrés Bello. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- MppCT. (2007). Socializando el Conocimiento. Pueblos y Saberes. Ministerio del poder popular para Ciencia y Tecnología, 10 - 11. Caracas.
- Navas, L. (2016, Marzo 18). Entrevista por Romero, P. [Grabación de audio digital]. Funcionario DSC del MppEUCT. Lugar: Ministerio del poder popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Caracas, Venezuela.
- PNCTI. (2005). Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Construyendo un futuro sustentable 2005 – 2030. Ministerio del poder popular para Ciencia y Tecnología. Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela. (2007). Ley de la Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.
- República Bolivariana de Venezuela (2001). Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.
- República Bolivariana de Venezuela (2005). Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.
- Vessuri, H. (2002). Ciencia, tecnología y desarrollo: una experiencia de apropiación social del conocimiento. *Interciencia*, 27(2): 88 – 92. Caracas.

DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL CURSO DIBUJO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL DE LA UNET

DIGITAL COMPETENCE DIAGNOSIS IN STUDENTS AND TEACHERS OF THE DRAWING COURSE AT THE INDUSTRIAL ENGINEERING PROGRAM AT UNET

Autores: Sánchez Donís, Isabella; Ruíz Morales, Yovanni Alexander
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: isabella.sanchez@unet.edu.ve

RESUMEN

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) posibilitan el desarrollo de saberes disciplinares. A partir de este planteamiento se presenta una investigación que tiene como objetivo diagnosticar las competencias digitales que tienen estudiantes y docentes de la unidad curricular Dibujo, de la carrera Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. En este trabajo se asume la competencia digital como el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el ocio, la inclusión y la participación en la sociedad. La metodología se orienta bajo un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y un diseño no experimental; se analizaron dos muestras constituidas por 48 estudiantes y 11 profesores de la unidad curricular en cuestión, a quienes se aplicaron cuestionarios prediseñados y previamente validados mediante juicio de expertos y con coeficientes alpha de 0,80 y 0,976, para cada dimensión respectivamente. Los resultados señalan que tanto estudiantes como docentes presentan carencia de competencias digitales, más acentuada en docentes que en estudiantes. También se evidencia, en ambas muestras, una actitud favorable hacia la incorporación de las TIC como medio para enseñar, aprender y evaluar en la universidad, y una escasa relación entre la actitud positiva frente a las TIC y las habilidades en el uso de las mismas.

Palabras clave: Competencias digitales, TIC, actitud ante las TIC, estudiantes universitarios, docentes universitarios.

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICT) enable the development of disciplinary knowledge. From this approach, a research is presented to diagnose the digital skills that students and teachers of the course Dibujo I at the industrial engineering program of the National Experimental University of Tachira (UNET). This work defines digital skills as the effective, critical, and creative use of ICT to reach objectives related to work, job-hiring, learning, leisure, inclusion and participation in today's society. The methodology is based on a quantitative level, with a descriptive level and a non-experimental design; two samples were analyzed, one of 48 students and 11 course professors who were administered the predesigned questionnaires. The questionnaires were previously validated by expert judgment with an Alpha coefficient of 0.80 and 0.976 respectively. Results indicate that both students and teachers lack digital skills, which is stronger in teachers than in students. There is also evidence, in both samples, of a favorable attitude towards the incorporation of ICT as a means to teach, learn and evaluate at the university, and a significant negative relationship regarding a positive attitude towards and skills in the use of ICT.

Keywords: Digital competence, ICT, attitude towards ICT, university students, university teachers.

La impetuosa evolución de la sociedad, la información y el conocimiento demanda nuevas habilidades y competencias, por lo que sugiere nuevos escenarios y entornos de formación. En palabras de Esteve y Gisbert (2013), la competencia digital, entendida como las habilidades, conocimientos y actitudes hacia las tecnologías de información y comunicación (TIC), y su aplicación efectiva y crítica frente a un propósito determinado, configura una de las principales competencias clave del siglo XXI.

En este sentido, Ferrari (2013) puntualiza que se trata de una competencia clave transversal que permite adquirir otras competencias clave (lenguaje, matemáticas, aprender a aprender, conciencia cultural, etc.), y debería ser adquirida por todos los ciudadanos, para garantizar su participación activa en la sociedad y la economía, a partir de cinco dimensiones: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (INTEF, 2017) define la competencia digital como el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con trabajo, empleabilidad, aprendizaje, tiempo libre, inclusión y participación en la sociedad, abordado desde cinco dimensiones: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.

Orientada al ámbito educativo, la competencia digital, además de los componentes pedagógicos, añade dimensiones relativas al uso de recursos informacionales, difusión, análisis de datos u otros procedimientos propios del ámbito social, político, docencia, investigación, gestión, administración y servicio comunitario, en los cuales interviene el perfil profesional del docente y, como consecuencia, el estudiante universitario (Castañeda *et al.*, 2018; Durán *et al.*, 2016; INTEF, 2017).

En los últimos años, propuestas internacionales han buscado estandarizar, organizar y orientar saberes y habilidades que tanto estudiantes como docentes deben dominar acerca del uso y apropiación de las TIC en el ámbito educativo. Es así como el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (Enlaces, 2011) agrupa las competencias en TIC para la profesión docente en cinco dimensiones: pedagógica, técnica o instrumental, de gestión, social, ética y legal, desarrollo y responsabilidad profesional. Por su parte, Enlaces (2013) congrega las habilidades TIC para el aprendizaje de estudiantes a través de cuatro dimensiones: información, comunicación y colaboración, convivencia digital y tecnología.

Entre otras propuestas, la desarrollada por la International Society for Technology in Education (ISTE, 2017) es uno de los referentes internacionales más importantes a nivel mundial, pues ha normalizado competencias y habilidades tecnológicas a través de estándares, con la difusión del proyecto *National Educational Technology Standards* (NETS), programa de planificación para estudiantes (NETS*S), docentes (NETS*T) y directivos (NETS*A), con la finalidad de promover el uso adecuado de la tecnología en el ámbito educativo.

Concretamente, el programa de planificación de competencias en TIC para estudiantes, NET*S (ISTE, 2016), indica que los estudiantes de hoy en día realizan un aprendizaje transformador a través de la tecnología, y gira en torno a siete dimensiones orientadas a garantizar que el aprendizaje sea un proceso impulsado por ellos mismos. Estas son: empoderamiento del aprendizaje, ciudadanía digital, construcción de conocimiento, solución innovadora de problemas, pensamiento tecnológico, comunicación creativa y colaboración integral.

Hoy en día los estudiantes universitarios poseen habilidades en el manejo de TIC, utilizan internet para comunicarse y buscar información sobre sus tareas escolares, son usuarios multitareas experimentados, que acostumbra a comunicarse mediante

mensajes de texto y correo electrónico, mientras hacen búsquedas en internet, ven televisión o juegan videojuegos; sin embargo, aunque llegan a la universidad con una cierta alfabetización digital, ya que conocen y manejan algunas herramientas TIC, siguen sin tener las competencias necesarias que les permitan aplicar la alfabetización y el dominio de esas herramientas en un contexto educativo y, en concreto, en su proceso de formación para el aprendizaje (Gisbert *et al.*, 2016).

Desde otra perspectiva, el programa de planificación de las competencias en TIC para docentes, NET*T (ISTE, 2017), indica que estos deben ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices empoderados que impulsen su propio aprendizaje, promoviendo la colaboración con sus pares, a través de siete dimensiones: aprendizaje de y con otros, liderazgo, ciudadanía digital, trabajo colaborativo, diseño de entornos de aprendizaje innovadores, favorecedor de aprendizaje y análisis de datos.

Algunas investigaciones internacionales reportan que los docentes universitarios demuestran interés en la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza de manera creativa e innovadora; sin embargo, dicha incorporación no produce mayores transformaciones, de manera que se evidencia que el uso básico de las TIC por parte de los docentes no es garantía de un ejercicio profesional competente, producto de una inadecuada capacitación (Gisbert *et al.*, 2016).

Pocos estudios sobre la competencia digital en el contexto universitario se evidencian en el ámbito venezolano. Jiménez *et al.* (2017), a partir de una investigación descriptiva y de campo no experimental, con la aplicación de un cuestionario en línea disponible en la literatura, exploraron el conocimiento y uso de algunas herramientas tecnológicas en la actividad académica a una muestra de 194 docentes instructores de la Universidad Central de Venezuela. Determinaron que dos tercios de los docentes requieren capacitación en TIC como apoyo a las actividades académicas, y es alentador que más de la mitad de la muestra entiende la

importancia de este tipo de competencias en su entorno educativo y la necesidad de lograrlas.

Respecto a la competencia digital en estudiantes universitarios, Gómez y Gutiérrez (2014), a través de un método mixto de investigación apoyado en un cuestionario amplio y un *focus group* posterior, aplicado a estudiantes de la Universidad de Guayana, determinaron una alta competencia digital, donde la comunicación a través de internet tiene un objetivo principalmente personal junto al ocio y al entretenimiento, por delante del uso académico y profesional; y que todos los grupos muestran su preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual, reconociéndose que el trabajo en grupo en la universidad y en el mundo laboral presentan diferencias cualitativas.

La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) cuenta con el Centro de Estudios de Teleinformática, encargado de la gestión de su plataforma institucional (UNET Virtual). Junto con el Vicerrectorado Académico han impulsado proyectos relacionados con la incorporación de las TIC en el contexto universitario y la educación a distancia, a través de la formación y actualización de los docentes en materia de TIC; mediante la oferta a nivel de postgrado del curso de enseñanza en entornos virtuales y la maestría en docencia virtual, procurando desarrollar nuevas competencias profesionales con la aplicación de teorías y modelos pedagógicos inherentes a la educación virtual; y a nivel de pregrado con la oferta de programas bajo la modalidad b-learning. Por otro lado, según datos recolectados de la UNET Virtual, dicha plataforma aloja actualmente 686 cursos distribuidos entre las dependencias del Vicerrectorado Académico: esto representa 252 espacios más que en el año 2011 (Guerrero, 2012; UNET Virtual, 2018).

La universidad debe atender multiplicidad de situaciones, ante la necesidad de mantenerse actualizada en materia tecnológica y de formación en tiempos de constante evolución; en aras de romper las barreras geográficas, temporales y de

espacios físicos; ante el explosivo incremento de espacios de formación virtual y ante la necesidad de mantener la calidad de la educación en cualquiera de sus modalidades, se hace necesario conocer las competencias digitales de docentes y estudiantes que hacen uso de estos ambientes y recursos tecnológicos, a fin de procurar un equilibrio entre la capacitación permanente y la innovación tecnológica en espacios y tiempos diversos. Es por ello que este trabajo de investigación tiene como objetivo diagnosticar las competencias digitales que tienen estudiantes y docentes de la unidad curricular Dibujo, de la carrera de ingeniería industrial de la UNET.

METODOLOGÍA

Enfoque, nivel y diseño

El presente trabajo se desarrolló desde un enfoque de investigación cuantitativo. Se corresponde con un estudio de nivel descriptivo, que buscó caracterizar un objeto de estudio en un contexto específico, con el propósito de recoger información y medir variables. Se desarrolló a partir de un diseño no experimental, ya que no se manipularon variables sino que se observaron tal cual y como se presentaron en su contexto real y en un tiempo determinado para su posterior análisis (Hernández *et al.*, 2014).

Población y muestra

En el lapso académico 2017-1, se estudiaron dos poblaciones, constituidas por 161 estudiantes y 11 docentes del contexto de la unidad curricular Dibujo, de la carrera de Ingeniería Industrial de la UNET, de las cuales se seleccionaron de manera aleatoria 48 estudiantes de cinco estratos (secciones) y el total de docentes.

Técnicas e instrumentos

Para diagnosticar las competencias digitales de los estudiantes se aplicó el cuestionario en línea para el estudio de la competencia digital del alumnado de educación superior (CDAES), conformado por seis dimensiones desglosadas en 22 indicadores, a partir de los cuales se concretan 44 ítems, los cuales permiten conocer qué saben y qué son capaces de hacer los estudiantes matriculados en la unidad curricular Dibujo I, cuyos indicadores se basan en los propuestos por el Proyecto NETS*S (ISTE,

2016). Dicho cuestionario ha sido diseñado por Gutiérrez *et al.* (2017), y fue sometido a juicio conformado por 17 expertos en tecnología educativa, quienes determinaron un alto coeficiente de competencia, superior a 0.7, y por ello se consideró un instrumento altamente válido. De igual manera se le calculó el Alpha de Cronbach a cada dimensión para determinar su confiabilidad, siendo todas superiores a 0.80, por lo cual es considerado altamente confiable.

Con la finalidad de diagnosticar las competencias digitales de los docentes se aplicó una versión en línea adaptada del instrumento de diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado universitario, conformado por siete dimensiones desglosadas en 70 ítems, con los cuales se recaba información concerniente a qué saben y qué son capaces de hacer los docentes en torno a aspectos técnicos, pedagógicos, sociales, éticos y legales, gestión y organización, comunicación, desarrollo profesional y aplicación de las TIC, a partir de los cuales pueden establecerse pautas para su formación o capacitación. Dicho cuestionario ha sido diseñado por Cabero *et al.* (2010), y posee un índice de confiabilidad de 0.976, considerado muy elevado tomando en cuenta que dicho cálculo fue aplicado a cada dimensión de manera aislada.

La adaptación de dicho instrumento consistió en la contextualización del vocabulario español del instrumento original al léxico venezolano, y luego llevar a cabo la revalidación del mismo a través de juicio de expertos, con la participación de tres especialistas en las áreas de tecnología educativa, evaluación educativa y estadística respectivamente.

RESULTADOS

A partir de la aplicación de la estadística descriptiva se realizó la organización, descripción y análisis de resultados, con el apoyo de los gráficos emanados de Google Drive, las hojas de cálculo arrojadas por el formulario en línea y las herramientas estadísticas de la aplicación ofimática Excel, lo que permitió la codificación de los resultados y su presentación en diagramas de barra.

De la muestra de estudiantes encuestados, 62.07% pertenece al género femenino y 37.93% al género masculino, con un rango de edad que oscila entre 17 y 25 años, la mayoría en el rango comprendido entre 17 y 20 años (79.31%). 100% ha concluido sus estudios de bachillerato en ciencias y actualmente se dedica a realizar actividades extracurriculares relacionadas con música, deportes, grupos religiosos, estudio de otra carrera o trabajo, con lo cual se deduce que, aunque la mayoría es del género femenino, se trata de un grupo bastante homogéneo en cuanto a edad, formación previa y realización de actividades extracurriculares; eso los convierte en personas multitarea que no solo concentran sus actividades en los estudios universitarios.

En relación con el perfil de docentes analizado, el 45.45% pertenece al género femenino y 54.55% al género masculino, en un rango de edades comprendido entre 31 y más de 60 años, donde el 63.63% tiene de 31 a 50 años y el 36.36% tiene entre 51 y más de 60 años. El 100% tiene estudios universitarios en ingeniería con postgrado, de los cuales el 9.10% tiene estudios de especialización, 54.50% de maestría, y 36.30% de doctorado. Pertenecen a diversas categorías docentes, donde el 18.18% es instructor, en igual porcentaje, el 18.18% tiene categoría asistente y agregado, 36.36% categoría asociado y solo 9.09% es titular. De esta muestra se deduce que se trata de un grupo con notable heterogeneidad en cuando a edad, sexo, formación académica y categoría docente.

En cuanto a la dimensión alfabetización digital de los estudiantes, vale la pena resaltar que el 81.38% de los encuestados se siente ampliamente capaz de utilizar sistemas operativos y dispositivos móviles, navegar por internet, emplear herramientas de comunicación síncrona disponibles en la web y utilizar de manera eficaz la plataforma virtual de la universidad como apoyo a la docencia presencial. Por otro lado, el 52.98% se siente medianamente capaz de dominar distintas herramientas ofimáticas para el tratamiento de información, de investigar y resolver problemas en los sistemas y de dominar herramientas web 2.0. En otro sentido, el 44,85% expresa

desconocer por completo cómo diseñar páginas web utilizando programas informáticos, y cómo utilizar herramientas en línea de trabajo colaborativo.

En líneas generales, referente a la dimensión alfabetización digital de los estudiantes universitarios, el 57.59% de los encuestados se siente bastante seguro de tener un alto nivel de alfabetización digital, frente al 32.32% que se siente medianamente seguro y apenas 10.08% que considera no tener ningún conocimiento sobre el tema. En este estudio llama especialmente la atención que se aprecia un mayor grado de alfabetización digital en el género masculino que en el femenino analizado, sin necesidad de ser una condición concluyente.

En materia de alfabetización digital de los docentes encuestados, cabe destacar que el 77.75% cree tener amplios conocimientos en el uso de elementos periféricos, sistemas operativos, navegación por internet, redes sociales, y conocimientos sobre derechos de autor y propiedad intelectual. Desde otro ángulo, el 43% considera tener algunos conocimientos en el manejo de herramientas web 2.0, almacenamiento en la nube, software de protección de dispositivos, uso de TIC de forma colaborativa, plataformas de gestión de Instagram como herramienta de publicación. En otro orden, cerca del 64.84% reconoce no tener conocimiento alguno sobre sindicación de contenidos, marcadores sociales, plataformas de gestión diferentes de Moodle, tesauros para búsqueda de información, creación de códigos QR, entornos personales de aprendizaje, manejo de gestores bibliográficos y herramientas de publicación en línea diferentes de Instagram.

En general, solo el 36.55% de los docentes del contexto analizado considera tener un mediano nivel de alfabetización digital, frente al 61.45% que reconoce tener un muy bajo nivel, esto es, independientemente de la edad, sexo, formación académica y categoría docente.

Siguiendo con el diagnóstico de la competencia digital de los estudiantes, al analizar la dimensión búsqueda y manejo

de información del instrumento aplicado a estos, el 59.24% de los encuestados supone estar altamente seguro de saber localizar, identificar, organizar y sintetizar éticamente información relevante en la web, evaluando distintas fuentes y su procedencia, mientras que el 24.12% expresa sentirse medianamente seguro y el 16.65% oscila entre estar escasamente seguro y no poder hacerlo; este grupo tiene especial debilidad en el uso de organizadores gráficos de información como CmapTool o Mindomo, así como en la planificación de búsquedas de información para la resolución de problemas.

Seguidamente, la dimensión pensamiento crítico y solución de problemas evidencia que el 46.59% de la muestra se siente altamente seguro de saber identificar y definir problemas de investigación mediante el uso de las TIC, utilizar herramientas digitales para explorar y solucionar problemas reales, analizar las capacidades y limitaciones de las TIC, y configurar y resolver problemas relacionados con hardware y software para optimizar su uso en el aprendizaje y productividad; en este sentido, el 39.65 y el 13.76% se sienten mediana y escasamente seguros de poder hacerlo, respectivamente.

Luego, en el ámbito de la dimensión comunicación y colaboración se manifiesta que el 42.94% es capaz de comunicar efectivamente información e ideas a múltiples audiencias con el uso de herramientas digitales, de coordinar actividades grupales mediante el uso de herramientas de la web y, sobre todo, de interactuar con otros a través de las redes sociales. En este sentido, el 32.18% se siente medianamente capaz, mientras que el 24.89% considera no estar seguro de poder desenvolverse en redes en el contexto profesional, de diseñar, crear o modificar wikis y de usar marcadores sociales para almacenar en internet.

La dimensión ciudadanía digital se refiere a la promoción y práctica del uso ético, seguro, legal y responsable de la información y de las TIC, respeto por los derechos de autor, propiedad intelectual y referencia adecuada de las fuentes y liderazgo para la ciudadanía

digital. En este sentido, el 70.71% se considera altamente competente en esta área, el 24.70% cree estar medianamente seguro de saber desenvolverse en el marco de la ciudadanía digital y solo el 4.58% se considera poco seguro en la materia, específicamente en la promoción del uso legal de la información, en la realización de críticas constructivas y en la aportación al trabajo de otros. En general, exhiben una actitud positiva frente al uso de las TIC para apoyar la colaboración, el aprendizaje y la productividad.

Finalmente, se analiza la dimensión creatividad e innovación, desde la capacidad de concebir ideas y trabajos originales, novedosos y útiles utilizando las TIC, identificar tendencias previendo las posibilidades de utilización de las TIC, hasta la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y entornos tecnológicos. Se revela que el 50.36% se considera altamente creativo, sabe identificar las tendencias tecnológicas y es capaz de adaptarse a ellas. El 29.66% se siente medianamente seguro y apenas el 19.98% se siente incapaz de poder hacerlo, especialmente porque desconoce los modelos y simulaciones para explorar sistemas y temas complejos utilizando las TIC.

A partir de las propuestas de estandarización de habilidades TIC en estudiantes, consideradas como referentes teóricos de esta investigación, sabiendo que los estudiantes deben realizar un aprendizaje transformador a través de la tecnología para garantizar que dicho aprendizaje sea un proceso impulsado por ellos mismos (Enlaces, 2013; ISTE, 2016), en la figura 1 se observa que los resultados de esta investigación coinciden con los de Gómez y Gutiérrez (2014), quienes determinan una alta competencia digital en estudiantes de universidades venezolanas, donde la comunicación a través de internet tiene un objetivo principalmente personal antes que académico y muestran su preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual.

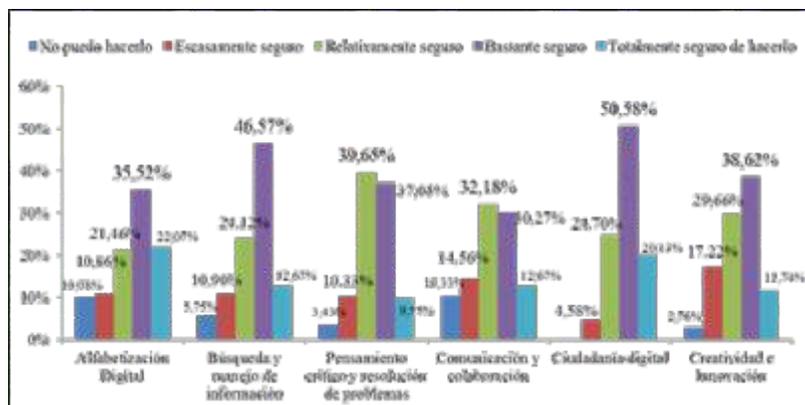


Figura 1. Competencias digitales de los estudiantes de Dibujo de la carrera de Ingeniería Industrial de la UNET

Retomando el diagnóstico del nivel de competencia de los docentes, desde el análisis de la dimensión metodología educativa a través de las TIC en el aula, resalta que el 80.06% de los docentes supone entre muy baja y nula la integración pedagógica efectiva que realizan de las tecnologías en sus estrategias didácticas, específicamente relacionada con el uso de las herramientas web 2.0, e-actividades en el aula a través de entornos virtuales, uso y aplicación de tecnologías emergentes y uso e inclusión de recursos digitales.

Escasamente, el 17.90% se considera altamente competente en algunos aspectos relacionados con su nivel de alfabetización digital, es decir, lo que dominan, lo aplican como recurso educativo. Este grupo incorpora contenido digital como apoyo dentro del aula, específicamente a través del uso de presentaciones, videos y recursos didácticos elaborados por sí mismos y utilizan la nube para compartir material educativo en la formación de sus estudiantes. Tan solo el 2.05% de la muestra se considera altamente competente en el manejo de las funciones del aula virtual.

Posteriormente, la dimensión formación del profesorado universitario en TIC, analiza elementos como formación permanente y actualización pedagógica para la integración de las TIC en la metodología docente, formación y conocimiento sobre las nuevas corrientes tecnológicas-educativas. En este apartado, el 58.72% de los profesores considera tener entre bajo y nulo nivel, porque existe carencia en cuanto a

participación formal en cursos de formación TIC, aprendizaje permanente y reciclaje en la competencia digital, distinción entre los diversos usos de las TIC, participación en proyectos de innovación basados en el uso de las TIC y su difusión, conocimiento sobre estándares internacionales, y su rol docente como guía, mediador y aprendiz del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El 30.29% supone tener un nivel de competencia alto en formación, considerando que ha recibido educación formal en TIC, reconoce las buenas prácticas a través de su uso, tiene habilidad para seleccionar y discriminar herramientas digitales para su uso en el aula, y reconoce su rol docente y su relación bidireccional con los estudiantes. Solo el 10.99% considera muy alta su competencia respecto a su formación en TIC y comprende la importancia de la competencia digital en los futuros formadores.

La última dimensión analizada corresponde a la actitud ante las TIC en la enseñanza superior, compuesta por tres factores: actitud ante el uso de las tecnologías emergentes en la educación superior, debilidades y dificultades en el uso de las TIC y percepción sobre la formación en TIC recibida y su correcta utilización pedagógica en el aula. En la figura 2 se puede observar que la mayoría de los encuestados está de acuerdo con los enunciados presentados a través del instrumento administrado, el 89.76% tiene una actitud favorable hacia la integración de las TIC en la enseñanza superior, aun cuando su nivel de competencias es muy bajo. Esto concuerda

con los resultados de los antecedentes de esta investigación (Gisbert *et al.*, 2016; Jiménez *et al.*, 2017).

De forma específica, el 90.90% está de acuerdo con que los ambientes híbridos de aprendizaje (virtual y presencial) proporcionan un mejor proceso de enseñanza, aun cuando anteriormente manifestaron conocer muy poco las plataformas de gestión. De igual manera consideran que la renovación y actualización pedagógica en TIC es primordial en la sociedad de la información, pues ofrecen una mayor flexibilización, enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, llevan a la ubicuidad de la educación, hacia el aprendizaje invisible

más allá del tiempo y el espacio. También consideran que las TIC permiten fomentar la creatividad e imaginación para llevar a cabo innovaciones en su futura labor docente, mejoran la calidad de la educación, pero no solucionan todos los problemas que surgen en el aula.

Por otro lado, el 56.84% rechaza que el uso de las TIC en la metodología docente aumente la motivación del estudiante y del propio docente, tampoco están de acuerdo con que la formación ofertada en cuanto a TIC a nivel pedagógico sea suficiente para el desarrollo profesional del docente, para finalmente reflexionar que se han tecnificado las aulas pero no se utiliza todo su potencial pedagógico para la formación.

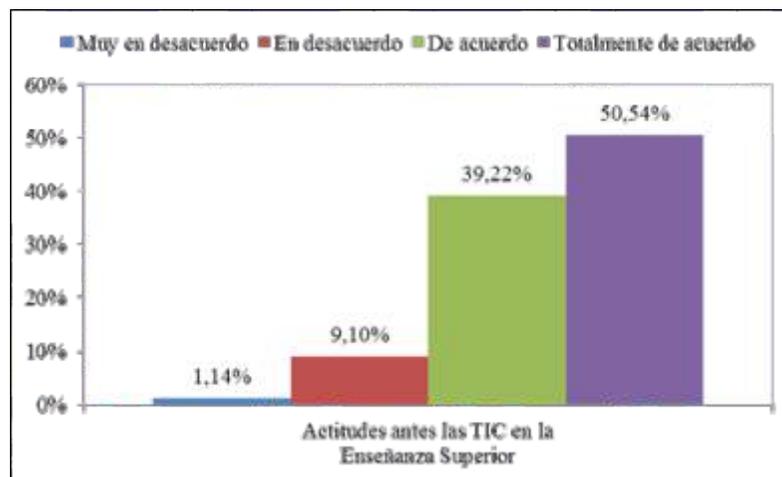


Figura 2. Actitud ante las TIC en la Enseñanza Superior, en docentes de la unidad curricular Dibujo de la UNET

Partiendo de las propuestas internacionales de estandarización de habilidades TIC en los docentes del ámbito universitario contempladas como referentes teóricos de esta investigación, tomando en cuenta que los docentes deben ayudar a los estudiantes en su empoderamiento para el impulso de su propio aprendizaje, y asumiendo que, para lograr esto, deben estar debidamente capacitados, entre otras, en materia tecnológica (Enlaces, 2011; ISTE, 2017), en la figura 3 puede observarse que los resultados de esta investigación no difieren

de los del trabajo presentado por Jiménez *et al.* (2017) en el contexto nacional, ni tampoco es diferente a los aportes internacionales expuestos por Gisbert *et al.* (2016), lo que deja en evidencia que los docentes universitarios analizados poseen una inadecuada formación y capacitación tecnológica, que debe ser resarcida para que puedan enfrentarse a las necesidades educativas del siglo XXI, aprovechando la actitud favorable y el reconocimiento sobre la importancia hacia la integración de las TIC que estos manifiestan.

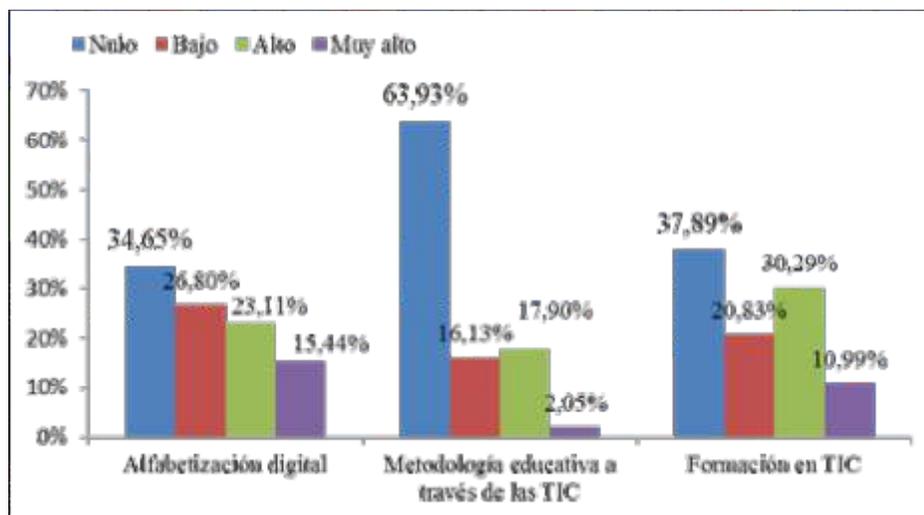


Figura 3. Competencias digitales de los docentes que imparten Dibujo en la carrera Ingeniería Industrial de la UNET

CONCLUSIONES

Referente a la alfabetización digital, se evidencia una marcada brecha entre estudiantes y docentes en el contexto universitario analizado, brecha referida tanto a la producida por el no acceso a las TIC, hasta aquella provocada por el desconocimiento en el uso de las mismas, aun teniendo acceso a estas (Cabero y Ruiz, 2017), y la cual debe ser reducida a través de esfuerzos institucionales encaminados a desarrollar planes formativos y fomentar el uso educativo de las TIC, de modo que permitan asegurar que tanto estudiantes como docentes desarrollen la competencia digital como competencia clave transversal necesaria para adquirir otras competencias clave que deberían ser adquiridas por todos los ciudadanos, para garantizar su participación activa en la sociedad y la economía.

Queda en evidencia que una actitud positiva ante las TIC no necesariamente se relaciona con las habilidades en el uso y manejo de las mismas, tal y como lo revelan los docentes encuestados, quienes, aunque creen tener bajo nivel de competencia digital, también tienen una alta creencia de que los ambientes híbridos de aprendizaje (virtual y presencial) proporcionan un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje y un enriquecimiento más completo tanto para

estudiantes como para docentes. Del mismo modo consideran que las TIC fomentan la creatividad e imaginación para llevar a cabo innovaciones en su futura labor docente, reconocen las buenas prácticas a través de la tecnología y finalmente razonan que la renovación y actualización pedagógica en TIC es primordial en la sociedad de la información.

Resulta imperativo que la UNET profundice esfuerzos encaminados hacia la implementación de serias políticas institucionales orientadas a la formación y capacitación del profesorado para el desarrollo de competencias pedagógicas en el uso y aplicación de las TIC en todos los ámbitos de acción (docencia, investigación, extensión y gestión) y en cada una de las unidades curriculares, tomando en cuenta que gran parte del desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes dependerá de la de los docentes, como patrones o modelos a seguir. De igual manera es de vital importancia el reforzamiento de la formación tecnológica del estudiantado a través de los ejes transversales del currículo universitario, apegados a los requerimientos reales de la educación universitaria del siglo XXI.

- Cabero, J., Llorente, M., Marín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52/7).
- Cabero, J., Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.
- Castañeda, L., Esteve, F., Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf
- Durán, M., Gutiérrez, I., Prendes, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC*, 15(1):97-114.
- ENLACES. (2011). Competencias y estándares TIC en la profesión docente. Recuperado de: <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>
- ENLACES. (2013). Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje. Recuperado de: <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/habilidades-tic-en-estudiantes/>
- Esteve, F., Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3) 29-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/823/82329477003/>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Sevilla. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Gisbert, M., González, J., Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión.
- Gómez, M., Gutiérrez Castillo, J. (2014). Competencia digital en estudiantes de Educación. XVII Congreso Internacional EDUTEC. El hoy y el mañana junto a las TICs. Córdoba: EDUTEC.
- Guerrero, J. (2012). Modelo de planeación estratégica de los espacios educativos tecnológicos a nivel de educación universitaria. Tesis doctoral publicada. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Gutiérrez, J., Cabero, J., Estrada, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10).
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado de: <https://bit.ly/2LqjUnJ>.
- ISTE. (2016). NETS for students. Disponible en: <https://www.iste.org/standards/for-students> (Consultado el 12/02/2018).
- ISTE. (2017). NETS for educators. Disponible en <https://www.iste.org/standards/for-educators> (Consultado el 12/02/2018).
- Jiménez, K., Miguel, V., Fernández, M., Díaz, K. (2017). Percepción de competencias digitales en docentes universitarios en formación. *Revista Proyección (edición especial)*. Recuperado de: <https://bit.ly/2uRKkEk>
- UNET Virtual. (2018). Disponible en: <https://uvirtual.unet.edu.ve> (Consultado el 12/02/2018).

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE SERVICIO PRESTADO POR LAS DROGUERÍAS HOSPITALARIAS DEL MUNICIPIO SAN CRISTÓBAL

STRATEGIES TO IMPROVE THE QUALITY OF SERVICE PROVIDED BY THE HOSPITAL DRUGSTORES OF SAN CRISTÓBAL MUNICIPALITY

Autoras: Molina, Belkis; Gómez, Rosaura
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: rgomez@unet.edu.ve

RESUMEN

Los laboratorios farmacéuticos son los encargados de realizar la investigación y desarrollo del fármaco, pero no cuentan con la capacidad logística para distribuir los productos a los clientes; por esto surge la figura de las droguerías, las cuales pueden especializarse en líneas como la hospitalaria y, en un mercado tan competitivo, buscan posicionarse buscando la fidelización del cliente. El objetivo general de esta investigación es diseñar estrategias para mejorar la calidad del servicio prestado por las droguerías del municipio San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela), y para alcanzarlo se plantearon objetivos específicos tales como: determinar las expectativas de los clientes del sector privado, establecer la percepción de estos en relación con el servicio prestado, identificar la percepción de los directivos de las droguerías sobre las expectativas de los clientes, identificar las estrategias que en calidad de servicio actualmente aplican las droguerías y proponer estrategias de mercadeo tendientes a optimizar el servicio que actualmente prestan. Así, se estudió una población de 37 jefes de compra y 20 directivos, a través de la metodología SERVQUAL, y se encontró que las expectativas y percepciones de los jefes de compra y de los directivos presentan deficiencias en la capacidad de respuesta y empatía, ante lo cual se desarrollaron estrategias tendientes a minimizar estas brechas y mejorar la calidad del servicio prestado.

Palabras clave: Calidad de servicio, SERVQUAL, estrategias, droguerías.

ABSTRACT

The pharmaceutical laboratories are in charge of carrying out the research and development of the drug, but do not have the logistics to distribute the products to their clients; for this reason, the figure of the drugstore arises, which can specialize in lines such as the hospital -object of study in this research-, and in such a competitive market, they seek to position themselves seeking for customer loyalty. This is why the general objective in this research is to design strategies to improve the quality of service provided by drugstores in San Cristobal. To achieve this, specific objectives were set: determining the expectations of private sector clients, establishing the perception of private sector clients in relation to the service provided, identifying the perception of drug store managers about their clients' expectations, identifying the quality of service strategies that drugstores currently apply and propose marketing strategies aimed at optimizing the service that they currently provide. Thus, we studied a population of 37 purchase managers and 20 managers, through the SERVQUAL methodology, finding that the expectations and perceptions of the purchasing managers as well as the executives have flaws in the dimensions of response capacity and empathy, for which strategies were developed to minimize these gaps and improve the quality of the service provided.

Keywords: Quality of service, SERVQUAL, strategies, drugstores.

INTRODUCCIÓN

En el mundo existe la necesidad del consumo de medicamentos con el fin de tratar patologías que afectan la salud, y son los laboratorios farmacéuticos los encargados de la investigación y desarrollo del fármaco, el lanzamiento del producto al mercado, su promoción y los estudios encaminados a incorporar o aumentar la presencia del producto en el mercado. Los laboratorios, a pesar de tener gran músculo financiero para el desarrollo e introducción del fármaco al mercado, no presentan un sistema logístico óptimo, es decir, su capacidad de distribución no les permite llegar de forma directa a los clientes, en este caso: clínicas, hospitales, farmacias, entre otros. Estos clientes no se pueden alinear a las políticas de los laboratorios, ya que sus políticas de compra tienden a ser en lapsos más cortos; por ejemplo, las compras a nivel de farmacias es diaria debido a la variedad del inventario; en el caso de las clínicas y los hospitales su frecuencia de compra puede variar de semanal a quincenal o mensual, de acuerdo a la demanda que tenga la institución; por tanto, la logística de los laboratorios y las necesidades de sus clientes difieren, y por esta diferencia nace la necesidad de un aliado comercial que cubra la deficiencia y que se ajuste a las políticas propias de los laboratorios y de los clientes (centros asistenciales públicos o privados y farmacias), tal como lo hacen las droguerías, que, según las "Normas de buenas prácticas de distribución de medicamentos" (2004), son:

Establecimientos que comercializan medicamentos al mayor; que funcionen como intermediarios entre los laboratorios fabricantes, las casas de representación y las farmacias e instituciones dispensadoras de salud. Dichos intermediarios no podrán realizar operaciones farmacéuticas ni dispensar medicamentos al público (p. 3).

Venezuela en particular ha llegado a ocupar el tercer lugar dentro de los índices latinoamericanos en disponibilidad y distribución de medicamentos (para un consumo global de 550.000.000 de unidades por año). Ha llegado a disponer de toda la gama terapéutica, con más de 6.000 ítems entre originales y genéricos, reportándose estadísticamente un consumo

per cápita de 19 unidades al año, el más alto de Latinoamérica, por encima de Brasil, México y Argentina, según los reportes de CAVEDRO (2010).

La transferencia de medicamentos entre más de 200 laboratorios y más de 5.000 farmacias ha hecho que el sector distribuidor se constituya en un factor indispensable en el suministro de los mismos. La industria farmacéutica en Venezuela es altamente competitiva y hoy día existen factores externos que complican cada vez más el mercado, tales como alta escasez de productos carentes de reemplazo y que los laboratorios están dejando de producir o importar, constante incremento de los precios debido al control cambiario, aumento de droguerías que participan en el mercado tachirense y hacen que el mercado sea agresivo, es decir, todas quieren lograr la fidelidad del cliente y se enfocan en el servicio que prestan para tratar de posicionarse en el mercado; sin embargo, como ninguna tiene exclusividad con un laboratorio y por lo general todas llevan una cartera similar de productos, cada una debe crear estrategias constantes para lograr ser el proveedor de determinados clientes.

Dentro del ramo de las droguerías se encuentran las hospitalarias, encargadas de la distribución de medicamentos de la línea hospitalaria, aquellos que son consumidos por los centros asistenciales en presentaciones endovenosas, intramusculares, subcutáneas, liofilizadas, soluciones, ente otras. Este tipo de droguería se enfoca en el servicio, ya que ninguna es fabricante de medicamentos.

El servicio es el factor común dentro de las droguerías; sin embargo, se observa que este tipo de empresa no presta a dicho factor la importancia que amerita, a pesar de que ello podría significar una ventaja sobre su competencia. Actualmente, es evidente que en materia hospitalaria no existe una droguería que destaque sobre las otras por calidad de servicio, lo que a su vez lleva a que no exista fidelización de parte del cliente hacia su proveedor; cada una de ellas atiende una porción menor del mercado, y esto acarrea disminución en las utilidades. Las organizaciones deben orientar sus esfuerzos a la calidad de servicio, ya que

esto les puede ayudar a generar beneficios y crear relaciones fuertes con los clientes, lo que además redundaría en incrementar su participación en el mercado, obtener ganancias por las vías de la economía de escala e incrementar los ingresos, entre otros.

El fin de este estudio es diseñar estrategias para mejorar la calidad del servicio prestado por las droguerías del municipio San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela), para lo cual se requiere determinar las expectativas de los clientes del sector privado con respecto a dicho servicio, establecer su percepción en relación con el servicio recibido, identificar la percepción de los directivos de las droguerías sobre las expectativas de sus clientes e identificar las estrategias que en calidad de servicio aplican actualmente las droguerías en estudio.

En este sentido, la investigación permitirá que las droguerías hospitalarias conozcan lo que sus clientes esperan del servicio que están prestándoles, pues la falta de esta información puede llevar a la pérdida de dinero, tiempo y otros recursos en acciones que no tienen importancia. También se quieren analizar las necesidades o expectativas de los clientes, que son fundamentales para encaminarse a prestar un servicio de calidad y establecer estrategias orientadas a la determinación del elemento diferenciador, lo cual les traerá mayor posicionamiento en el mercado y a su vez se reflejará en crecimiento económico. De igual manera, se estudiará la percepción de los gerentes y directivos con respecto a las expectativas que tienen sus clientes del servicio que les prestan, y se compararán con las expectativas de estos últimos, lo que permitirá cerrar brechas -de haberlas. Las empresas podrán mejorar la calidad de su servicio, lograr reconocimiento en el mercado y a su vez obtener mayor rentabilidad. La metodología aplicada fue el modelo SERVQUAL, el cual permitió analizar las variables que se plantearon en la investigación.

En España, Moreno (2005) estudió la evolución en la calidad percibida de los servicios náuticos de la Generalitat

valenciana y encontró como dimensiones claves: alimentación, tiempo libre, clases, limpieza, material náutico, comida complementaria, horarios, conserjería, estado del entorno y clases teóricas. Se definieron tres motivos de asistencia: nuevas experiencias, motivo social-deportivo y competitivo; los elementos mejor valorados de las escuelas fueron los técnicos de navegación. Todas las dimensiones de calidad tienen una relación positiva y significativa con la satisfacción general. Las mujeres puntúan mejor en todas las dimensiones de calidad y satisfacción en comparación con los hombres. Existe una relación positiva y significativa, tanto del trato recibido como del aprendizaje percibido, con la satisfacción general. Los resultados establecen que los horarios, el material náutico, las clases y el tiempo libre son predictores de la satisfacción general.

Por su parte, Moreno (2011) manifiesta que la situación actual del desempeño de las tres empresas de telefonía móvil que ofrecen sus servicios en el municipio San Cristóbal es similar, según arrojaron los resultados bajo la aplicación del modelo SERVQUAL, que mide calidad de servicio. En efecto, encontró que los clientes tienen altas expectativas con relación a las dimensiones capacidad de respuesta, fiabilidad y empatía, y baja percepción en cuanto a las dimensiones de fiabilidad y empatía, a partir de lo cual se desarrollaron una serie de lineamientos para mejorar sus servicios, tales como la realización de un taller de servicio al cliente, como una manera de actualizar al personal en estos aspectos.

La calidad, según el Grupo Vértice (*La calidad en el servicio al cliente*, 2008), es “el conjunto de aspectos y características de un producto y servicio que guardan relación con su capacidad para satisfacer las necesidades expresadas o latentes de los clientes” (p. 1). Esta definición se centra en el cliente, ya que el enfoque de esta investigación está orientado a la calidad de servicio. Crosby (1989) plantea que la calidad “es el cumplimiento de los requisitos” (p. 8), mientras que la norma ISO 9004 (2000) establece que la “calidad es la facultad de un conjunto de características

inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir con los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas" (p. 9). Ambos conceptos coinciden en que debe existir la satisfacción de alguna necesidad, implícita o explícita, para poder concluir que hay calidad; por esto es de gran importancia estudiar las expectativas y percepciones, como se plantea en los objetivos de esta investigación.

Un producto o servicio puede poseer diferentes atributos: los tangibles, referidos a las características concretas proporcionadas por el producto, como por ejemplo aptitud para el uso, rendimiento, consumo, durabilidad, seguridad, servicio postventa, precio; y los intangibles, aquellos que dan al producto o al servicio un valor asociado de carácter emocional y simbólico, tales como estatus, prestigio o ilusión de poseer el bien.

El cliente no necesariamente es el consumidor del producto, como es el caso de las droguerías, para las que el cliente es la clínica y el consumidor final, el paciente que asiste a ella. Por su parte, el *Diccionario de Marketing* (1999) lo define como "persona u organización que realiza una compra. Puede estar comprando en su nombre, y disfrutar del bien adquirido, o comprar para otro, como el caso de los artículos infantiles. Resulta la parte de la población más importante de la compañía" (p. 54). Ambos conceptos se adaptan perfectamente al que manejan las droguerías.

El servicio es definido por Horovitz (1997) como "el conjunto de prestaciones que el cliente espera, además del producto o del servicio básico, como consecuencia del precio, la imagen y la reputación del mismo" (p. 3); es decir, puede definirse como el valor agregado que se da en cualquier tipo de negociación. En el mismo orden de ideas, Fischer y Navarro (1994) refieren que los servicios son "un tipo de bien económico, constituye lo que se denomina sector terciario, todo el que trabaja y no produce bienes se supone que produce servicios" (p. 185), confirmando que las droguerías al realizar actividades de distribución, prestan precisamente un servicio. En cuanto a las características de los servicios, Albrecht (1988) las enuncia de la siguiente manera:

un servicio no puede conducir, inspeccionar, apilar o almacenar, se presta donde quiera que esté el cliente; la persona que recibe el servicio no tiene nada tangible, el valor del servicio depende de su experiencia personal; si se prestó inadecuadamente un servicio, no se puede revocar, ni repetir, entonces las reparaciones son el único medio recursivo para la satisfacción del cliente.

El sector de servicios en las economías de todo el mundo es, sin duda, la principal causa de interés del marketing de servicios, y ha sido un tema abordado profusamente en los últimos años, con especial atención a la medición de la calidad de servicio. Diferentes modelos han sido diseñados con este propósito, como el SERVQUAL, presentado por Zeitham *et al.* (1992), y el SERVPERF, expuesto por Cronin y Taylor (1994). La principal diferencia entre ambos modelos se centra en la escala empleada: el primero utiliza una escala a partir de las percepciones y expectativas, mientras que el otro emplea únicamente las percepciones. El modelo SERVQUAL define la calidad del servicio como la diferencia entre las percepciones reales por parte de los clientes y las expectativas que se habían formado previamente. De esta manera, se conocerá que un cliente valora negativamente la calidad de un servicio si sus percepciones son inferiores (superiores) a las expectativas que tenía, o positivamente en caso contrario; por ello, las compañías de servicios, en las que uno de los objetivos es la diferenciación mediante un servicio de calidad, deben prestar especial interés al hecho de alcanzar o superar las expectativas de sus clientes.

Zeithaml *et al.* (1985) propusieron como dimensiones del constructo de calidad de servicio: los elementos tangibles, la fiabilidad, la capacidad de respuesta, la seguridad y la empatía. Y su modelo permite analizar 5 tipos de deficiencias.

En esta investigación se estudiaron las deficiencias 1 y 5. La primera trata de las percepciones de los directivos sobre las expectativas de los clientes, y la quinta compara el servicio esperado y el servicio percibido. Conocer las expectativas de los clientes es el primer paso para brindar un

servicio de calidad, y para que los clientes lo consideren tal, es necesario que la empresa conozca qué es lo que ellos esperan. Tener un conocimiento equivocado sobre lo que el cliente quiere puede significar la pérdida de este, si otra empresa ha establecido bien ese objetivo. La falta de conocimiento se puede resumir en pérdida económica, de tiempo y de otros recursos que no tienen importancia para los usuarios, e inclusive la empresa podría no sobrevivir en un mercado altamente competitivo.

La deficiencia 5 habla sobre la discrepancia entre lo que los usuarios esperan y lo que los hombres de negocios creen o perciben que ellos esperan. Esta deficiencia se puede presentar por subestimar o descuidar la necesidad de comprender esas expectativas.

Existen factores que contribuyen a la deficiencia 1, como lo son la inexistencia de una cultura orientada a la investigación y el marketing, el uso inadecuado de los resultados de las investigaciones, la falta de interacción entre los directivos y los usuarios, la inadecuada comunicación vertical ascendente desde el personal de contacto con el público hacia los niveles directivos, y excesivos niveles jerárquicos de mando que crean separaciones y barreras entre el personal de contacto y los directivos más altos.

El modelo SERVQUAL facilita un cuestionario basado en las 5 dimensiones especificadas anteriormente; de ellas surgen veintidós declaraciones o ítems, de los que se mide el grado de importancia a través de una escala de Likert. Esta serie de ítems se complementa con una sección de preguntas que incluye la calificación general de la calidad del servicio en una escala del 1 al 100 (calidad muy pobre a calidad excelente). Tales preguntas permiten comparar la percepción general del servicio con respecto a cada aspecto particular del mismo.

Una vez obtenidos los resultados de la evaluación de los veintidós ítems, tanto en expectativas (E) como en percepciones (P), se realiza el análisis cuantitativo para obtener una media de los valores (P-E) de

cada una de las dimensiones. Si dicho valor es positivo ($P > E$), significa que la percepción supera la expectativa y se puede interpretar como exceso de calidad. En el caso de que el valor resulte negativo ($P < E$), entonces no se está cumpliendo con la expectativa, lo que se resume en insatisfacción y déficit de calidad. Y en caso de que $P=E=0$, existe una óptima calidad en la prestación del servicio.

Francés (2006) considera que la planificación es “un proceso en el cual se definen de manera sistemática los lineamientos estratégicos, o líneas maestras, de la empresa u organización, y se los desarrolla en guías para la acción, se asignan recursos y se plasman en documentos llamados planes” (p. 23). Y puntualiza que “la planificación estratégica toma en cuenta la incertidumbre mediante la identificación de las oportunidades y amenazas en el entorno, y trata de anticipar lo que otros actores pueden hacer” (p. 24). La matriz DOFA es una de las herramientas más utilizadas en la planificación estratégica; en ella se plasman las oportunidades y amenazas del entorno y las fortalezas y debilidades de la empresa, y al cruzarlas se obtienen cuatro diferentes tipos de estrategias: ofensivas, adaptativas, reactivas y defensivas.

METODOLOGÍA

Basados en el objeto de estudio, se recurrió a la investigación de tipo descriptivo, con un diseño de investigación documental y de campo, ya que los datos se tomaron directamente de la población estudiada, es decir, son datos primarios. Se evaluaron las percepciones y expectativas de los usuarios, y percepción de los directivos en un conjunto, consideradas variables independientes.

Se han identificado 2 poblaciones de interés, conformadas de la siguiente manera: población A, jefes de compra de las clínicas ubicadas en el municipio San Cristóbal, usuarias del servicio prestado por las droguerías hospitalarias, alcanzan la cifra de 35 instituciones de salud, entre clínicas y centros asistenciales privados, según la base de datos de la Droguería Dromaxica C.A.; y la población B, directivos

de cada una de las droguerías hospitalarias ubicadas en el municipio San Cristóbal, tomando 20 droguerías registradas ante la Corporación de Salud del estado Táchira.

Como técnica de recolección de datos en ambas poblaciones se eligió la encuesta y se empleó como instrumento el cuestionario, específicamente el correspondiente al modelo SERVQUAL, cuyo diseño tuvo 4 secciones: expectativas, percepciones, gestión de la calidad y características sociodemográficas. En la primera sección se elaboraron 22 ítems representativos de las 5 dimensiones descritas previamente y con los cuales se pretendió medir el grado de importancia que tienen para el cliente (población A). Para estos efectos, se dispuso de una escala de Likert del 1 al 5, en la que 1 representó el puntaje más bajo, es decir, el cliente está en total desacuerdo, y 5 el puntaje más alto, es decir, total acuerdo. Estos 22 ítems, con algunos ajustes de redacción pero manteniendo la representatividad de las dimensiones evaluadas, se duplicaron en la segunda sección para medir percepciones de los clientes. Seguidamente, en la sección 3, hay 4 preguntas que miden el grado de importancia que tiene para los clientes la gestión de la calidad del servicio. Finalmente, la cuarta sección plantea un grupo de preguntas referentes a los datos

demográficos de cada cliente, para determinar tendencias en las respuestas. El mismo instrumento, pero sin la sección 1, fue aplicado a la población B para comparar lo que los gerentes creen que perciben sus clientes y lo que realmente perciben. Se construyó un tercer cuestionario que se aplicó a los directivos de las droguerías para conocer las estrategias que en calidad de servicio emplean actualmente; estuvo conformado por 22 ítems relacionados con los del instrumento aplicado a los clientes, y usó una escala de Likert del 1 al 5, en la que 1 representa nunca y 5, siempre.

Para la validez y confiabilidad de los instrumentos se tomó en cuenta la opinión de expertos en las áreas de calidad de servicio y metodología de la investigación, quienes validaron su contenido y la congruencia de los ítems con cada uno de los indicadores formulados y con los objetivos del estudio. Para el análisis de los datos se utilizó el procedimiento establecido por el modelo SERVQUAL.

Análisis de las expectativas vs. percepción de los jefes de compras

Luego de tener el valor de las expectativas de los jefes de compras de las droguerías hospitalarias y de sus percepciones, los resultados fueron los mostrados en la figura 1.

RESULTADOS

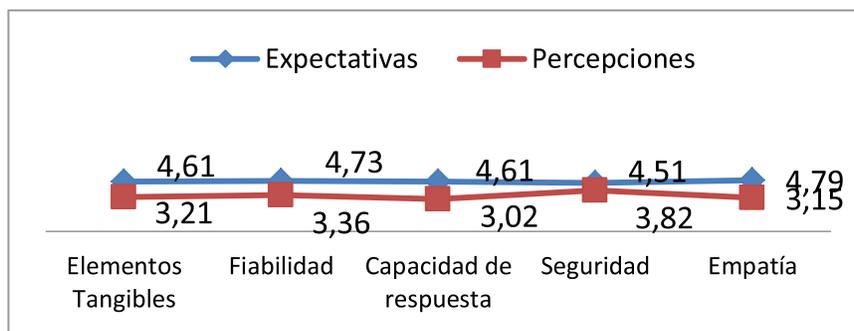


Figura 1. Comparación de las expectativas y las percepciones. Cuestionario de la población A

Las diferencias obtenidas fueron: elementos tangibles -1.64, capacidad de respuesta -1.59, elementos tangibles -1.4, fiabilidad -1.37 y seguridad -0.69. La dimensión en la que se presenta la mayor brecha es en empatía, específicamente en lo concerniente a informar a los clientes sobre el comportamiento del

mercado, lo que les permitiría prepararse de acuerdo a sus necesidades; además de que el vendedor maneje la información de los fármacos que interesan a los clientes, para facilitar así el proceso de compra y evitar pérdida de tiempo al ofrecerles productos que no tienen en su inventario.

Análisis de las expectativas de los jefes de compras vs. las percepciones de los directivos

Al aplicar el modelo SERVQUAL para evaluar la deficiencia 1 del modelo, los resultados

obtenidos fueron los que se observan en la figura 2.

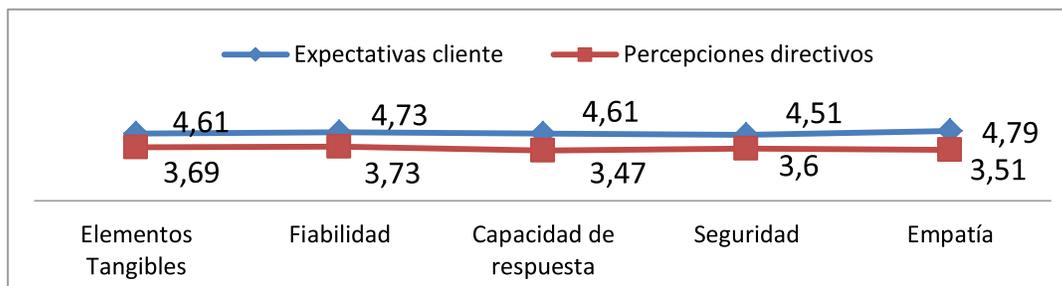


Figura 2. Expectativas de clientes vs. percepciones de los directivos

En cuanto a la empatía, dimensión con más alta diferencia, se encontró que el indicador con mayor diferencia es la comunicación al cliente sobre el comportamiento del mercado (posibles medicamentos en falla, productos sustitutos, lanzamiento de nuevos medicamentos): para los directivos la comunicación al cliente acerca del comportamiento del mercado no es tan importante; en cambio, para sus clientes es de importancia y, por tanto, para lograr una mejora en la calidad de servicio se debe minimizar o eliminar esta brecha.

Identificación de las estrategias que en calidad de servicio actualmente aplican las droguerías del municipio San Cristóbal. En cuanto a los elementos tangibles, se obtuvo que las droguerías sí velan por que la fuerza de venta tenga uniformes, la mitad entrega los productos en cajas personalizadas, no realizan la verificación de los empaques de los productos al ser entregados y no perciben la actualización de las listas de precios como una prioridad. En lo que a fiabilidad se refiere, solo una tiene personal dedicado a procesar las quejas y reclamos, 75 % vela por que la entrega de los medicamentos se haga como se solicitó la primera vez, 50 % de las principales droguerías cumple con los tiempos de entrega y solo una de ellas cuenta con servicio de postventa.

En capacidad de respuesta, se encontró que se está incumpliendo con la solicitud de los documentos a los clientes para poder venderles fármacos, ninguna de las droguerías puede afirmar que presta un servicio rápido ni que cuenta con personal dispuesto a resolver dudas o reclamos, y existe deficiencia para dar rápida respuesta a los clientes.

En lo referente a la empatía, y específicamente al trato amable y cortés, ninguna puede afirmar que sus clientes reciban este tipo de trato; en cuanto al conocimiento de los horarios de sus clientes, todos manejan esta información, solo uno planifica las visitas a sus clientes y la mayor deficiencia que se presenta es que no trabajan con la información de los nuevos productos y moléculas, ni tampoco realizan análisis de los productos de rotación de sus clientes con el fin de realizar una visita más objetiva.

Propuesta

Esta propuesta se justifica en la necesidad de promover la implementación de estrategias en calidad de servicio con el fin de elevar la productividad de las empresas, y así como también estar dispuestas a los cambios en el entorno que les permitan permanecer en el tiempo e incluso crecer en el mercado actual. Para generar las estrategias se realizó el análisis DOFA a partir de la detección de los aspectos

internos y externos percibidos, del cual surgieron 6 estrategias: (FO) crear casas de representación para distribuir medicamentos que están en falla en el mercado; (FA) expansión del mercado al ofrecer productos de distribución exclusiva por parte de la droguería; (DO) diseñar servicio postventa y diseñar reportes para los clientes con información del mercado, tal como importaciones, nuevas moléculas y cualquier información que les facilite la toma de decisiones y, finalmente, (DA) desarrollar planes informativos a los clientes sobre las estructuras de costos y cómo mejorar el porcentaje de utilidad. Para la implementación de cada una de estas, se diseñaron un conjunto de acciones a desarrollar, los responsables de la ejecución, los recursos a invertir y el tiempo requerido en cada una.

CONCLUSIONES

Al analizar las dimensiones evaluadas en las expectativas que tienen los jefes de compras de las clínicas privadas del municipio San Cristóbal, la empatía es la dimensión más relevante, y al profundizar en esta dimensión se pudo observar que el indicador más importante en las expectativas fue el relacionado con velar por los intereses del cliente, cuyo valor fue de 4,89 en escala del 1 al 5. Allí se comprobó que el manejo de la información, como lo son las nuevas importaciones, incorporación de nuevas moléculas, productos sustitutos, posibles fallas en el mercado, son de interés para los jefes de compra.

Al evaluar las percepciones que estos mismos jefes de compra tuvieron sobre el servicio prestado, los resultados obtenidos fueron que en la misma dimensión de empatía el indicador con el menor valor fue el de velar por los intereses (1,97). Esto permite concluir que el hecho de que las droguerías hospitalarias informen a sus clientes el comportamiento del mercado, cuáles son las posibles fallas, cuáles son los nuevos productos en el mercado o los productos sustitutos, los llevaría a crear lazos de empatía con sus clientes. Es importante resaltar que en cada dimensión existen brechas que disminuyen la oportunidad de mejorar la calidad de servicio.

Otra de las visiones evaluadas es la perspectiva de los directivos respecto a las expectativas de sus clientes, es decir, evaluar si estaban alineados en cuanto a calidad de servicio se refiere. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la dimensión que ellos creían ser la más importante para sus clientes era la fiabilidad, seguida de los elementos tangibles, y las dimensiones que, según ellos, tenían menos importancia para los clientes era la empatía; mientras que para sus clientes la empatía y la capacidad de respuesta son las dimensiones más importantes. Esto evidencia que existen debilidades en la calidad del servicio prestado.

Con el fin de generar estrategias para mitigar las debilidades, fue necesario estudiar las acciones que actualmente llevan a cabo las droguerías hospitalarias en cuanto a calidad de servicio, específicamente en lo referente a las dimensiones. De esta manera se obtuvo lo siguiente: sobre los elementos tangibles, el enfoque actual está en función de los vendedores y se resta importancia a los productos que comercializan; la dimensión fiabilidad se ve perjudicada por no cumplir con las promociones, tiempos en despacho y servicios de postventa; en la capacidad de respuesta, específicamente la rapidez, se detectó que ninguna de las droguerías estudiadas presta un servicio rápido o tiene personal encargado de solventar las dudas o reclamos; en lo referente a la seguridad, hay un cumplimiento a nivel sanitario en cuanto a los registros y comercialización de productos legalizados en el país, pero un déficit en la capacitación del personal a nivel farmacológico; y por último, en la empatía, existe deficiencia en la comunicación entre cliente y proveedor en lo concerniente al comportamiento del mercado e información relevante para el cliente.

- Albrecht, K, Zemke, R. (1988). Gerencia del servicio. Colombia: Legis Editores.
- Cavedro (2010, noviembre 11). Comisiones de índices y estadísticas. Disponible en http://www.cavedro.org/wp/?page_id=69
- Cronin, J., Taylor, S. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minusexpectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58.
- Crosby, P. (1989). La calidad no cuesta. Estados Unidos: McGraw Hill.
- Diccionario de Marketing. (1999). España: Cultural, S.A.
- Fisher, L., Navarro, V. (1994). Introducción a la investigación de mercado. 3ra. ed., México: McGraw-Hill.
- Francés, A. (2006). Estrategia y planes para la empresa con el cuadro de mando integral. México: Prentice Hall.
- Hoffman, D., Bateson, J. (2005). Fundamentos del marketing de servicios. México: Grupo Geo. Disponible en http://books.google.es/books?id=iJYKz9v4md8C&printsec=frontcover&dq=marketing+de+servicio&hl=es&ei=6WcCTqzZK5C20AHeuojGDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=marketing%20de%20servicio&f=false
- Horovitz, J. (1997) La calidad del servicio a la conquista del cliente. Madrid: McGraw Hill.
- Malhotra, Naresh, K. (2008). Investigación de mercados. 5ta. ed., México: Pearson Educación.
- Moreno, F. (2005). La calidad percibida en los servicios náuticos de la Generalitat Valenciana. (Tesis doctoral). España: Universidad de Valencia.
- Moreno, D. (2011). Calidad de los servicios prestados por las empresas de telefonía móvil en el municipio San Cristóbal. (Trabajo de grado). San Cristóbal: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Normas de buenas prácticas de distribución de medicamentos. (2004). Gaceta Oficial, N° 37966-23, 21 de agosto de 2004. Venezuela.
- Norma ISO 9004. (2000). Sistema de Gestión de la Calidad.
- Rodríguez, C. (2010). Encuentros saludables. Disponible en: http://portal.aytosantander.es/portal/page/portal/inet_santander/%5Bhtdocs%5D/%5Bsalud%5D/Sabemos%20%C3%B3mo%20utilizar%20los%20alimentos.pdf
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación, 2da. ed., Caracas: Panapo.
- Tamayo, M. (2004). Proceso de la investigación científica. 4ta. ed., México: Limusa. Pág. 145-146.
- La calidad en el servicio al cliente. (2008). Málaga: Grupo Vértice.
- Zeithaml, V., Berry, L., Parasuraman. (1992). Calidad total en la gestión de servicios. España: Ediciones Díaz de Santos.

PERFIL DEL CONSUMIDOR DE LOS USUARIOS DE CENTROS DE ENTRENAMIENTO FÍSICO INTEGRAL DEL MUNICIPIO SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA

CONSUMER PROFILE OF THE USERS OF INTEGRAL PHYSICAL TRAINING CENTERS OF SAN CRISTOBAL MUNICIPALITY IN TACHIRA STATE

Autoras: Font Murillo, Andreina Eugenia; Castillo Gómez, María Eugenia
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: mecastillo@unet.edu.ve

RESUMEN

La ciudad de San Cristóbal (Venezuela) ha presentado un incremento en la cantidad de centros de entrenamiento físico integral, y gran cantidad de personas se involucran en actividades de desarrollo físico; sin embargo, hasta la fecha no se habían realizado investigaciones sobre el perfil de usuarios en el área de centros de entrenamiento físico integral, por lo que se desconocían las características demográficas, psicográficas y conductuales de dichos usuarios. El objetivo general de este estudio fue elaborar el perfil del consumidor a través de la recolección de información de los mismos. Los objetivos se basaron primeramente en el diagnóstico de los servicios usados por los centros de entrenamiento físico integral del municipio San Cristóbal, el cual se realizó a través de observación directa y *check list* aplicados en cada centro. A pesar de haber intuido en un inicio que había una marcada diferencia en cuanto a las preferencias según el género, esta hipótesis se rechazó luego de analizar los resultados. Posteriormente se realizó el estudio de las características demográficas, psicográficas y conductuales, para lo que se usó la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario aplicado a 200 personas. El procesamiento de los datos se realizó a través del software IBM SPSS Statistics 24, para elaborar los análisis univariados y multivariados de las variables y así proponer el perfil de consumidor y las tipologías de los usuarios de centros de entrenamiento físico integral. Las tipologías diseñadas fueron: María Madrugadora, Fernando Fisicoculturista, Nora Nocturna y Santiago Saludable.

Palabras clave: Perfil de consumidor, psicografía, demografía, conducta, tipología.

ABSTRACT

San Cristobal City has presented an increase in the number of comprehensive physical training centers, and a large number of people are involved in physical development activities; however, to date, no research has been conducted on the profile of users in the area of integral physical training centers, so the demographic, psychographic and behavioral characteristics of these users were unknown. The general aim was to realize the profile of the consumer through the collection of information. The objectives were based first on the diagnosis of the 7P of marketing services used by the centers of integral physical training in San Cristóbal, which was performed through direct observation and checklist applied in each center. It was obtained that despite having intuited at the beginning that there was a marked difference in terms of preferences according to gender, this hypothesis was later rejected to analyze the results. Subsequently, the study of the demographic, psychographic and behavioral characteristics of the users was carried out, for which the survey technique was used, through a questionnaire applied to 200 people. Data was processed through the IBM SPSS Statistics 24 software to elaborate the univariate and multivariate analyzes of the variables to propose the consumer profile and the typologies of the users of integral physical training centers. The typologies designed were: "María Madrugadora", "Fernando fisicoculturista", "Nora Nocturna" and "Santiago Saludable".

Keywords: Consumer profile, psychography, demography, behavior, typology.

INTRODUCCIÓN

La Asociación Internacional al Servicio de la Salud y los Gimnasios, conocida por sus siglas en inglés como IHRSA, indica que el mercado latinoamericano se encuentra en plena expansión y que en países como Colombia cuenta con más de 1.400 clubes de salud física y gimnasios, los cuales generan cerca de 222 millones de dólares al año (IHRSA, 2015). Esta misma asociación estima que en México el mercado tiene un valor de 479 millones de dólares anuales, lo que la convierte en una industria fuerte y con potencial de crecimiento. Durante los últimos años, según Goyeneche (2015), se ha ido incrementando un movimiento en el cual las personas buscan a través de la modificación de su estilo de vida obtener beneficios de mejoría no solo en el aspecto físico, sino también en el psicológico.

En Venezuela, por otra parte, la tendencia del *fitness* aumenta progresivamente, y ello puede comprobarse en maratones como el CAF, realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina-CAF en Caracas, cuya participación aumentó 20 % en el año 2016 respecto al 2015, al pasar de 7198 a 9006. Además, existen sistemas de ejercitación que nacieron en Venezuela y se han hecho famosos en el mundo, como es el caso del *dragon fight*, en el cual sus creadores fusionaron las artes marciales con el *fitness*, y se convirtió en un idioma universal mediante la estructura musical, el conteo, el trabajo bilateral simétrico y otras generalidades.

Dentro del ámbito regional venezolano, en el artículo "Ser *fitness*... hacer deporte y estar en forma, una tendencia que crece en Táchira" (2016), fueron entrevistados varios entrenadores. Uno de ellos, Altamiranda, con más de 6 años de experiencia, comentó que los gimnasios aparecieron en los años 40 y aunque han sido muchas las temporadas con picos altos, esta es la única que se mantiene tanto en el contexto regional como en el nacional; Villamizar, propietaria del gimnasio Gym Tere y entrenadora de Pilates, comentó que a pesar de llevar 40 años impartiendo esta disciplina en San Cristóbal, el aumento en las inscripciones demuestra que la mujer tachirense, sin distinción de edad, cada día se muestra más interesada por un estilo de vida más saludable.

Si bien el nicho de mercado ha ido en crecimiento, no se han realizado investigaciones sobre el perfil de los usuarios, por lo que se desconoce cómo es el proceso de selección de la actividad física realizada y el lugar, razones, frecuencia y preferencias de entrenamiento; además de cuáles son sus requerimientos particulares en cuanto a alimentación, vestimenta, centros de entrenamiento, entre otros. Tal desconocimiento implica la posible deserción de público en su práctica de ejercitación, sumado a que muy posiblemente no se están aprovechando nuevas oportunidades de negocios implícitas en dicho mercado.

El comportamiento del consumidor en la decisión de compra, según Falguera (2010), es un tema de gran relevancia en el diseño de las estrategias de marketing para un producto. Es muy importante para tener éxito, pero no es nada fácil de definir correctamente, pues hay muchos factores y variables que deben considerarse. Kotler y Armstrong (2008) afirma que para tener éxito debe conocerse a los consumidores para venderles lo que necesitan o desean, y no caer en el error de intentar venderles lo que no desean. Ellos eligen los productos que mejor satisfagan sus necesidades o deseos, y por eso hay que comprenderlos y desarrollar productos que les resulten interesantes. El estudio de su comportamiento busca entender los mercados y sus necesidades, para adelantarse a los hechos. Conocer el mercado puede hacer que el concepto de producto sea más apetecible, pues se sabrá qué publicidad elegir y dónde emitirla para influir más en el comprador.

En el caso de este trabajo, al investigar el perfil del consumidor quedarán expuestos los patrones de consumo, así como las oportunidades de productos nuevos, además de posibilidades para la captación de más personas que quieran sumarse al estilo de vida que propone el *fitness* y, por ende, nuevos consumidores de los servicios de ejercitación en la ciudad.

Con base en lo antes dicho, el objetivo general de la investigación es diseñar el perfil del consumidor de los usuarios de centros de

entrenamiento físico integral en el municipio San Cristóbal, estado Táchira. Los objetivos específicos son: diagnosticar las características de los servicios ofrecidos por los centros de entrenamiento físico integral del mencionado municipio; identificar los aspectos demográficos y psicográficos de los usuarios de tales centros; establecer sus características conductuales; y proponer su tipología.

Al establecer el perfil del consumidor de los usuarios de centros de entrenamiento físico integral del municipio San Cristóbal, los primeros beneficiarios serán las personas que se ejercitan, pues al conocer sus preferencias los centros de entrenamiento ya establecidos podrán generar estrategias modificando y alineando sus objetivos de producto, precio, plaza y promoción, para generar mayor satisfacción en la ciudadanía, en el caso de los entes públicos, o para incrementar con ello sus ingresos, en el caso de los entes privados. Además, se podrán identificar oportunidades de negocio que permitan desarrollar emprendimientos en el ramo, generando a la vez crecimiento económico, diversificación y con ello empleos directos e indirectos en la zona.

Como antecedentes resalta el trabajo de Enzaldo (2010), cuyo objetivo fue identificar el perfil de consumidor de dulces cristalizados, con el fin de mejorar la posición competitiva de los productores de dulces de Santa Cruz Acapulco (México). Se trata de una investigación no experimental y transversal, mixta, integrada en su parte cualitativa por entrevistas a informantes clave, y en la cuantitativa por encuestas a consumidores de dulces cristalizados, de manera que se usaron fuentes de información tanto primaria como secundaria. Se considera un aporte importante la manera de desarrollar la metodología y el análisis de los datos, además de demostrar el uso que se le puede dar a los perfiles en diversos tipos de industria, para dirigir los esfuerzos de mercadeo a un segmento de consumidores específico y aumentar las posibilidades de éxito.

En el contexto venezolano, Sifuentes (2011) determinó el comportamiento de compra del consumidor en las franquicias de McDonald's del municipio Valera (estado

Trujillo), identificando los elementos que afectan el consumo y evaluando el proceso de decisión de compra en relación con la situación económica del consumidor. La metodología fue de tipo descriptivo con diseño de campo. La forma en la que se abordaron los factores decisivos al momento de la compra, indagando en el efecto de las características sociales y personales sobre el comportamiento del consumidor, se considera de gran relevancia para la presente investigación.

Por último, se tiene el trabajo de Álvarez y Rodríguez (2011), que tuvo el propósito de analizar los factores determinantes en las decisiones de compra del joven consumidor de productos de higiene y cuidado personal en el Hipermercado Baratta, de la ciudad de San Cristóbal. Fue una investigación descriptiva, que usó como técnica la encuesta, mediante un cuestionario. El aporte de ese estudio a la presente investigación es amplio en cuanto a la metodología usada para obtener las variables individuales y sociales, e identificar el proceso de decisión de compra de los consumidores jóvenes.

Marketing Mix

Forma parte de un nivel táctico de la mercadotecnia, en el cual las estrategias se transforman en programas concretos para que una empresa pueda llegar al mercado con un producto satisfactorio de necesidades y deseos, a un precio conveniente, con un mensaje apropiado y un sistema de distribución que coloque el producto en el lugar correcto y en el momento más oportuno. Kotler y Armstrong (2008) definen la mezcla de mercadotecnia como “conjunto de herramientas tácticas controlables de mercadotecnia que la empresa combina para producir una respuesta deseada en el mercado meta. La mezcla de mercadotecnia incluye todo lo que la empresa puede hacer para influir en la demanda” (p. 63). Los mismos autores señalan que McCarthy introdujo el concepto de las P de servicios, que consisten en a) producto: conjunto de atributos tangibles o intangibles ofrecidos al mercado meta; b) precio: cantidad de dinero que los clientes tienen que pagar por un determinado producto; c) plaza: también conocida como

posición o distribución, incluye aquellas actividades de la empresa que ponen el producto a disposición del mercado meta; y d) promoción: actividades cuyos objetivos son informar, persuadir y recordar las características, ventajas y beneficios del producto.

Comportamiento del consumidor

Schiffman y Kanuk (2010) lo definen como:

El comportamiento que los consumidores exhiben al buscar, comprar, utilizar, evaluar y desechar productos y servicios que ellos esperan que satisfagan sus necesidades. El comportamiento del consumidor se enfoca en la manera en que los consumidores y las familias o los hogares toman decisiones para gastar sus recursos disponibles (tiempo, dinero, esfuerzo) en artículos relacionados con el consumo. Eso incluye lo que compran, por qué lo compran, cuándo, dónde, con qué frecuencia lo compran, con qué frecuencia lo utilizan, cómo lo evalúan después de la compra, el efecto de estas evaluaciones sobre compras futuras, y cómo lo desechan (p. 5).

Según Arellano (2002), el comportamiento del consumidor es “aquella actividad interna o externa del individuo o grupo de individuos dirigida a la satisfacción de sus necesidades mediante la adquisición de bienes o servicios” (p. 6). Se asocia a un comportamiento dirigido de manera específica a la satisfacción de necesidades mediante el uso de bienes, servicios, actividades externas (búsqueda, compra y transporte de un producto) y actividades internas (el deseo de un producto, la lealtad de marca, la influencia psicológica producida por la publicidad).

Segmentación de mercado

De acuerdo a Schiffman y Kanuk (2010), es “el proceso de dividir un mercado en subconjuntos de consumidores con necesidades o características comunes” (p. 10). Kotler y Armstrong (2008) indican que no existe una forma única para segmentar un mercado: tienen que probarse variables diferentes de segmentación, solas y combinadas, hasta encontrar la mejor forma

de ver su estructura. Las bases a tomar en cuenta al segmentar un mercado son: a) demográfica: es la más utilizada, incluye variables como edad, género, tamaño de la familia, ingreso, ocupación, educación, religión, raza, nacionalidad y generación; b) geográfica: país, región, tamaño de la ciudad, densidad de la población y clima; c) psicográficas: clase social, estilo de vida y personalidad; y d) conductuales: ocasiones, beneficios, estatus de usuario, frecuencia de uso, estatus de lealtad, etapa de preparación y actitud hacia el producto.

Por otra parte, la segmentación multiatributos es la combinación de múltiples variables en un esfuerzo por identificar grupos objetivos más pequeños y mejor definidos aplicando diferentes mezclas de los enfoques de segmentación clásicos, mediante la combinación de diversas variables.

Perfil del consumidor

Se puede definir un perfil como aquel conjunto de características que, con base en el análisis de las variables de un mercado, describen al cliente meta. Se basa en las características de los consumidores de un producto o usuarios de un servicio determinado, y se obtiene tras realizar un estudio minucioso de los mismos. Es una variable muy importante para la definición de cualquier estrategia de marketing.

El perfil del consumidor es una herramienta que permite a las organizaciones entender a sus clientes con el fin de ofrecer los bienes y servicios que en realidad demandan, desarrollar estrategias de venta enfocadas, establecer los canales a través de los cuales podrá contactar a los clientes potenciales e identificar a sus competidores.

El perfil del consumidor se construye a través de los siguientes pasos: a) identificar tipos de consumidores con características similares; b) segmentar el mercado antes de realizar un estudio en función del producto/servicio que se esté llevando a cabo, es decir, descomponer el mercado total en un número reducido de subconjuntos llamados segmentos, teniendo estos que ser homogéneos en cuanto a sus comportamientos, necesidades, motivaciones, etc.; c) seleccionar entre los

segmentos cuál es el grupo más atractivo para la empresa; d) enfocar el estudio solo en él, especializarse; y e) dirigir el producto o servicio solo hacia él, para lograr así una mayor eficacia.

El fitness

Según Fuerte (2014), *fitness* es sinónimo de ponerse en forma. La traducción literal al español de la palabra *fitness* es 'aptitud', es decir la capacidad de una persona para hacer una actividad determinada. Aplicado a este contexto, el *fitness* sería la capacidad para realizar actividad física orientada a una mejor salud y estado físico mediante el ejercicio. Incluye ejercicios orientados a siete diferentes aspectos: flexibilidad, fuerza y resistencia muscular, agilidad, velocidad, equilibrio, constitución física y resistencia cardiovascular. Para fines de este trabajo se definirá el *fitness* como un estado de bienestar generalizado: más que mejorar el aspecto estético del cuerpo, es llevar una vida saludable y vital tanto física como mentalmente, es "un estilo de vida más natural". El *fitness* tiene tres pilares fundamentales: entrenamiento, descanso y una alimentación sana.

Tendencias de ejercitación

Cada año, el American College of Sports' Medicine presenta el top de tendencias del *fitness*. Thompson (2014) indica que "no es sorpresa que los entrenamientos con peso corporal dominen el próximo año. Este tipo de ejercicios tienen la ventaja de requerir poco o ningún equipo y se incorporan en diversos programas de acondicionamiento físico que actualmente son populares". Algunas de las principales tendencias son: TRX (*total-body resistance exercise*), *crossfit*, *dragon fight*, *pole fitness*, HIIT (*high intensity interval training*), yoga y *boot camp*.

La presente investigación es cuantitativa, de tipo descriptivo; se considera de campo, y por tanto la información requerida se recolecta directamente de los consumidores. Según Arias (2006), la investigación de campo:

Consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna (p. 29).

Se concibieron cinco fases de trabajo:

Fase 1: investigación exploratoria mediante la técnica de observación directa en los principales centros de entrenamiento de la ciudad, donde a través de un *check list* se pudo recopilar la información sobre los servicios ofrecidos y algunas características de sus usuarios. La población estuvo conformada por ocho centros de entrenamiento físico integral: Spa Center Gym C.A., las dos sedes de Físico C.A., Gym Tere C.A., Fitness Club C.A., Olympus Gym C.A., Gym Spa y Armonía C.A., y Complexa Gym C.A., información obtenida a través de la alcaldía del municipio San Cristóbal (estado Táchira, Venezuela). El muestreo fue intencional.

Fase 2: consistió en la recolección de datos primarios sobre los usuarios de centros de entrenamiento. La población estuvo compuesta por 199.275 habitantes del municipio San Cristóbal, de entre 15 y 69 años, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística.

Se realizó una prueba piloto a 40 personas con la pregunta: ¿Asiste usted a algún centro de entrenamiento físico integral? Se obtuvo que 25 % sí asisten; por lo tanto, $p = 25\%$. Se utilizó la ecuación 1 para calcular el tamaño de muestra:

$$n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_a^2 * p * q}$$

Donde N: población total, p: probabilidad de éxito 25 %, q: 1-p, Z^2_{α} : 1.96 asumiendo una confianza de 95 %, d: precisión, asumiendo una precisión de 6 %.

Se obtuvo que n es igual a 200 personas. Se realizó un muestreo estratificado por afijación

proporcional (Tabla 1), que “consiste en dividir la población en subconjuntos cuyos elementos posean características comunes (...) Posteriormente se hace la escogencia al azar en cada estrato” (Arias, 2006: 84).

Tabla 1. Número de encuestas aplicadas por estrato según edad y sexo

Edad	Mujeres	Hombres
15 - 19	12	11
20 - 24	12	12
25 - 29	11	12
30 - 34	11	11
35 - 39	11	10
40 - 44	10	9
45 - 49	9	9
50 - 54	9	8
55 - 59	8	7
60 - 64	6	5
65 - 69	4	3
Total	103	97

La técnica usada para la recolección de información fue la encuesta; el instrumento, un cuestionario validado mediante juicio de expertos en el área de mercadeo y metodología.

Fase 3: correspondió al análisis de los datos recopilados. Para esto se cargaron las variables en el software IBM SPSS Statistics 21, luego se tabularon los cuestionarios y se procedió a generar resultados, los cuales fueron graficados para facilitar su interpretación y análisis. Además, se calculó el Alfa de Cronbach, que fue de 0,924, lo que indica un alto nivel de confiabilidad.

Fase 4: con los resultados de la fase 3, se realizaron los análisis bivariados y multivariados, buscando dar respuesta a cada objetivo específico.

Fase 5: finalmente, se realizó el diseño de las tipologías de consumidores, su descripción y sus nombres, lo que dio como

resultado lo planteado en los objetivos.

RESULTADOS

En cuanto a diagnosticar las características de los servicios ofrecidos por los centros de entrenamiento físico integral del municipio San Cristóbal, los mismos pueden dividirse en dos categorías, una, compuesta por 50 % de los centros, ubicados en lugares no diseñados para ello; estos presentan una ventilación considerada como muy mala o mala, tienen equipos menos actualizados, y la organización y estructura aparece calificada como regular. La otra categoría, con el 50 % restante, son centros ubicados en instalaciones construidas para ser la sede de dichos centros, su ventilación, organización e iluminación es mejor, como se observa en la figura 1, cuentan con máquinas actualizadas, cumplen con el orden y estructura adecuado, y todas ofrecen ambiente musical.

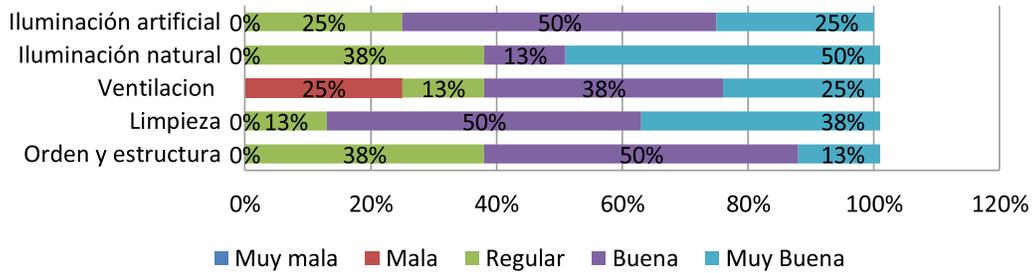


Figura 1. Ítems 8, 9, 10, 11 y 12. Condiciones de los centros de entrenamiento físico integral

Al abordar los aspectos demográficos de los usuarios, se consiguió que el público objetivo se compone de 49% hombres y 51% mujeres. En cuanto al estado civil, 45% de los encuestados son solteros, 31,5% casados y los demás viven en unión libre. 49% de los usuarios de centros de entrenamiento físico integral tienen hijos, y de ellos 42% tienen un solo hijo. 33,5% se ubican en la parroquia San Juan Bautista y 31% en Pedro María Morantes. En cuanto al grado de educación, 41,5% tienen educación universitaria y 22% diversificada. 66% trabajan, de los cuales 69,5% lo hacen a tiempo completo.

En cuanto a la segmentación psicográfica, 25,5% de los usuarios encuestados llevan entre 3 y 4 años ejercitándose, y 25,5% tienen más de 6 años entrenando, por lo que se infiere que realizar actividades de entrenamiento físico es parte de su estilo de vida. En cuanto a la elección del centro de entrenamiento al que se encuentran afiliados, 79,5% lo eligieron por recomendación. En cuanto a las motivaciones para preferir un centro de entrenamiento se obtuvo como resultado: las personas que allí entrenan con

55%, la variedad de áreas de entrenamiento con 53%, los servicios que ofrece el centro también con 53%, las clases grupales con 52% y la ubicación con 50%. Por otra parte, los accesorios que utilizan al momento de ejercitarse tienen tendencias muy marcadas, pues 93% usan toalla, 84% termo, 48% guantes, otra de las opciones con alto porcentaje. Con respecto a gustos y preferencias, 87% practican entrenamiento cardiovascular, 78% entrenamiento de potencia y 51% participan en clases grupales. Estos últimos tienen preferencia por el TRX, la bailoterapia, el *spinning* o sus variantes y el *crossfit*. Además se obtuvo como resultado que las mujeres suelen participar más en clases grupales, como se muestra en la figura 2, mientras los hombres no suelen realizar este tipo de actividades y participan más en entrenamiento de potencia y cardiovascular.

Luego de presentar el perfil del consumidor, se realizaron análisis multivariados con apoyo del Software IBM SPSS, a partir de los cuales se diseñaron cuatro tipologías de usuarios: María Madrugadora, Fernando Fisicoculturista, Nora Nocturna y Santiago Saludable, las cuales se muestran en la tabla 2.

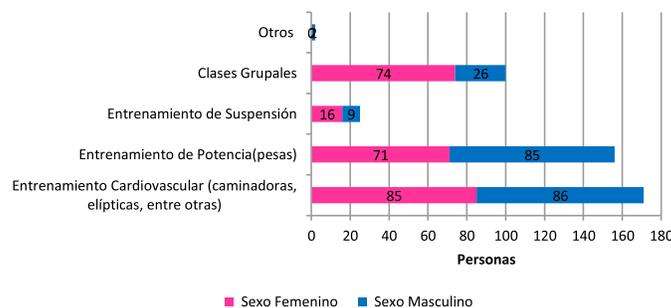


Figura 2. Distribución de preferencias en cuanto a actividades y sexo

Tabla 2. Tipologías de usuarios de centros de entrenamiento físico integral de San Cristóbal**María Madradora**

Edad: 30-49. Tiene hijos. No trabaja. Está casada. Se ejercita en las mañanas, entre 1 y 2 horas. Busca beneficios de salud, estéticos y psicológicos. Practica entrenamiento de potencia y cardiovascular. Participa en clases grupales y su clase favorita es el spinning o variantes. Tiene un entrenador personal. Valora la atención de los entrenadores, el orden y estructura y la limpieza. Le gusta ir con sus amigas. No sigue una dieta en particular, no consume complementos, usa faja, guantes especiales, audífonos, toalla y termo. Ve su entrenamiento como momento de relajación. Su lema es "al que madruga Dios lo ayuda".

Nora Nocturna

Edad: 15-29 años. No tiene hijos. Trabaja a tiempo completo. Se ejercita en las noches, entre 1 y 3 horas. Busca beneficios de salud y estéticos. Practica entrenamiento de potencia. Participa en algunas clases grupales como *dragon fight*, *crossfit* y TRX. Sigue una rutina en particular. Valora de su centro de entrenamiento que tenga una amplia sala de pesas con entrenadores capacitados para asistirle, es poco fiel. Le gusta entrenar sola. Usa guantes, toalla y audífonos. Su prioridad: mantener y mejorar la figura. Sigue una dieta en particular y consume quemadores de grasa. Su lema es "verse bien, sentirse bien".

Fernando Fisicoculturista

Edad: 25-44 años. No tiene hijos. Trabaja. Se ejercita en las noches entre 2,5 y 3 horas. Busca beneficios de salud y estéticos. Practica entrenamiento de potencia. No participa en clases grupales, pero le gusta entrenar en pareja. Practica *crossfit*, maratones y retos. Valora del centro de entrenamiento que sea óptimo en cuanto a orden y estructura, y que tenga ducha y sauna. Sigue una dieta en particular, usa complementos nutricionales. Es narciso, usa todos los accesorios que exhiban su estatus, como reloj y monitor cardiaco; ve el mejorar su físico como un reto, busca sobresalir, es fiel. Su lema es "el dolor que sientes hoy es la fuerza que sentirás mañana".

Santiago Saludable

Edad: 45-69 años. Tiene hijos. Trabaja, es dueño de su negocio. Se ejercita en las mañanas o noches, entre 1 y 2 horas. Busca beneficios de salud y psicológicos. Practica entrenamiento de potencia y cardiovascular. Le gusta entrenar solo. Valora que su centro tenga buen estacionamiento, seguridad y comodidad. Es importante para él que las máquinas estén actualizadas. Su fidelidad depende del precio. No sigue una dieta en particular, consume complementos nutricionales como los multivitamínicos, el omega 6 y proteínas. Su lema es "mente saludable, cuerpo saludable".

CONCLUSIONES

Para realizar el diagnóstico a los centros de entrenamiento se evaluaron los factores de servicio: producto, personas, plaza, precio, promoción, proceso y prueba física; de lo que se puede concluir que la industria de centros de entrenamiento físico integral en el municipio San Cristóbal tiene muchas oportunidades de mercadeo, debido a que muy pocos aplican mezclas de marketing adecuadas. Sus esfuerzos de promoción son muy reducidos, pero a pesar de ello son centros de entrenamiento físico exitosos, por lo que se puede inferir que si se aplica de manera correcta la mezcla de marketing podrán ser más competitivos y aumentarán sus ingresos en función del número de afiliados nuevos, fieles y que los recomienden, pues al consultar la forma de elección del centro de entrenamiento, 79,5 % de los encuestados basaron su elección en la recomendación, aunado a que al

conocer los atributos valorados por el usuario pueden ajustar su negocio a ellos.

En cuanto al segundo objetivo, identificar los aspectos demográficos y psicográficos de los usuarios, inicialmente se estratificaron por edad y sexo, debido a que se intuyó que existirían diferencias considerables de género y que su comportamiento también se vería afectado; pero al aplicarse el sondeo se obtuvieron muy pocas diferencias entre consumidores masculinos y femeninos, de las cuales destaca la participación en clases grupales. En cuanto a las edades sí se perciben diferencias destacables, como el beneficio pretendido, pues se observa que los grupos más jóvenes se enfocan en lo estético, mientras que entre los de mayor edad el beneficio principal es mantener y mejorar la salud.

Al analizar las variables edad y hora de entrenamiento, se obtuvo que los segmentos entre 20 y 24 años prefieren ejercitarse en la mañana, mientras que los de 15 a 19 años y los de 25 a 49 en las noches. Al observar la incidencia de la edad en función de otras variables, se justifica la escogencia del muestreo de tipo estratificado por edad.

En cuanto a la dimensión psicográfica, 39 % de los usuarios prefieren ejercitarse solos. Existe una preferencia de 87 % por los entrenamientos de tipo cardiovascular y 78% por los de suspensión. Por otra parte, valoran en los centros de entrenamiento a las personas que allí hacen vida, los servicios ofrecidos, la variedad de áreas de entrenamiento y la ubicación.

En el tercer objetivo, establecer las características conductuales, los usuarios siguen un patrón como el alto grado de fidelidad, el beneficio buscado y su actitud en cuanto a la nutrición; además, luego de realizar los análisis multivariados se evidenció que el aumento de frecuencia de uso semanal y el aumento de frecuencia de uso diario presentan una relación directamente proporcional. Por otra parte, en indicadores como la satisfacción en cuanto a los atributos del producto, esta varía en función del atributo consultado.

Como conclusión general se puede afirmar que al identificar el comportamiento del consumidor se evidencia la profundidad y utilidad de este tipo de investigaciones, ya que requieren de la aplicación de diversas técnicas y herramientas para recolectar la información, así como para su posterior análisis. Lo más relevante es que los resultados obtenidos manifiestan las brechas existentes entre la oferta de los servicios ofrecidos por los centros de entrenamiento físico integral y las cualidades valoradas y demandadas por los usuarios. Por otra parte, con las características de los usuarios y sus tipologías definidas, los centros de entrenamiento podrán ajustar y generar servicios que se adapten a ellos e incrementen su satisfacción, y esto consecuentemente incentivará a que más usuarios se inscriban en dichos centros.

REFERENCIAS

- Álvarez, F., Rodríguez, C. (2011) Factores determinantes en las decisiones de compra del joven consumidor de productos de higiene y cuidado personal del Hipermercado Baratta, municipio San Cristóbal. San Cristóbal: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Arellano, R. (2002). Comportamiento del consumidor: Enfoque América Latina. México: Mc Graw-Hill.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Venezuela: Editorial Episteme.
- Enzaldo, J. (2010). Perfil del consumidor de dulces cristalizados. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Falguera, L. (2010) La importancia de conocer la conducta del consumidor en la hostelería. [página web]. Disponible en: <https://eshob.wordpress.com>
- Fuerte, M. (2014). ¿Qué es el fitness? [página web] Disponible en: <https://comeconsalud.com>
- Goyeneche, M. (2015). El fitness: un nuevo estilo de vida. [página web] Disponible en: <http://www.revistaentretazas.com>
- IHRSA. (2015). [página web] Disponible en: <http://www.ihrsa.org/research/>
- Kotler, P., Armstrong, G. (2008). Fundamentos de marketing. México: Pearson Educación.
- Schiffman, L., Kanuk, K. (2010). Comportamiento del consumidor. México: Pearson Educación.
- Ser *fitness*... hacer deporte y estar en forma, una tendencia que crece en Táchira. (9 de febrero de 2016). Diario de Los Andes. San Cristóbal. [página web] Disponible en: <http://www.diariodelosandes.com/index.php?r=site/noticiaagencia&id=3377>
- Sifuentes, Y. (2011). El Comportamiento de compra del consumidor en las franquicias del municipio Valera, estado Trujillo. Caso Mc Donald's. Valera: Universidad de Los Andes.
- Thompson, W. (2014). Encuesta mundial de las tendencias de la aptitud para 2015: ¿Qué impulsa el mercado? [página web]. Disponible en: <https://journals.lww.com/>

PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CON EL APOYO DEL ATLAS.ti 8

RESEARCH PROCESS WITH ATLAS.TI 8 SUPPORT

Autores: Gómez Zamudio, José; Guzmán Ferrer, Eduardo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Universidad José Antonio Páez
Correo electrónico: gomezamudio@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue indagar sobre las características del proceso de investigación cualitativa, con el apoyo del programa ATLAS.ti 8, para ayudar en el desarrollo de investigaciones documentales y trabajos de campo, con el enfoque de la teoría fundamentada. El trabajo de campo, para esta investigación, contempló entrevistas semiestructuradas a docentes cursantes del Doctorado en Educación del IMPM-UPEL en Carabobo y otras instituciones universitarias de Venezuela. Dichas entrevistas fueron procesadas con la técnica del muestreo teórico intencionado y el apoyo del ATLAS.ti 8. Los resultados indican que la mayoría de los profesionales consultados, que usan ese programa informático, no lo aplican en la consideración de las referencias bibliográficas, aunque sí lo hacen en el análisis y procesamiento de la información obtenida después de la recolección de los datos en el trabajo de campo. Los documentos primarios más utilizados para los trabajos de campo son Word, PDF, audio y mapas. En el caso de la revisión bibliográfica, se utilizan principalmente los PDF y los videos de YouTube. Otros hallazgos indican que los investigadores consultados desarrollan sus trabajos con aproximaciones metodológicas que incluyen diferentes modalidades de la investigación cualitativa, como la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía y el interaccionismo simbólico. En cuanto a las técnicas, en el trabajo de campo, se halló que la mayoría usan entrevistas semiestructuradas y observación participante, y en menor medida entrevistas a profundidad y grupos focalizados. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos generalmente contemplan su grabación y transcripción posterior para ser analizados como documentos de texto y en algunas ocasiones son considerados directamente como archivos de audio. Finalmente se encontró que los procesos de investigación contemplan un diseño emergente y están orientados hacia la construcción teórica de modelos representativos de los fenómenos estudiados.

Palabras clave: Proceso, investigación cualitativa, ATLAS.ti 8, teoría fundamentada.

ABSTRACT

The objective of this research was to seek for the characteristics of the qualitative research process with ATLAS.ti 8 support. This tool can be used to help developing documental and field research with Grounded Theory. The field work, in this research, included semi structured interviews to students in Doctorate programs from IMPM-UPEL in Carabobo and other universities. These interviews were processed with theory intentional sampling technique and the ATLAS.ti 8 software help. The results show that most professionals using this software do not apply it in documental research but they use it in the analysis and processing of information after data collection in field work. The primary documents mostly used in field work are in Word, Pdf, audio and maps. In the case of documental research, Pdf and video formats like YouTube are mostly used. Other findings show that the researchers in our work used different modalities of qualitative research such as Phenomenology, Hermeneutics, Ethnography and Symbolic Interacting. Regarding field techniques, it was found that most researchers used semi structured interviews and participant observation, and in less amounts structured interviews and focus groups. The instruments used for data collection generally require their recording and posterior transcription to be analyzed as text document; in some occasions are considered merely as audio files. Finally, it was found that the research processes involve an emergent design and are aimed at the theoretical construction of the representative models of the studied phenomena.

Keywords: Process, qualitative research, ATLAS.ti 8, grounded theory.

Los programas de doctorado, en las diferentes ramas del saber, se rigen en Venezuela por la Normativa general de estudios de postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2001). Asimismo, cada institución, además del diseño curricular del respectivo programa, cuenta con reglamentos y procedimientos para la propuesta y desarrollo de las investigaciones requeridas para optar a los grados académicos respectivos. En el caso del Doctorado en Educación del IMPM-UPEL (Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Universidad Pedagógica Experimental Libertador), se exige la aplicación de las normas contenidas en el *Manual de trabajos de grado de especialización y maestrías y tesis doctorales* (UPEL, 2016). Muchas de las indagaciones en el campo de la educación se realizan enmarcadas en el paradigma sistémico interpretativo y con diferentes modalidades de la investigación cualitativa, como lo son los métodos fenomenológico, hermenéutico, etnográfico y el interaccionismo simbólico, por lo que los participantes en esos proyectos tienen que recurrir a programas informáticos orientados al apoyo en la recolección y procesamiento de la considerable cantidad de información relacionada con el tema que hayan seleccionado. El problema es que, después de seleccionar sus temas, los investigadores tienen que considerar muchos autores y documentos institucionales (en diferentes formatos) para formular sus aproximaciones metodológicas, seleccionar las técnicas adecuadas y en consecuencia diseñar los instrumentos de recolección y análisis respectivos. Este proceso se agiliza con el apoyo de un programa informático como el ATLAS.ti. Asimismo, el trabajo de campo para aplicar los instrumentos de recolección y análisis de los datos se hace muy lento y laborioso si no se apoya en un programa como el seleccionado u otro similar para hacer más eficiente y productiva la actividad del investigador.

El objetivo de este trabajo fue indagar sobre las características del proceso de investigación con el respaldo del ATLAS.ti 8, el cual es uno de los programas más

utilizados por los proyectistas de tesis doctorales en la educación y demás campos de las ciencias sociales.

El ATLAS.ti fue diseñado en 1989 por Thomas Muhr en la Universidad de Berlín, para apoyar inicialmente el desarrollo de investigaciones sustentadas en el enfoque de la teoría fundamentada (TF) y su método comparativo constante (MCC), pero casi inmediatamente empezó a aplicarse también en trabajos con otras aproximaciones metodológicas de la investigación cualitativa (Muhr, 2001). A lo largo de los años, desde su lanzamiento al público, el programa ha venido evolucionando a través de diferentes versiones. En 1996 se lanzó con gran éxito la versión 4 para Windows, la cual se fue perfeccionando hasta la versión 7 que surgió en el 2012. A partir del 2016 está disponible la versión 8, que introduce cambios sustanciales por estar orientada a funcionalidades en lugar de a objetos (Kalpokaite, 2017).

La TF fue formulada por Glasser y Strauss en 1967 y posteriormente adaptada por Strauss y Corbin en 1990. En esta exposición se ha optado por el segundo enfoque, con el apoyo del ATLAS.ti 8, ya que facilita su aplicación tanto en las revisiones bibliográficas como en los trabajos de campo. La diferencia fundamental entre las dos variantes de la TF ya mencionadas es que en la versión original se da énfasis mayormente al trabajo de campo, argumentando que los datos hablan por sí solos; mientras que en la segunda se plantea la conveniencia de basarse más en los antecedentes y referencias especializadas para identificar variables o categorías apriorísticas sobre el tema investigado (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). La aplicación de ATLAS.ti 8, como herramienta de apoyo en la revisión bibliográfica, se hace con el enfoque de la técnica del análisis documental y los instrumentos de análisis de contenido cuantitativo y cualitativo (Gómez y Guzmán, 2017).

El programa ATLAS.ti 8 se ha venido aplicando, con mayor regularidad, como apoyo a las técnicas de la investigación

cualitativa en los trabajos de campo (Kalpokaite, 2018). Entre estas técnicas tenemos las entrevistas, la observación participante y los grupos focales, y con sus respectivos instrumentos son aplicadas con los diferentes métodos cualitativos. El uso del ATLAS.ti 8, como herramienta de apoyo en dichos métodos se facilita con la equivalencia analógica de ellos con los escalones del MCC y en consecuencia con las diferentes funciones disponibles en el programa.

La TF puede ser utilizada como enfoque de construcción teórica o de soporte para la explicación de una situación problemática previamente identificada. El MCC, usado por la TF, se basa en las comparaciones constantes entre los postulados teóricos y los resultados obtenidos de observaciones o de aportes de los actores del contexto de investigación. El proceso inherente al MCC se complementa con la estrategia del muestreo teórico, según la cual cada caso o autor se va seleccionando intencionadamente de acuerdo con su potencial para contribuir a refinar y expandir los conceptos y categorías generadas (Strauss y Corbin, 2002). En la revisión bibliográfica, el proceso de comparaciones constantes se realiza entre los diferentes autores y demás documentos primarios consultados. En el caso del trabajo de campo, el proceso de comparaciones constantes se continúa hasta saturar las categorías que se van conformando y obtener las interpretaciones teóricas correspondientes. Esto significa ir seleccionando informantes claves (IC) para solicitar su opinión en torno a tópicos previamente identificados en una guía de entrevista, en concordancia con el objetivo de la investigación. Esta técnica también puede aplicarse a observaciones, grupos focales y a cualquier otro tipo de instrumento de recolección de datos.

De las respuestas de los IC se van identificando incidentes, que son componentes del fenómeno o situación problemática estudiada, y se conceptualizan en códigos por medio de las definiciones operacionales. Esos códigos se agrupan en

categorías con base en propiedades y dimensiones afines y posteriormente, de considerarse conveniente, se desagregan en subcategorías. El proceso de conceptualización finaliza cuando las categorías conformadas han sido saturadas y por tanto no se necesitan considerar más informantes claves para interpretar el fenómeno o situación problemática considerada.

El procedimiento de aplicación del MCC contempla cuatro pasos referenciales: 1) selección y comparación de incidentes relacionados con el fenómeno o situación considerada y formulación de los conceptos correspondientes; 2) agrupación progresiva de los conceptos en categorías y posterior desagregación en subcategorías con base en sus propiedades; 3) análisis de relaciones e interrelaciones, orientado a la descripción interpretativa del fenómeno o situación considerada en el marco de la aproximación metodológica previamente formulada; 4) integración y redacción de la teoría emergente o de la explicación interpretativa correspondiente.

La aplicación del MCC, en este trabajo, se facilitó con el uso del programa informático ATLAS.ti 8, utilizado en correspondencia con los cuatro pasos en la forma ilustrada en la tabla 1. El procedimiento seguido contempló que en cada entrevista se identificaran los incidentes representativos del proceso de investigación estudiado, se conceptualizaran y se fueran comparando sucesivamente, para develar sus propiedades y dimensiones, lo cual facilitó posteriormente su agrupación en categorías.

En el primer eslabón el programa dispone de dos tipos de códigos para la conceptualización del fenómeno: abiertos y en vivo. Los primeros representan la interpretación del analista, mientras que los segundos son palabras o frases literales que expresan los términos usados por los entrevistados (San Martín, 2014). En el segundo escalón se obtienen las categorías agrupando los códigos afines con base en sus propiedades y estos a su vez se desagregan posteriormente para obtener las subcategorías. En la tercera fase se delimita

la teoría, mediante la selección de la categoría central y la formulación de sus interrelaciones con las otras categorías y subcategorías representativas de los conceptos más relevantes. Finalmente, en el cuarto paso se obtiene la saturación de las categorías y se complementa con las demás entidades y funciones (memos, redes, etc.)

del programa para obtener la construcción teórica representativa del fenómeno considerado. Los procesos de codificación y clasificación, con la técnica del muestreo teórico, son complementarios pero cíclicos o recursivos, ya que finalizan cuando se alcanza la saturación de las categorías conformadas.

Tabla 1. *El MCC y el apoyo del ATLAS.ti 8*

MCC	ATLAS.ti 8
Redacción de teoría	Saturación de categorías, memos de construcción teórica, redes ilustrativas de resultados. Elaboración de reporte final
Delimitación de la teoría	Selección de categoría central y relaciones con subcategorías y conceptos relevantes. Memos de análisis y redes interpretativas. Reporte de avance
Integración y comparación de categorías y sus propiedades	Agrupación y desagregación de códigos, construcción de categorías principales y de subcategorías. Confección de memos y redes representativas. Reporte complementario
Identificación y conceptualización comparativa de incidentes	Exploración conceptual preliminar, consideración de citas e interrelaciones, codificación abierta y en vivo, formulación de memos básicos y redes de relaciones. Reporte inicial

En el trabajo de campo, para esta investigación se contemplaron entrevistas semiestructuradas a distancia respondidas por docentes cursantes del Doctorado en Educación del IMPM- UPEL en Carabobo y otras instituciones universitarias de Venezuela. Dichas entrevistas fueron procesadas con la técnica del muestreo teórico intencionado y el apoyo del ATLAS.ti 8. La guía de entrevista, previamente diseñada, fue sometida a una prueba piloto con los dos primeros informantes y modificada para corregir la redacción de dos de las preguntas y obtener la versión definitiva (Tabla 2). Las entrevistas se fueron realizando y procesando una por una hasta alcanzar la saturación de las

categorías que se fueron generando con un total de ocho informantes seleccionados. El perfil de los informantes claves fue el de estudiantes de programas de doctorado en Educación con la escolaridad aprobada y cursantes de Seminario de Investigación; o con su proyecto ya aprobado y en ejecución de su tesis doctoral.

Las preguntas 1 y 2 se relacionaron con los temas, los objetivos y la revisión bibliográfica; la 3 con la aproximación metodológica y las técnicas e instrumentos de cada trabajo; la 4 con el perfil de los informantes claves a entrevistar; la 5 con el esquema de aplicación del MCC en correspondencia analógica con la

aproximación metodológica de cada propuesta; y finalmente en la 6 se solicitó el protocolo de aplicación del ATLAS.ti para cada caso en particular.

Inicialmente, para fines ilustrativos de esta investigación, se formularon dos proyectos complementarios de ATLAS.ti 8: uno para la

revisión bibliográfica y otro para el trabajo de campo; pero posteriormente fueron integrados en uno para obtener una visión global del proceso de investigación con el apoyo de esta herramienta.

Tabla 2. *Guía de entrevista para investigadores*

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA INVESTIGADORES

INSTITUCIÓN: IU02 INFORMANTE CLAVE No. IU02IC07

FECHA: _____

OBJETIVO: Este trabajo tiene como objetivo indagar sobre las características del proceso de investigación desarrollado a nivel de disertaciones doctorales con el apoyo del programa informático ATLAS.ti 8.

1. Describa brevemente su tema de investigación y enuncie sus objetivos.
2. Describa brevemente el procedimiento seguido para realizar su revisión bibliográfica e identifique la(s) técnica(s) e instrumento(s) seleccionado(s).
3. Resuma la aproximación metodológica propuesta y las técnicas e instrumentos asociados a su trabajo de campo.
4. Describa el perfil de los informantes clave a ser seleccionados para una eventual entrevista en relación a uno o más de los objetivos de su propuesta de investigación.
5. Elabore el esquema de aplicación de la Teoría Fundamentada y el MCC en concordancia con la aproximación metodológica formulada en su propuesta.
6. Formule el protocolo de aplicación del ATLAS.ti 8 en apoyo al desarrollo del esquema presentado en el punto anterior.

En relación a los temas consultados, se desprende de las entrevistas que la mayoría se refieren a aplicaciones de las TIC en educación, currículo, gestión educativa y evaluación de los aprendizajes.

Los resultados, también indican que la mayoría de los profesionales consultados que usan el programa informático ATLAS.ti no lo aplicaron inicialmente en la consideración de las referencias bibliográficas. Esta parte de la investigación la realizaron principalmente con la técnica del análisis documental y como instrumentos el fichaje y el análisis de contenido cuantitativo.

Otros hallazgos indican que los investigadores consultados desarrollan sus

trabajos con aproximaciones metodológicas que incluyen diferentes modalidades de la investigación cualitativa, o combinaciones de ellas, como lo son la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, el interaccionismo simbólico, el análisis del discurso, la teoría crítica, el pensamiento complejo, la teoría fundamentada y el sistema integral holónico. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos en el trabajo de campo, se halló que la mayoría usan entrevistas semiestructuradas y observación participante con sus respectivas guías. En menor medida utilizan la entrevista a profundidad y testimonios para grupos focalizados.

Las entrevistas y los testimonios focalizados generalmente son grabados en formato M4A

y transcritos para ser analizados como documentos de texto (PDF), y en algunas ocasiones son considerados directamente como archivos de audio en sus partes de mayor interés. En relación a los informantes claves, la mayoría de los investigadores manifestaron su interés en entrevistar un número predeterminado de actores con determinadas características cualitativas, pero evidenciaron su desconocimiento sobre la aplicación de la técnica del muestreo teórico intencionado. En cuanto a las observaciones, además de las guías, en algunos casos se complementaron con documentos geográficos e imágenes en diferentes formatos.

Los documentos primarios más utilizados en la revisión bibliográfica por los informantes que usaron el programa son los documentos de texto (Word y PDF) y los videos de YouTube. Posteriormente algunos de los informantes clave que habían realizado la revisión bibliográfica sin apoyo informático aplicaron el ATLAS.ti 8 e incorporaron los resultados en sus proyectos para reforzar la fase del análisis documental. Esta intención pudo ser verificada en la presentación de los proyectos de ATLAS.ti 8 correspondientes a sus investigaciones de campo.

Los informes entregados por los doctorandos consultados mostraron que después de la creación del proyecto de Atlas seleccionaron y asignaron documentos primarios en diferentes formatos y pasaron a una exploración conceptual preliminar con herramientas tales como nubes, listas de palabras y gráficos de hiperenlaces. Luego se procedió a seleccionar incidentes, formular códigos, enunciar memos y, finalmente, aunque no necesariamente de manera secuencial, a construir redes representativas de las situaciones estudiadas. La integración esquemática entre los pasos del MCC de la TF y los correspondientes a otros métodos cualitativos, seleccionados por los informantes para su posible aplicación en sus propuestas de investigación, sirvieron de soporte a la formulación de los respectivos protocolos de uso del programa ATLAS.ti 8.

En la figura 1 se muestra una red representativa del proceso de investigación seguido desde la selección de los temas de investigación y la formulación de objetivos hasta la atribución de significados y la construcción teórica respectiva.

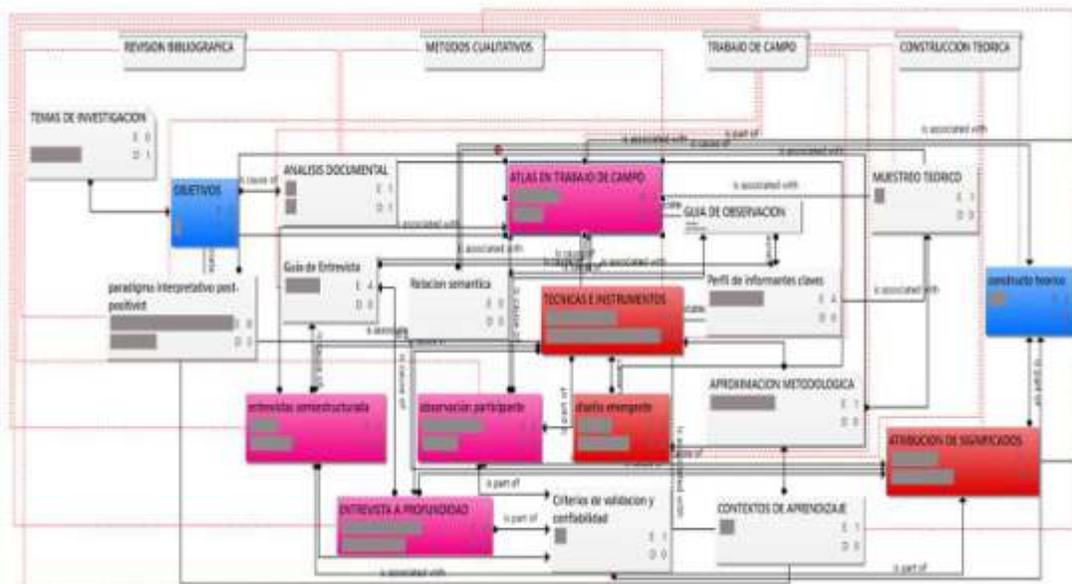


Figura 1. Proceso de investigación con el apoyo de ATLAS.ti 8

En la figura 2 se representa el subproceso seguido en la revisión bibliográfica con el apoyo de ATLAS.ti 8. En esta parte se observa cómo, usando de insumos los antecedentes, referentes teóricos, aspectos legales y contextos de aprendizaje, se

procesa la información en el marco de los métodos cualitativos y las técnicas e instrumentos seleccionados para obtener las categorías apriorísticas que facilitan el diseño del trabajo de campo.

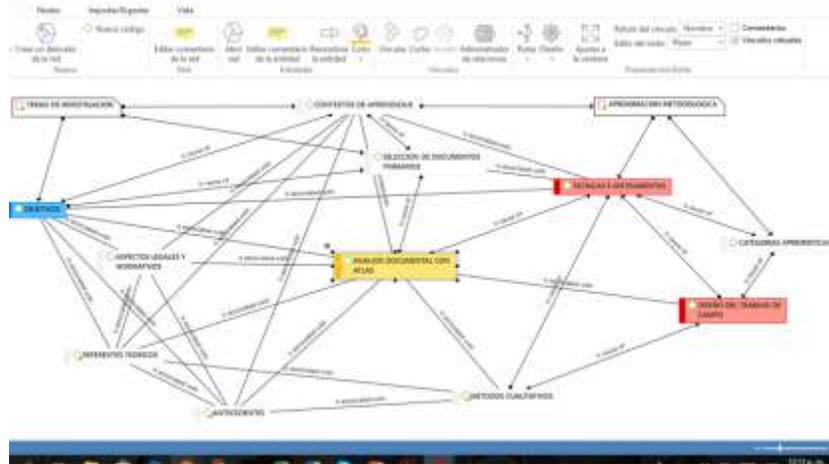


Figura 2. Subproceso seguido en la revisión bibliográfica con el apoyo de ATLAS.ti 8

En la figura 3 se observa el trabajo de campo con ATLAS.ti 8 como categoría central y se aprecian las relaciones más relevantes, como lo son las referidas a las vinculaciones con las técnicas e instrumentos, el muestreo teórico intencionado, la generación de relaciones semánticas, la atribución de significados y, por último, la formulación de enunciados interpretativos o de proposiciones teóricas sustantivas. Finalmente, en la figura 4 se integran los diferentes componentes del proceso de investigación generados a partir del área de problemas contextualizados hasta la obtención de las proposiciones teóricas sustantivas. Los cinco subprocesos

generados son: tema y objetivos, revisión bibliográfica, metodología, trabajo de campo y resultados e interpretación; estos se desarrollan en una secuencia interactiva cíclica, lo que permite la refinación de cada uno de sus componentes hasta lograr el grado de confiabilidad y validez adecuado a juicio del investigador.

Como podrá observarse los subprocesos centrales son los desarrollados con el apoyo de ATLAS.ti 8, los cuales son el de revisión bibliográfica y el trabajo de campo, irradiando a su vez sus efectos hacia los otros tres sectores: tema y objetivos, metodología y resultados e interpretación.

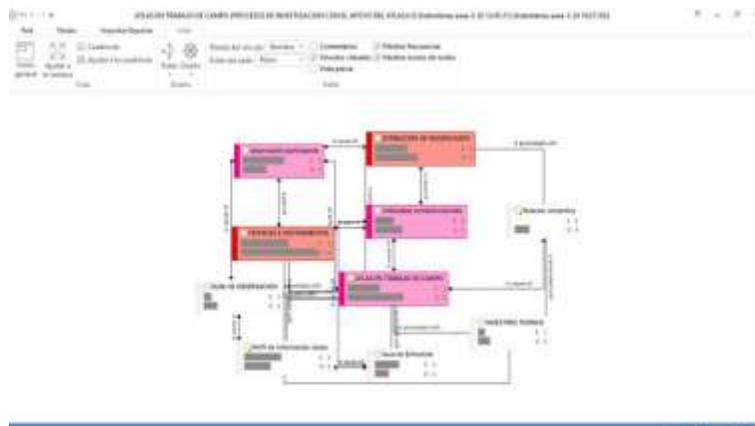


Figura 3. El trabajo de campo con el apoyo de ATLAS.ti



Figura 4. Proceso de investigación con apoyo de ATLAS.ti

CONCLUSIONES

Las investigaciones orientadas a la obtención de grados académicos de doctorado en el campo de las Ciencias de la Educación del IMPP-UPEL en Carabobo y otras instituciones universitarias de Venezuela se desarrollan inicialmente, en la mayoría de los casos consultados, sin el apoyo del Atlas o de algún otro programa informático similar.

Los informantes que usaron Atlas.ti 8 en la revisión bibliográfica consideraron documentos de texto y videos de YouTube, y aplicaron como herramientas y entidades las nubes de palabras, la codificación abierta y en vivo, los memos y las redes. Los investigadores consultados que no habían usado el programa para la revisión bibliográfica, al sugerírseles que lo hicieran para reforzarla, opinaron, después de usarlo, que les resultaba muy beneficioso.

Para el trabajo de campo la totalidad de los consultados manifestaron que ya estaban usando o tenían la intención de usar como apoyo el programa ATLAS.ti 8 en la versión gratuita más reciente. Entre las herramientas más utilizadas, en esta parte, figuran los archivos de texto (Word y PDF) y los de Audio (M4A) para considerar directamente porciones de las entrevistas grabadas. En menor medida usan documentos geográficos e imágenes. En cuanto a las entidades de Atlas más utilizadas, en el trabajo de campo se observaron la codificación (abierto, en vivo y por lista), los memos en diversos tipos, las redes y en menor medida las agrupaciones y las desagregaciones de códigos. Otras

funciones frecuentemente utilizadas en el trabajo de campo fueron las nubes y listas de palabras, las tablas de coocurrencias y de códigos por documentos, y las herramientas de consulta. En las dos aplicaciones (revisión bibliográfica y trabajo de campo) se usaron, para los respaldos y la transferencia a otros equipos, las opciones de "Exportar" y de "Importar paquete de proyecto" correspondientes al ATLAS.ti 8.

Finalmente, de los resultados del estudio se puede concluir también que, aun cuando el uso de ATLAS.ti 8 es una valiosa herramienta de apoyo, lo más importante para el desarrollo de los proyectos de investigación son los propios participantes de los programas de doctorado, quienes con un enfoque de diseño emergente orientan sus indagaciones hacia la construcción teórica de modelos representativos de los fenómenos estudiados.

REFERENCIAS

- CNU. (2001). Normativa general de los estudios de postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades. Gaceta Oficial, N° 37.328, Caracas, 20 de noviembre de 2001.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, J., Guzmán, E. (2017). El análisis documental en la investigación con

apoyo del Atlas.ti 8. Caracas: ASOVAC.

Kalpokaite, N. (2017). Revisión bibliográfica con ATLAS.ti 8 Windows. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=br8Rn9Klg-E>

Kalpokaite, N. (2018). Introducción al ATLAS.ti 8. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8NBYER_Ceno

Muhr, T. (2001). Atlas.ti for Windows (version 4.2). Berlin: Scientific Software Development.

San Martín, D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 1ra. ed. en español. Colombia: Universidad de Antioquia.

UPEL (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. 5ta. ed., Caracas: FEDUPEL.

Encuentro con Pablo Mora

Por: Rojas Gámez, César Alfredo
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: cerojas@unet.edu.ve

Pablo Mora (Santa Ana, estado Táchira, Venezuela, 1942). Licenciado en Letras en la Universidad Católica Andrés Bello (1966) de San Cristóbal, estado Táchira. Obtuvo doctorados en Psicopedagogía y en Periodismo en la Università degli Studi di Torino y la Università Cattolica del Sacro Cuore, de Milán (Italia), respectivamente. Profesor titular jubilado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Es autor de la letra del himno de la UNET. *Espéculo, Revista Electrónica de Estudios Literarios* de la Universidad Complutense de Madrid (España) ha publicado veinte

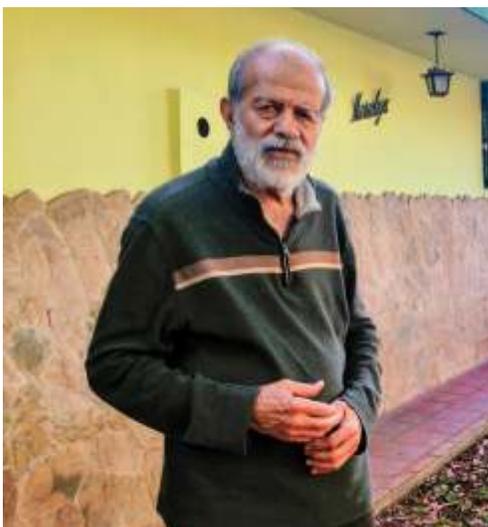


Foto: César Rojas

ensayos de Pablo Mora. Es autor de las páginas web recomendadas por la Unesco: Poiesología (<http://www.poiesologia.com>) y Poesía.org (<http://www.poesia.org.ve>).

Pablo, cuéntanos sobre tu nacimiento y tus primeros días en el seminario

Nos hicimos a la vida en Santa Ana, en 1942, en la aldea San Joaquín, pintoresco rincón del Táchira, que con sus bellas colinas apuntaló nuestros primeros sueños. [...] a los doce años, una tarde cualquiera del 54 nos vimos enfrascados en el Seminario Diocesano “Santo Tomás de Aquino” (San Cristóbal), que fue como decir en esta tierra: “de alegre cielo y apacible temple”. Disciplina ejemplar, rigurosa enseñanza del castellano, contagio a diario con la naturaleza. Eso sí: abstinencia sexual permanente, y misas casi de madrugada... hasta explotar un buen día para caer en el mismo edificio, tomado como sede por la Universidad Católica. De manera que en la misma casona transcurrimos desde el 54 hasta el 66, casi doce años.

Del seminario muchos nombres de profesores –todos pertenecientes a la ascética congregación eudista– nos quedaron: además de los inflexibles franceses, como Maubre y Dimount, al menos quisiéramos recordar los nombres del ecuatoriano Ruiz Landaeta, los colombianos Carlos Restrepo y Eduardo Fajardo Rueda, y

los venezolanísimos Alfonso Monsalve Castilla y Teófilo Briceño. Cada uno, dentro de sus distintas disciplinas y temperamentos, nos encaminaron hacia el buen leer, el buen escribir, el buen hablar y el buen pensar. Cómo recordamos al padre Monsalve evocando de memoria los números de la gramática de don Andrés Bello y al caletre muchas de las notas del ilustre polígrafo. ¡Qué alarde de memoria! Las interesantísimas tareas de redacción del ecuatoriano Ruiz. Y las largas disquisiciones de filosofía, salpicadas de finísimo humor, que apenas si seguíamos, del padre Fajardo.

Y dentro de todo ello, dos iniciativas por demás enriquecedoras: la academia cultural “San Juan Crisóstomo”, padre de la Iglesia a quien creemos haber dedicado nuestro primer poema [...] Irse de paseo cada jueves a los alrededores de San Cristóbal, sentarse en alguno de sus potreros y darle rienda suelta a alguna improvisación, casi siempre sin previo aviso, sin conocer en nada el tema. Hablábamos de Tolstoy, Andrés Eloy, la masonería, de todo, de la tragedia divina y humana. En la academia, en cambio, se intercalaban temas filosófico-teológicos con los meramente literarios y con mayor protocolo. Por algo se realizaban las sesiones en el “día del Señor”.

¿Qué recuerda usted de la Universidad Católica “Andrés Bello” y el surgimiento de la Cueva Pictolímica?

Por una puerta abandoné el seminario y por la misma regresé a la misma casa, transformada en universidad católica. Cómo me costó diferenciar lo que había sido nuestra habitación en el Seminario Mayor de lo que ahora eran las aulas de clase, remodeladas. Pero una buena noche, mientras estudiábamos en el parque Sucre, nos llegó la recluta, digo, un buen amigo (que nunca hemos recordado bien si fue Rubén Darío Becerra o Agustín Guerrero Marciales), y de inmediato la invitación para cerrar filas en una famosa *cueva* que terminó llamándose *pictolímica*: la Cueva Pictolímica.

Aquí sí fue verdad que hallamos una tabla de salvación: las Semanas Sociales que venía realizando el seminario, el fervor por las letras que estábamos alcanzando en la

Católica, el fervoroso estímulo de un Juan Tovar Guedes, Pedro Pablo Paredes y José Gregorio Pérez Rojas (el primero en llamarnos *poeta*), todo ello aquí encontró el verdadero hogar para fructificar. Casi olvidando estudios, nos consagramos a la morada de aquella bella, clara, luminosa *cueva*. Y a vivir en ella casi todo el día. Se salía y se entraba sin horario; de madrugada regresábamos a casa, pues no nos alcanzaba el día para tantos planes y para tantos sueños, más aun encontrándonos de paso enamorados ya de nuestra dulce azulejita que todavía me acompaña.

Entre versos, fusiles y revuelos de guerrillas, estamos en el año 1963. Todo era una empresa de vida. Un pequeño anafre lograba entretener nuestra angustia de aquellos días; casi siempre, sobre todo a partir de las 5 de la tarde, con un té de por medio, comenzábamos el *rito*, que podía tropezarse con la alborada del día siguiente. De afuera se creía que eran drogas; ¡nada! Pensar, solo dejar transcurrir las horas como en perfecta célula cultural y de vez en cuando oír algún verso que como de ultratumba salía de alguno de nosotros, quizás fraguado en alguno de los intersticios recovecos de la cueva misma. Una consigna sí había: ni el capital ni la Biblia, nadie tenía que adoctrinar a nadie, esa era nuestra máxima mayor, nuestra regla de juego, además de la unidad dentro del pluralismo. Precisamente en estos días recordaba otra de nuestras metas: con tal de que uno de nosotros pase, trascienda, quede, se realice, eso nos basta.

Se trataba de que por lo menos uno de nosotros llegara a ser reconocido por el medio; mientras más lejos, mejor, y creo que lo vamos cumpliendo: ahí está Rafael Guerrero, Juan Michelangeli, José Campos Biscardi, Freddy Pereyra, Rubén Darío Becerra, Ulacio Sandoval, Jesús Álvarez Hurtado, Agustín Guerrero Marciales y nuestra más querida compañera de entonces, Miriam González, quien cualquier día de estos puede sorprendernos porque sabemos que sigue hablando con las estrellas.

Olvidaba decir que en la cueva solo rugían los leones y las leonas y nos entendíamos solo con las estrellas. De ahí que autores

que no tuvimos tiempo de encontrar ni en el seminario ni en la Católica, por no sé qué motivo, quizás por el viejo resabio de nuestra educación de vivir del pasado y en el pasado, algunos autores, digo, se hicieron nuestros mejores camaradas: Maiakowski, Whitman, Vallejo, Neruda, Baudelaire, tal vez el primer libro en desaparecer de la Católica, Pound, Pavese, Huidobro, Hernández, Alberti, Cote, Lamus, Gaitán Durán, etc. Fue toda una vivencia, una *Erlebnis*, una aventura anímico-cultural imborrable para nosotros.

Realmente, la cueva se imprimió fuertemente en nuestra vida. Dejó huellas imperecederas. Creo que si en algo nos debemos a las letras aprendidas antes, en mucho nos debemos a ella, a la cueva. Al menos la decisión de asirnos a la poesía para desalinearnos un poco de este mundo putrefacto, corrompido, donde nos ha costado mucho aprender a robar de verdad para sobrevivir, y olvidarnos un poco también de tanta religión mal entendida o reverencia desleal. Mantuvimos encuentros literarios, confrontaciones. Desplegamos múltiples recitales. Vivimos de verdad nuestros días, entre el arte, la pintura y la poesía: la creación en general. Era algo vívidamente vivencial, a diferencia de los grupos que vinieron después, donde pareciera que hubiera demasiada premeditación en sus asuntos. Antes que exagerar en nuestras mutuas correcciones, creíamos que el tiempo era el que se encargaría de enseñarnos a pensar y a escribir mejor. Testimonio de todo ello quedó en cierta página literaria del diario *El Centinela*.

Pablo, tu primer viaje a Turín, Italia, ¿cómo fue?

Apenas terminé la Licenciatura en Letras en 1966, decidí partir para Italia en búsqueda de una especialización en psicopedagogía. Y así se me dio. Logré una beca del gobierno italiano. Y para Turín, a su universidad. Fue como cambiar la neblina de Los Andes por la nieve de Los Alpes. Claro que 24 años de un provinciano, de un cuasi monaguillo apenas aturrido por una revolución en ciernes, eran poca cosa como para afrontar el peso de un mundo como el europeo. Recordé que apenas si tuve fuerzas para terminar de llegar.

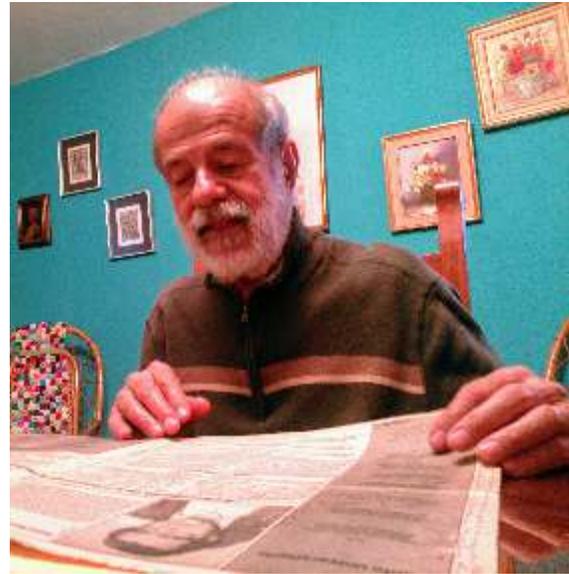


Foto: César Rojas

Hasta una pasantía por cierto hospital de Génova fue necesaria. Fue allí precisamente donde surgió uno de los poemas donde la inspiración parece que se hizo de verdad presente. [...] Me refiero al titulado *nocturno de almácigo 2*, que termina así:

“Y, así, por entre el mar de mi quebranto,
anclé de nuevo en tu lejana ausencia y zarpé
con la noche de mi llanto / por senderos de
oscura transparencia hasta lograr que mi
crispado manto cobijara al soñar de mi
demencia.”

Estando en Italia, para complemento, irrumpió el famoso año 1968, con su también famoso mayo francés, que fue también mayo europeo. Yo, que apenas me estaba encontrando con César Pavese, Quasimodo, Ungaretti, Sanguinetti y con la psicopedagogía, tuve que ocuparme de una revuelta que hizo estremecer la conciencia del mundo entero. Vino la suspensión de actividades universitarias, la toma del edificio en pleno, el universitario, como toda Italia. Vinieron las clases alternas. La alternativa ideológica. Gracias a Dios, nuestra especialización se salvó por pertenecer a un instituto adscrito a la universidad; quedaba fuera de su sede, casi independientemente, a nivel de planta física. Bien recordé que por la universidad tomada que quedaba situada a una cuadra de nuestra pensión desfilaron algunos representantes del famoso Boom latinoamericano, tan en boga entonces. Por lo menos recordé a Vargas Llosa... Por un tris

nos encuentran dentro cuando las autoridades retomaron la sede universitaria. Apenas si alcanzamos a saludar a Vargas Llosa y a su linda esposa, bella morena, rajadamente indoamericana, india pura.

Pablo, el refugio poético, los tres primeros *Almácigos*, ¿qué describen?

Creo que en el refugio poético, integrado hasta ahora por tres minúsculos poemarios: *Almácigo*, *Almácigo 2* y *Almácigo 3*, no he todavía tocado ni siquiera tangencialmente lo más estrictamente “humano” con que cuenta hoy la humanidad, como es el asunto de la guerra. De ahí que nos propongamos seguirle sus pasos hasta lograr, si es que esta nos deja en paz en alguno de estos años, ensamblar alguna versión de la misma según nuestra óptica. Poemario que creemos está ya escrito o escribiéndose y solo falta recopilarlo, valiéndonos precisamente de los innumerables cables que a diario dan la vuelta al mundo, sin que ya casi a nadie sorprendan, por la crueldad misma de su realidad, no asimilable por la permanente alienación en que vivimos, constantemente encapsulados.

Los tres *Almácigos* no han sido otra cosa que la respuesta a un viejo sueño, a una vieja promesa: la de escribir un libro cuando fuéramos grandes, tal como le

contestáramos a nuestro padre ante la clásica cuestión de “¿qué quería ser cuando...?” Me complace saber que el primer *Almácigo* nos apareció un día vertido al vascuence y el tercero lo está haciendo al italiano por un amigo boloñés. Van tres por ahora, pero es como si no existiera ninguno. Porque reconocemos que la unidad, tanto de contenido como de forma, ha sido relativa. Aspiramos dar con alguno, con uno siquiera que pueda salvarse, como almácigo en fin, en el trasplante que el lector de hoy o de mañana haga de él.

Hablaremos, sin duda, de la guerra, para ese entonces la habremos conocido mejor. Nacidos en plena guerra, trascurrida nuestra vida en plena guerra y con la guerra más en pie que nunca, sería un pecado no registrar tal pavor cósmico en páginas que épicamente puedan constituir algún testimonio de la que nuestras cotidianas alucinaciones alcanzan a percibir. Pareciera que hablar de la guerra hoy es como hablar de uno mismo, a quien se supone que medianamente conocemos. Es un delito hoy hablar de otra cosa: las guerras son, hoy por hoy, de todo tipo y tenor: parroquial, nacional, continental, mundial. Nunca como hoy la guerra fue mejor negocio. Solo hace falta que los dos amos del mundo se pongan de acuerdo para acabar con tanto



Foto: César Rojas

desasosiego por verle la cara al fin del mundo, el apocalíptico momento por todos, si no deseado, sí previsto o presentido. Irónico, pero cierto.

Nuestro deseo nos hace recordar la preocupación de algunos sabios por encontrar el mejor de los modos para conseguir una fórmula capaz de trascender el holocausto final, a través de la cual se dé un lenguaje, un código que, interpretado por los moradores de las civilizaciones postatómicas, les hable de la alta peligrosidad de eso que hoy fría y alegremente llamamos la *atómica*; una fórmula que le advierta de nuestra destrucción final, para que su curiosidad de ninguna manera lo lleve a hurgar aquel sitio donde las radiaciones deberían quedar sepultadas *per saecula*.

De todos modos, es difícil que criatura parecida siquiera en algo al hombre de hoy no consiga, no dé con fórmula alguna para reinventar su forma de autodestrucción. Nunca lograremos que nuestros relevos del holocausto final sean capaces de eximirse de la destrucción que ellos también requerirán cuando la tragedia nuevamente humana haya botado el humus de su propia furia.

Pablo, ¿cuáles son tus consideraciones sobre la política, el hombre y la belleza?

¿Qué decir del suelo que nos vio nacer, de nuestra Venezuela y su permanente proceso, o retroceso electoral? No hemos tocado la cuestión de los partidos, estando como estamos entre elecciones y reelecciones.

Al respecto, pienso con Montejo que “después de las 40 todos los colores son verdes”, pero no precisamente por lo que creyera el doctor Caldera y sus prosélitos, sino por lo que decía Goethe: “Gris, querido amigo, es toda teoría; pero es verde el árbol frondoso de la vida”. La esperanza siempre ha estado con nosotros: desde que nos topamos con la primera vereda, desde que nos fuimos en busca de estos “hormigueros de concreto”, hasta cuando nos dimos de repente al mar, en busca de nuevos mundos para reconocer mejor el nuestro. En muchos instantes, sin embargo, ha estado con nosotros otro pensamiento del mismo

Goethe: “cuando el poeta quiere obrar en un sentido político tiene que abrazar algún partido y, tan pronto lo hace, está perdiendo como poeta, tiene que renunciar a su espíritu libre, a su punto de vista imparcial, para entregarse a las miras estrechas y al odio ciego”. Por eso es que, a pesar de que acostumbramos repetir: “Soy verde por formación, blanco por obligación y rojo de corazón”, nos quedamos con el sabio principio de nuestro amigo Pedro Pablo Paredes, cuando dice tangentemente: “En punto a arte, solamente nos mueve la belleza, donde quiera que aparezca. En punto a política, solo nos compromete el hombre: el mismo en todas partes; siempre, como nosotros, eso sí, de cara al porvenir”.

Realmente, con el hombre y la belleza tenemos para largo. Basta con ocuparnos del alumbramiento o desembotonadura de una rosa y acordarse cada noche de los millones de hombres que mueren en la guerra o quedan en la intemperie al pie de las casas opulentas, en el más frío tugurio, en la cena miserable de la humanidad, para sabernos vivos y solidarios en esta tierra donde tenemos que ir escogiendo entre dos cosas, por lo menos: entre la palabra o la pólvora. Confiar en la palabra hasta que podamos y, cuando ya esta no sirve para nada, acudir a la pólvora, si queremos de verdad salvar a nuestro pueblo, a nuestra gente y a nosotros mismos. Aunque, para desgracia de todos, cuando la pólvora es atómica no queda cómo reconstruir el crimen proporcionado. Tal vez la paz tenga algún día la vida entre los hombres.

Después de todo, habría que tornarse semi religioso y reencontrarnos con el viejo vuelo de la paz, probando a cada instante la fuerza del amor, si estamos de acuerdo con el tocayo Pablo de que el amor no perecerá jamás. Sin olvidar que el que quiere la paz se prepara para la guerra: *Si vis pacem para bellum*.

Entre tanto, nuestra oración, mientras viene la paz, antes de perder la fe del todo, pudiera ser: “Señor, danos menos fuerza para la guerra y más valor para la paz”.

Reiterando la voz de la poesía y a la luz de nuestros tres almacigos, al rescoldo de esta

taza de café mañanero y haciéndole caso a un fraternal amigo nuestro, tal vez pensamos que el propio café sea hoy uno de los bienes más necesarios para estimular los sueños que nos faltan para redimir la tierra; el café, nuestro café, ese brebaje arrobador que enciende los focos del espíritu y nos

transporta a las profundidades vitales donde solo reina la música misteriosa de la mecánica celeste. Ahora, de haber tiempo para la poesía, para los sueños, y si no quieren los pueblos sucumbir antes de tiempo.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Investigación *Scitus* es un órgano de divulgación y promoción del saber científico en las áreas de las Ciencias Sociales, Educación y Artes, editada a partir de las contribuciones de docentes e investigadores. Es una publicación de circulación semestral revisada por pares a doble ciego. Su propósito es publicar avances, experiencias y resultados de carácter inédito. Persigue los estándares de calidad previstos para revistas académicas que cumplen con los requerimientos de indexación nacional e internacional.

El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas antes de iniciar el proceso de arbitraje y edición de los trabajos recibidos para su publicación. No deben estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista. Los trabajos serán presentados en idioma español, salvo los relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras que podrán ser presentados en el idioma del que se ocupan. Los artículos consignados son enviados a especialistas de reconocido prestigio académico, nacional e internacional. La decisión del arbitraje será notificado oportunamente al autor. Cada publicación registra la fecha de recepción y aprobación.

Los trabajos que considere potencialmente apropiados serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo sea publicable o no. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, el autor será informado oportunamente con las observaciones de los árbitros. Se dará un plazo máximo de treinta días para hacer los ajustes requeridos. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista y se hace responsable de los costos generados por el arbitraje y edición de los textos.

Scitus admitirá trabajos vinculados con las siguientes áreas:

- .-Educación.
- .-Teoría social, Epistemología y Métodos.
- .-Problemas sociales contemporáneos.
- .-Sociolingüística y Lingüística aplicada.
- .-Pensamiento sociopolítico.
- .-Arte y Literatura.
- .-Psicología y Desarrollo humano.
- .-Economía, Crecimiento y Desarrollo.
- .-Idiomas e interculturalidad.
- .-Transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en las ciencias sociales y el conocimiento.

PROCESO EDITORIAL

1. Recepción de artículos: el Comité Editorial efectuará una primera valoración consistente en comprobar la adecuación del artículo a las áreas de interés y perfil temático, además del cumplimiento de los requisitos de presentación exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares: se asignarán tres o más

árbitros externos, quienes evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego).

3. Criterios editoriales: la aceptación o rechazo de los trabajos está sujeto a los siguientes parámetros:

- a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- b) Originalidad.
- c) Relevancia.
- d) Actualidad y novedad.
- e) Significación para el avance del conocimiento científico.
- f) Fiabilidad y validez científica.

DERECHO DE DIVULGACIÓN

Los artículos publicados en *Scitus* forman parte de la revista. Con el fin de facilitar su difusión, se autoriza su distribución y reproducción condicionada por la Licencia *Creative Commons*.

ENVÍO DE LAS COLABORACIONES

Los trabajos deben ser enviados al correo siguiente: scitus@unet.edu.ve. El autor debe incluir carta dirigida al Editor Jefe de la revista solicitando la consideración de su contribución y el respectivo arbitraje. La primera página del trabajo debe incluir: título en español (se recomienda no exceder 25 palabras), título en inglés, apellido(s) y nombre(s) del autor (es), correo electrónico, número telefónico personal del (los) autor(es).

En archivos digitales separados enviar lo siguiente:

1. Carta dirigida al Editor Jefe, donde indique el género académico del aporte: ensayo, artículo, reseña, experiencia pedagógica, entrevista o revisión bibliográfica.
2. Síntesis curricular de los autores (en una hoja).
3. Texto que propone para su publicación.

REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS

Todo género académico (artículo científico, trabajo crítico, reseña, entrevista, ensayo) se ajustará a las normas APA en su última edición.

Artículo científico: considerado como el resultado de una investigación original desarrollada por el (los) autor(es). Tendrá una extensión máxima de veinte páginas (20), incluyendo las referencias en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Usar numeración consecutiva de las páginas en la parte inferior central a partir del resumen. Presenta la siguiente estructura:

1. Página principal (página número uno):
 - a) Título del trabajo (en lo posible no mayor de 25 palabras) en español.
 - b) Título en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del (los) autor (es).
 - e) Adscripción institucional.
 - f) Direcciones (de habitación y laboral).
 - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Agradecimientos (página número tres): si los hay, aparecerán en nota a pie de página, cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título. En este aparte el autor menciona (si así lo desea) ayudas, becas o financiamiento recibidos para el desarrollo de la investigación y cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere hacer público.

4. Texto (iniciará a partir de la tercera página): los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida su estructura lógica. Introducción, desarrollo (planteamiento del problema, objetivos, justificación, hipótesis, posicionamiento teórico), ámbito metodológico, presentación y análisis de resultados, conclusiones y referencias; dependiendo del enfoque y naturaleza de la investigación.

5. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Trabajo crítico y ensayo: comprenden textos críticos y reflexivos en las distintas áreas de interés de la revista. Estos textos no surgen necesariamente de una investigación concluida o, en el caso de los ensayos, de un proceso investigativo. Los ensayos y trabajos críticos deben tener una extensión máxima de diez páginas, escritas en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. La estructura es la siguiente:

1. Página inicial (página número uno):
 - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
 - b) Título del trabajo en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del(los) autor(es).
 - e) Adscripción institucional.
 - f) Dirección de habitación y laboral.
 - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): tendrá un carácter más libre, aunque debe mantener un orden lógico (inicio, desarrollo y cierre), coherente y adecuadamente argumentado.

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Reseña: Consiste en una revisión sobre el contenido, características e, incluso, calidad de una obra o trabajo. Básicamente es una descripción y valoración de la obra sin

que el autor intervenga o la califique. Su estructura hace énfasis en la descripción y argumentación de obras pictóricas, musicales, literarias o cinematográficas y será de carácter libre. La extensión máxima será de ocho páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Debe presentarse de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número uno):
 - a) Título de la obra o trabajo reseñado en español
 - b) Nombre del autor o los autores.
 - c) ISBN, editorial y fecha en el caso de libros, nombre de exposiciones, muestras, piezas musicales y teatrales o edificaciones reseñadas.
 - d) Nombre del autor de la reseña
 - e) Adscripción institucional.

2. Texto (página número dos): describe y expone los aportes de la obra. Sigue un orden expositivo lógico y podría estar dividido en partes tituladas (si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del trabajo.

3. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Experiencia pedagógica: descripción de experiencias o prácticas didácticas de aula. Los mismos tendrán un carácter más libre. Seguirán un orden expositivo y lógico de las acciones desarrolladas. Además, estará distribuido en partes tituladas y subtituladas si así fuere necesario. Su extensión será de un máximo de quince páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Se presenta de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número 1):
 - a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
 - b) Título del trabajo en inglés.
 - c) Fecha de finalización del escrito.
 - d) Nombre del autor o los autores.
 - e) Adscripción institucional.
 - f) Dirección de habitación y laboral.
 - g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las *keywords* (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): debe contener el planteamiento, el propósito, la descripción de la experiencia, los resultados y las conclusiones. Sigue un orden expositivo lógico y estará dividida en partes tituladas (si es preciso, subtituladas).

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábiga. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

FORMATO PARA LA INSERCIÓN DE REFERENCIAS:

Las citas se ajustarán a la normativa de la *American Psychological Association* (APA) en su última edición. Aparecerán referenciadas al final y en orden alfabético.

GALERÍA

MUSEO ARQUEOLÓGICO

“GONZALO RINCÓN GUTIÉRREZ”



*Figura antropomorfa, material cerámico. Venezuela-Trujillo.
Colección MAGRG (N° 110)*

La historia de la fundación y formación del Museo Arqueológico “Gonzalo Rincón Gutiérrez” está identificada con la creación en la década de los sesenta de la Cátedra de Historia Precolombina y Antropología en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA), por parte del profesor Gonzalo Rincón Gutiérrez, aportando así la semilla de lo que es hoy el Museo Arqueológico, fundado oficialmente en 1972 por el antropólogo Jorge Armand. Posteriormente, gracias al esfuerzo de la profesora Jacqueline Clarac, en diciembre de 1985 durante el rectorado del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, el Museo es mudado a su actual sede en el edificio del Rectorado, en la avenida 3, entre calles 23 y 24 del centro de Mérida. En noviembre de 1986, por resolución del Consejo Universitario, recibe personalidad jurídica con el nombre de Museo Arqueológico “Gonzalo Rincón Gutiérrez”.

Actualmente viene desarrollando una función investigativa en las áreas de Arqueología,

Etnología, Antropolingüística y Bioantropología, con un fin didáctico y educativo. Coordina la Maestría en Etnología y el Doctorado en Antropología. Ofrece exposiciones, visitas guiadas, charlas y biblioteca. Se desempeña como una institución permanente, no lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo; además conserva, investiga, comunica y, principalmente, exhibe los testimonios materiales del hombre y su medio ambiente, tal como lo define el Consejo Internacional de Museos de la Unesco (ICOM).

Entre sus colecciones más valiosas se encuentran el único textil prehispánico de Venezuela, piezas de alfarería y escultura en piedra procedentes de diferentes grupos culturales de la región, utensilios de diversos materiales, incluyendo placas líticas de forma alada, así como también conserva los restos fósiles de seres precoloniales, y fósiles de animales del pleistoceno y comienzos del holoceno, localizados en la zona andina, entre los que destacan los restos de un stegomastodonte.

El Museo Arqueológico “Gonzalo Rincón Gutiérrez” obtiene sus colecciones por medio de donaciones y por el resultado de excavaciones arqueológicas o paleontológicas.

Por: Lenin Ernesto Contreras Paredes
Coordinador de Registro e Inventario



*Defensa de stegomastodonte (mastodonte), Venezuela-Mérida.
Colección MAGRG (N° MR-143 II)*



Molar de stegomastodonte (mastodonte), Venezuela-Mérida. Colección MAGRG (N° MR-143 II)



Pintadera, material cerámico. Venezuela. Colección MAGRG



Vasija con representación zoomorfa, material cerámico. Colección MAGRG (N° CU-145)



Figura antropomorfa, material cerámico. Venezuela-Trujillo. Colección MAGRG (N° 520)