



ISSN: 1315 - 8856  
Depósito legal pp199502ZU2628

**Omnia**

**Revista Interdisciplinaria de  
la División de Estudios para  
Graduados de la  
Facultad de Humanidades y  
Educación**

**Omnia**

**Año 26. N° 1, 2020**  
Universidad del Zulia  
Maracaibo - Venezuela



ISSN: 1315 - 8856  
Depósito legal pp199502ZU2628

**Omnia**

**Revista Interdisciplinaria de  
la División de Estudios para  
Graduados de la  
Facultad de Humanidades y  
Educación**

Omnia

**Año 26. Nº 1, 2020**  
Universidad del Zulia  
Maracaibo - Venezuela

# **Omnia-**

---

Es una publicación científica arbitrada, especializada e indizada, auspiciada por la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Su periodicidad es cuatrimestral, constituyéndose en un medio para la difusión y contrastación de ensayos, avances y resultados de investigaciones culminadas en el campo de las ciencias humanas.

---

Año 26. N° 1

Enero – Junio (2020)

ISSN 1315-8856 Depósito Legal pp 199502ZU2628 Publicación Cuatrimestral

D.R © Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación. 2020.

**Diseño de portada:** Alonso Zurita

## **Indizada:**

*Actualidad Iberoamericana (Chile)*

*Latindex (Catálogo)*

*Revencyt (Venezuela) (<http://revencyt.ula.ve>)*

*(Redalyc) México (<http://redalyc.uaemex.mx/>)*

*Citas Latinoamericanas en Ciencias sociales (Clase)*

*Base de Datos de Revistas Científica de la Universidad del Zulia.*

*(Revihluz)*

*Incluida como revista consolidada y en lista de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fonacit*

*Incluida en el Registro del Informativo “Mercosul nas Universidades” (Brasil)*

*The General Librarian (U.S.A)*

## **CONTACTO Y CANJE**

Dirección: Ciudad Universitaria, Núcleo Humanístico, Facultad de Humanidades y Educación, Edificio de Postgrado e Investigación, 1er piso, bloque 2, oficina Revista OMNIA. Teléfono: 0261-4127902. Apartado Postal: **15806**. Maracaibo, Edo- Zulia. Correo electrónico: [revistaomnia@gmail.com](mailto:revistaomnia@gmail.com)

**PROHIBIDO SU REPRODUCCIÓN, ADAPTACIÓN, REPRESENTACIÓN O EDICIÓN SIN LA DEBIDA AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES**

# Omnia

---

Es una publicación científica arbitrada, especializada e indizada, auspiciada por la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Su periodicidad es cuatrimestral, constituyéndose en un medio para la difusión y contrastación de ensayos, avances y resultados de investigaciones culminadas, en el campo de las ciencias humanas.

**Indizada en:** Actualidad Iberoamericana (Chile)

Latindex (Catálogo)

Revencyt (Venezuela) (<http://revencyt.ula.ve>)

(Redaly) México <http://redalyc.uaemex.mx/>

Citas Latinoamericana en Ciencias Sociales (Clase)

Base de Datos de Revistas Científica de la Universidad del Zulia y otras instituciones de la región zuliana (RevicyhluZ)

Incluida como revista consolidada y en lista de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fonacit

Incluida en el Registro del Informativo “Mercosul nas Universidades” (Brasil)

The General Librarian (U.S.A)

---

---

## **Editor-Jefe**

Víctor Riveros

## **Coordinadora Comité Editorial**

Elizabeth Miquilena

## **Comité Editorial**

Alicia Inciarte, Roselia Morillo, Mineira Finol, Fernando Villalobos,

Liliana Canquiz, Víctor Riveros

## **Traductor**

Raimundo Medina

## **Asesores**

Pedro Rivas (ULA), María Febres Cordero (UCAB), Caterina Clemenza (LUZ),  
Juliana Ferrer (LUZ), Rafael Espinoza (LUZ), H.C.F. Mansilla (Universidad de  
Zürich), Diana Lago (Universidad de Cartagena), Graciela Perozo (LUZ), Caleb  
López (LUZ), Reina Valbuena (LUZ), Rosario Espinoza (Universidad Nacional  
Autónoma México), Alfredo Jiménez (UBU) Pedro Alonso (UCO) Javier Murillo  
(Universidad Autónoma de Madrid)

## **Colaborador Administrativo**

Johana Hernández

**Versión Electrónica: REDALYC, REVENCYT y REVICYHLUZ**

# Omnia

Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios  
para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación  
de la Universidad del Zulia

ISSN: 1315-8856 Depósito Legal pp 199502

Año 26. N° 1 (2020)

## Contenido

*Editorial: Víctor Riveros* 6

### Artículos

La educación católica y la universidad contemporánea: resignificación  
de las humanidades en la formación universitaria

*Catholic education and the contemporary university: resignification  
of the humanities in university education*

**Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz y Carolina Tovar-Torres** 10

La calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en  
organizaciones universitarias: Análisis teórico

*Educational quality in the framework of institutional evaluation in  
university organizations: Theoretical analysis*

**Emma Bermeo Paredes, Mineira Finol de Franco y Carlos Tarira** 34

Creencias de Estudiantes, Docentes y Egresados Universitarios

*Beliefs of students, teachers, and university graduates*

**Reinaldo Guerrero Chirinos y María Escalona Fuenmayor** 54

Fundamentos metodológicos para aproximarse a la comprensión de la  
deserción escolar de estudiantes rurales en Colombia

*Methodological foundations to approach the understanding of rural  
students dropout in Colombia*

**Ernesto Escorcía Ferrer, Maigualida Zamora y José Olivo-Franco** 69

Teoría sociocognitiva para el análisis de textos expositivo-explicativos  
de estudiantes universitarios

*Sociocognitive theory for the analysis of expository-explicative texts of  
University students*

**Gloria Fuenmayor de Vilchez y Yeriling Villasmil Flores** 87

El eurocentrismo y la epistemología del sur en la explicación de la realidad geográfica contemporánea

*Eurocentring and spitemology of being in the explanation of rary geographical reality*

**José Armando Santiago Rivera**

107

**Normas de Publicación, Instrumento de Evaluación,  
Instrucciones para los árbitros y Planilla de suscripción**

# Editorial

OMNIA revista de carácter interdisciplinaria, auspiciada por la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, en su año 26. N° 1, 2020. En estos momentos, donde el COVID-19, ha transformado grandes cambios en la comunidad a nivel laboral, familiar, en el ocio, y la manera de relacionar la importancia que otorga la salud. Sin embargo la institución nos ha apoyado y han hecho posible que esta edición, se convierta en espacio, para responder la continuidad de esta revista científica que presenta una serie de trabajos inéditos, de investigaciones realizadas por renombrados autores que permanentemente se mantienen en la tarea investigativa, para aportar con la exigencia y calidad científica de los contenidos que esta publicación requiere para difundir los resultados obtenidos.

A partir de este punto de vista, nuestro presente número incluye seis artículos que comprenden una diversidad de temas o contenidos para el progreso de las áreas que abarcan a las ciencias humanas.

En primer lugar, se incluyen los aportes Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz y Carolina Tovar-Torres en su investigación titulada: **“La educación católica y la universidad contemporánea: resignificación de las humanidades en la formación universitaria”**, donde abordan la misión de la Iglesia católica en el ámbito universitario, con el fin de dilucidar sus aportes a la formación de la persona desde el pensamiento cristiano. Esta resignificación se apropia desde la postura de Martha Nussbaum quien se ha preocupado por la libertad de conciencia y por el respeto de las creencias de las personas, en especial, en la articulación entre la libertad religiosa y el fortalecimiento de las humanidades para aportar a una sociedad democrática, puesto que sus postulados se encuentran cercanos al pensamiento de la Iglesia católica.

Por otra parte, Emma Bermeo Paredes, Mineira Finol de Franco y Carlos Tarira Caice en el artículo titulado: **“La calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias: Análisis teórico”** analizan la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias. Con un estudio de tipo descriptivo, diseño documental, representados por fuentes impresas de textos, informes, normativa y materiales de fuentes electrónicas. Plantean que los hallazgos derivaron en la importancia de la calidad educativa considerada como un constructo complejo,

multidimensional, dinámico que varía en el tiempo y espacio según las características de los países y es total por cuanto involucra a los diferentes actores sociales y a los procesos pedagógicos, organizacionales, por su parte, la categoría evaluación institucional es un constructo complejo, ya que convergen diferentes tipos de evaluación generando información sobre la institución,.

Seguidamente el título: “**Creencias de Estudiantes, Docentes y Egresados Universitarios**” de Reinaldo Guerrero Chirinos y María Escalona Fuenmayor expresan que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje que se relacione con la Educación Matemática. Las creencias que poseen los estudiantes, docentes y egresados para docentes en el área de matemática, se convierten en una clave ante una situación planteada. El objetivo de esta investigación es indagar sobre las creencias de los estudiantes, profesores y egresados de Educación en Matemática. Es un estudio cualitativo, pues busca analizar, identificar, caracterizar y describir sobre las creencias que tienen los actores antes mencionados. Donde, concluyen que en las creencias hacia el aprendizaje de la matemática de los estudiantes, están presente los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual

En el artículo “**Fundamentos metodológicos para aproximarse a la comprensión de la deserción escolar de estudiantes rurales en Colombia**” de Ernesto Escorcía Ferrer, Maigualida Zamora y José Olivo-Franco, esbozan que la deserción escolar es un fenómeno en Latinoamérica, donde las estadísticas son todavía sobresalientes. Particularmente, esta realidad la vive la Institución Educativa Departamental Rural Palermo de Sitionuevo, Colombia, en la cual debido a la pandemia del Covid19 entre otros factores, cobra importancia. Ellos reflexionan en torno a los fundamentos metodológicos que posibilitan aproximarse a la deserción escolar desde un paradigma interpretativo cualitativo y desde posiciones epistémicas complejas. Concluyen sobre la pertinencia de este método para de alguna manera dar cuenta de la complejidad de la deserción con miras a que tal conocimiento dialógico, intersubjetivo, y co-construido pueda coadyuvar a desarrollar propuestas de intervención que tengan como objetivo incidir positivamente sobre este fenómeno.

Gloria Fuenmayor de Vélchez y Yeriling Villasmil Flores en su investigación titulada: “**Teoría sociocognitiva para el análisis de textos expositivo-explicativos de estudiantes universitarios**” analizan aspectos sociocognitivos en la producción escrita de textos expositivo-explicativos de

estudiantes del primer semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de la cátedra Taller de Lengua de LUZ. La investigación de carácter cualitativa y la muestra conformada por estudiantes de las menciones Idiomas Modernos, Orientación y Sociales, a quienes se les pidió produjeran un texto expositivo-explicativo basado en un tema perteneciente a su mundo social y experiencial: “La escasez del agua en Maracaibo”, se seleccionaron aleatoriamente tres de los textos. El análisis determinó que en su producción, los estudiantes mostraron influencia de la teoría sociocognitiva, al reflejar en ellos el mundo de la vida, su contexto situacional, describiendo una realidad común entre el escritor y el lector, también rasgos afectivos y una intención comunicativa, información novedosa y de interés, queriendo comunicar algo a alguien.

En otro sentido, **El eurocentrismo y la epistemología del sur en la explicación de la realidad geográfica contemporánea**” presentado por José Armando Santiago Rivera reflexiona sobre el eurocentrismo y la epistemología del sur para explicar la realidad geográfica contemporánea. El investigador asume la importancia de entender la influencia hegemónica europea y norteamericana en los fundamentos para realizar la interpretación analítico-crítica de la situación sociohistórica, pues desde su perspectiva se conciben las condiciones geográficas entendidas como el mundo, la realidad y la vida. En efecto, se reivindica la epistemología del sur, pues justifica la importancia de las epistemes ancestrales para comprender el mundo vivido e impulsar sus cambios y transformaciones. En efecto, metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para estructurar un planteamiento sobre el eurocentrismo, la hegemonía europea y la epistemología del sur y la realidad geográfica. Concluye en destacar la importancia de la episteme sureña para entender en la intervención racional del territorio, en su condición de patrimonio humano y social.

*Dr. Victor S. Riveros Villarreal.*

# **Artículos**

---

**Omnia** Año 26, No.1 (enero-junio, 2020) pp. 10-33  
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856  
Depósito legal pp 199502ZU2628

## **La educación católica y la universidad contemporánea: resignificación de las humanidades en la formación universitaria**

*Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz, \* y Carolina Tovar-Torres\*\**

### *Resumen*

El presente artículo tiene como intención abordar la misión de la Iglesia católica en el ámbito universitario, con el fin de dilucidar sus aportes a la formación de la persona humana desde el pensamiento cristiano. Se analizan categorías emergencias, junto con los retos y desafíos de la Universidad contemporánea mediante una propuesta que aporte a la resignificación de las humanidades en la formación integral del profesional. Esta resignificación se apropia desde la postura de Martha Nussbaum quien se ha preocupado por la libertad de conciencia y por el respeto de las creencias de las personas, en especial, en la articulación entre la libertad religiosa y el fortalecimiento de las humanidades para aportar a una sociedad democrática, puesto que sus postulados se encuentran cercanos al pensamiento de la Iglesia católica. Por lo tanto, los principios desarrollados en el presente escrito se materializan en el contexto de la educación universitaria.

**Palabras clave:** Educación, capacidades, educación católica, universidad.

\* Rector Tunja–Universidad Santo Tomas, correo electrónico: jorgeferdinando@gmail.com

\*\* Vicerrectora Académica Rectoría Cundinamarca – Corporación Universitaria Minuto de Dios, correo electrónico: carolina.tovar@uniminuto.edu

## *Catholic education and the contemporary university: resignification of the humanities in university education*

### **Abstract**

This article intends to address the mission of the Catholic Church in the university environment, in order to elucidate its contributions to the formation of human persons from Christian thought. Emergency categories are analyzed, along with the challenges of the contemporary university through a proposal that contributes to the resignification of the humanities in the comprehensive training of professionals. This resignification is appropriated from the position of Martha Nussbaum who has been concerned with freedom of conscience and respect for people's beliefs, especially in the articulation between religious freedom and the strengthening of the humanities to contribute to a democratic society, since its postulates are close to the thought of the Catholic Church. Therefore, the principles developed in this writing materialize in the context of university education.

**Key words:** Education, skills, Catholic education, university.

### **La idea de Universidad: Ciencia y formación integral**

La institución universitaria en el siglo XXI debe retomar el postulado de una formación integral humana, antes que una capacitación profesional temprana (Hoyos, 2011). Este postulado, se fundamenta en lo establecido por Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), quién asume los ideales de la Ilustración, en donde la Universidad es el espacio de fortalecimiento de un nuevo humanismo. La idea de Universidad desarrollada por Humboldt permite fundamentar el concepto de formación integral actual.

Resulta oportuno señalar, que el contexto en el cual se desarrolla la idea de Universidad de Humboldt, está enmarcado en las épocas reformistas iniciadas en 1807 en Prusia. Este periodo es característico por el movimiento ilustrado definido por Vives (1971:204), como “el desarrollo de un humanismo intelectualista [...] que pone al servicio su afán renovador por

una intensa preocupación pedagógica y política.

Esta preocupación se evidenció en la reforma educativa asumida por Humboldt en 1809 cuyo principio rector era “crear un sistema educativo, es decir, un conjunto orgánico de instituciones educativas, basado en la formación general del hombre que era diferenciada expresamente de la formación para el ejercicio de una profesión” (Abellan, 2008:276). Según se ha citado, la reforma educativa de Humboldt quería alcanzar la formación integral humana. Tal como lo establece Abellan (2008:266-277), se resumía en los siguientes puntos:

“a) Desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no sólo la razón sino también el afecto y capacidad imaginativa; b) formar a un hombre de un modo individual, en el sentido de que cada individuo desarrolle una forma individualizada de su personal; c) la meta de la educación es lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo que dé lugar a una forma *bella*; d) la armonía debe presidir también las relaciones entre el individuo concreto y el mundo y la comunidad”.

Humboldt implementó una reforma educativa en un momento histórico en el cual existía la necesidad de formar ciudadanos bajo una postura utilitarista; no obstante, su planteamiento ratificaba en la importancia de formar la personalidad del ciudadano en una sociedad justa y libre, de educar en el cooperativismo como método de relación y trabajo en la Universidad y en fortalecer la relación de investigación y docencia por medio de la enseñanza universitaria del descubrimiento por la ciencia. Tal como lo señala Clemens (1996:335), “se trataba de capacitar a las personas como sujetos activos y determinantes de la comunidad”.

Dadas las condiciones que anteceden, las organizaciones universitarias actuales carecen de una filosofía educativa que identifique claramente el papel de la formación en humanidades. De hecho, en el siglo XIX Humboldt hizo surgir dos axiomas básicos: la formación como “un derecho humano sagrado y un deber de la humanidad que no se puede esquivar y la institución educativa la cual no se debe organizar a partir de un fin concreto impuesto por el hombre, sino que en su organización como formación misma tiene que trabajar en la idea que le es propia al hombre como hombre” (Clemens, 1996:339). Por lo tanto, las Universidades del siglo XXI son organizaciones que si bien tienen como misión la formación de los individuos, han perdido el ideal de trabajar por el humanismo y han

cedido sus funciones a la sociedad del conocimiento en medio de un “capitalismo cognitivo”.

La Universidad para Humboldt “es una institución para el cultivo de la ciencia y la formación de la personalidad del estudiante [...] La Universidad no debía pretender formar especialista, sino que su sentido estribaba en capacitar a los individuos para enfrentarse con cualquier situación de la realidad de manera autónoma” (Abellan, 2008:283). La ciencia en el contexto humboldtiano se enmarca en el proceso de reflexión de búsqueda de la verdad. Este búsqueda desde la perspectiva filosófica es “la que solo el hombre puede encontrar a través de sí mismo y en sí mismo” (Humboldt como se citó en Abellan, 2008:283). Es decir, la ciencia se crea como resultado del proceso de formación y desarrollo individual en donde se articula el conocimiento con el fortalecimiento de la personalidad.

Tal como se evidencia, Humboldt señaló la importancia de humanizar desde la Universidad la formación del individuo. Consideró igualmente, que el hombre desarrolla en dicha formación el valor de la dignidad humana; tal como lo formula Pelé (2006:12), “ Humboldt consideró que la dignidad humana era el “valor interior” del Hombre, como valor moral pretendía convertirse en el “criterio universal” de las relaciones de los hombres, valor que derivaba de la presencia en cada uno del “sello de la humanidad”. Por lo tanto, las categorías de humanismo y dignidad humana son bases para la comprensión de la idea de Universidad.

La idea de Universidad desde el pensamiento de Humboldt es posteriormente asumida por autores tales como Karls Jaspers (1883-1969), quien afirmó que la Universidad es “un tipo peculiar de escuela en la que no sólo se instruye, sino que los estudiantes participan en la orientación investigadora mediante la enseñanza del profesor, y con ello, adquieren un estilo de pensar científico que determinan sus vidas” (Jaspers, 1961 como se citó en Horn, 2001:766). Jaspers da importancia a la comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y señala “en la forma correcta de traspaso de conocimientos y aptitudes tiene lugar una formación espiritual del ser humano en su conjunto” (Jaspers, 1961 como se citó en Horn, 2001:766).

Resulta oportuno señalar que la idea de Universidad de Jaspers apela a la responsabilidad y libertad del estudiante, “sólo en la libertad accedemos a experimentar la voluntad del saber original y, con ello, la independencia del ser humano, que se sabe donada por Dios, y a la vez, a él vinculada” (Horn,

2001). A la idea de libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se une los postulados de Martin Heidegger (1889-1976), quién sustenta la autoafirmación de la universidad por medio de la reivindicación de la ciencia. La ciencia como filosofía se aborda desde la interpretación teológico- cristiana (ciencia antigua) y desde el pensamiento teórico-matemático (ciencia moderna). Para Heidegger, la búsqueda del mundo espiritual se realiza por medio del saber objetivo adquirido en la Universidad.

Según Heidegger (1951:2), desde el saber objetivo se contruye como hombre. Esa construcción hace referencia al cuidar y al habitar; esta última definida como “el estar en la tierra para la experiencia cotidiana del ser humano”. El cuidar por su parte, es definido como “algo positivo y acontece cuando de antemano dejamos algo en su esencia, cuando propiamente realbergamos algo en su esencia; cuando en correspondencia con la palabra, lo rodeamos de una protección, lo ponemos a buen recaudo” (Heidegger, 1951: 3). Por lo tanto, el cuidado empieza a asumir un papel principal en el desarrollo de la vida universitaria de tal forma que se convierta en el horizonte de la formación de la ciencia teológico-cristiana.

Posteriormente, Jurguer Habermas se une a los postulados de Humboldt y Jaspers al señalar que la idea de Universidad se entiende “ gracias al binomio que le es característico de ciencia y verdad [...] igualmente, tiene que ver con las leyes culturales según las cuales se constituyen todas las formas del espíritu objetivo” (Habermas , 2010: 1). Este espíritu se ve evidenciado en lo que él considera el espíritu corporativo de las universidades; en el cual, se promulga el concepto de dignidad. Es importante señalar, que la idea de Universidad de Habermas se constituye como el centro académico en el cual se cuida al otro por medio de la aplicación de los derechos humanos para desempeñarse en el mundo de la vida.

La Universidad como centro de formación integral del estudiante debe profesar el respeto por los derechos y la dignidad humana. La ciencia debe dar respuesta al mundo de la vida mediante la filosofía humanista. En el orden de las ideas anteriores, Habermas (2010), indica que el concepto de Dignidad Humana “es la fuente de la que se derivan todos los derechos básicos”. En este contexto, en la Universidad, la ciencia del derecho fundamenta el respeto por el otro. Sistemáticamente esta ciencia se dividen en tres tipos: el iusnaturalismo, el iusformalismo (o positivismo) y el iusrealismo (Mabel, 2011).

La dignidad humana se “fundamenta en la *indivisibilidad* de todas las categorías de los derechos humanos” (Habermas, 2010:8). Asimismo, conecta los derechos fundados en la persona humana (derecho positivo) con la legislación y normatividad lo cual general un orden político fundado en los derechos humanos. Por consiguiente, la dignidad de la persona humana como principio de la Doctrina Social de la Iglesia se relacionan con los principios filosóficos del iusnaturalismo, desarrollados al interior de las Universidades con espíritu católico.

La sensibilidad hacia lo humano se desarrolla en el iusnaturalismo del siglo XX. Este adelanto se puede evidenciar en lo postulado por el Papa Juan Pablo II en la encíclica “*Evangelium Vitae*” la cual establece en uno de sus postulados “toda amenaza a la dignidad y a la vida del hombre repercute en el corazón mismo de la Iglesia, afecta al núcleo de su fe en la encarnación redentora del Hijo de Dios, la compromete en su misión de anunciar el Evangelio de la vida por todo el mundo y a cada criatura” (Juan Pablo II, 1995).

Según se ha visto, Habermas desarrolla el concepto de dignidad humana en coherencia con el iusnaturalismo y /o el derecho positivo. Este adelanto se fundamenta en la necesidad de una educación incluyente, dialógica y participativa; la cual esté enmarcada en la apropiación de los derechos humanos tal como lo emana la Declaración Universal de 1948. Es importante señalar, que Habermas consolida las bases de una propuesta educativa en el ser humano como ser social (Cárdenas-Buitrago, 2012).

## **La Universidad Católica Contemporánea**

Al enunciar educación católica contemporánea se aborda la temporalidad de 1990 en adelante, la fecha inicial como resultado de la publicación de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* promulgada por el Papa Juan Pablo II, y estableciendo relación principal con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, emitida por los ministros europeos de enseñanza. La Constitución Apostólica establece que la Universidad Católica tiene la tarea privilegiada de “unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que a menudo se tiende a oponer como si fueran antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer la fuente de la verdad” (Juan Pablo II, 1990). Asimismo, este

documento recuerda los ideales de las Universidades Católicas: “el compromiso con el saber y el amor por la verdad” (Ramírez, 2008: 6).

La Constitución Apostólica está encaminada hacia la institucionalización de la educación para la formación de personas con capacidad de discernimiento crítico entre el diálogo entre la fe y la razón (Concilio Vaticano II, 1965:91). Sin embargo, la historia de la universidad demuestra que los fines de la institución, como lo señala Betancourt-Serna “desde la perspectiva ternaria cronológica: La Verdad (Universidad Medieval), la investigación científica (Universidad Moderna) y la formación profesional (Universidad contemporánea)”, se han reducido al último, esto debido a la adhesión a la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. La Declaración establece objetivos comunes para las universidades europeas y por ende su mimetización para América Latina. Dentro de los principales objetivos se encuentran.

La adopción de un sistema de títulos fácilmente comparable (homologaciones y convalidaciones); la formación en dos ciclos: pregrado y maestría o doctorado; el establecimiento de un sistema de créditos, la promoción de la movilidad universitaria; la cooperación para el aseguramiento de la calidad. (Ministros Europeos de Enseñanza , 1999) (Betancourt-Serna, 2013:105).

Según se ha citado, la Declaración de Bolonia se constituye en un documento estructural de la gestión de la organización universitaria; sin embargo, su aplicación ha generado cambios en la forma de concepción de la Universidad. La Universidad y en especial la Católica como lo señala la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* es “un centro incomparable de creatividad, de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor al saber” (Juan Pablo II, 1990:1).

La búsqueda de la verdad es el principal elemento que caracteriza a las Universidades; esta indagación debe ser resultado de la generación de una balanza entre la investigación científica y la formación humana; no obstante, las tendencias de la organización universitaria y por ende el desarrollo pedagógico de la educación católica se han visto permeados por el discurso economicista que si bien contribuyen al desarrollo y crecimiento de un país, desvanecen el significado mismo del hombre (Juan Pablo II, 1995). Aunque los documentos normativos de las Universidades Católicas reflejen su

filosofía cristiana, en el entorno actual está siendo condicionada a las “mismas reglas de conocimiento que guían metodológicamente la búsqueda del saber” (Ramírez, 2008: 18).

## **La Globalización: Cambios para la Organización Universitaria Católica**

La reforma universitaria con posterioridad a la implementación del Plan Bolonia y las aperturas económicas de los países latinoamericanos “han llevado a las instituciones de educación superior a centralizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación disciplinar” (Tovar y Montaña, 2016).

Esta formación disciplinar, ha generado una nueva mentalidad cientifista, en donde el humanismo y las humanidades se desvirtúan de su real aporte a la sociedad, al respecto Juan Pablo II (1990:6), estableció:

“Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudios universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humano y del mundo iluminada por el Evangelio y, consiguientemente, por la fe en Cristo-Logos, como centro de la creación y de la historia”.

Según se ha citado, la universidad está en la urgencia de buscar mecanismos, opciones o modelos que de alguna manera se orienten hacia el encuentro de un ideal de justicia y, por ende, de educación (Sandoval-Barrios, 2010). La búsqueda de ese ideal implica la re-configuración de un nuevo modelo de Universidad Católica que construya un profesional interdisciplinario y humano que cuide y respete al otro en sus diferencias. Sin embargo, conceptos tales como *globalismo* (ideología del dominio del mercado mundial o ideología del liberalismo) y *globalidad* (formar parte de una sociedad mundial: percibida y reflexiva) (Beck, 1998) han llevado a categorizar las universidades.

Dentro de estas categorizaciones se encuentran aquellas relacionadas con la perspectiva economicista. Al respecto García-Guadilla, (2003:23), señala “en estos nuevos contextos están apareciendo nuevas modalidades de universidad, entre ellas la universidad Virtual, la universidad corporativa (empresarial) que competirían con el modelo tradicional, al que en consecuencia se le exige que se transforme en universidad emprendedora e

innovadora”. También las señaladas por el Ministerio de Educación Nacional en donde se expone la clasificación según su orientación académica: de docencia, de investigación y de docencia apoyada en investigación.

La globalización por lo tanto ha llevado a que se pierda la apropiación del concepto de universidad. La universidad es ante todo “la institución que tiene como misión cultivar el saber, crear cultura, formar a las personas para asumir responsabilidades en la sociedad” (Ramírez, 2008:5). Por lo tanto, la Universidad Católica desde su fundamento puede adherirse a la tipificación según considere relevante para su crecimiento organizativo; sin embargo surge el reto “reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda a la especificidad de nuestras sociedades” (García-Guadilla, 2003: 22).

## **Tendencias actuales de la universidad contemporánea: crisis de identidad**

El paradigma económico ha permeado en los principios filosóficos de la universidad católica. En América Latina, las nuevas tendencias han llevado a transformaciones pedagógicas y curriculares orientadas a la cualificación operativa de profesionales. Con referencia a lo anterior, se ha formado un materialismo práctico, que tal como lo señala Grochowsky (2005:16), “ha proliferado el individualismo, el utilitarismo y el hedonismo. El único fin que cuenta es la consecución del propio bienestar material. La llamada calidad de vida se interpreta, principal o exclusivamente, como eficiencia económica, consumismo desordenado, belleza y goce de la vida física, olvidando las dimensiones más profundas de la existencia”.

Esta perspectiva materialista ha llevado a las Universidades católicas a luchar contra de la crisis del identidad. Por una parte, se encuentra la identidad de una institución que “contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos medios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (Juan Pablo II, 1990) y por otra , una institución homogénea en su proceder pero dispersa en su actuar; esto significa, una institución gestionada con base en las tendencias administrativas de calidad, pero que obvia la formación en valores para construir una sociedad justa, equitativa e igualitaria.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, esta crisis identitaria afecta al motor principal para el desarrollo de la institución universitaria: el estudiante. En el contexto universitario actual, el concepto de alumno-estudiante progresivamente está cambiando por el de cliente-usuario. Tal como lo afirma Mollis, (2003:14), “nuevas instituciones responden a esta crisis [de la razón moderna] y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años *compradores de diplomas*”. Cabría preguntarse entonces ¿Cuál es la identidad de la Universidad Católica en el entorno actual? Y consecuentemente ¿Qué tipo de profesional social y humano se esta formando desde la científicidad actual?.

## **Transformación en la dinámica académica universitaria**

Actualmente, la Educación Superior ha asumido un papel primordial en los cambios de las corrientes pedagógicas que estuvieron presentes en las Universidades del siglo XIX y XX. Al realizar la interpretación de los cambios asumidos por la institución universitaria es evidente la transformación académica, científica y de gestión, para llevar a cabo el proceso de formación. Se pasó de una educación conductivista, con bajos índices de investigación, además de instituciones con baja gobernabilidad a Universidades heterogéneas y diversas, que deben responder a los procesos de globalización por medio de la mediación de nuevas tecnologías de la información y comunicación, la interdisciplinariedad, la internacionalización aplicada al desarrollo del currículo, el emprendimiento y la innovación. Aunque estos conceptos estaban inmersos desde la creación de la Universidad, es ahora cuando asumen un rol importante para el desarrollo de las instituciones de educación superior. En este contexto, surge el concepto de economía del conocimiento, que plantea los desafíos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de orden mundial, como lo señala Marcelo (2001:544):

“La necesidad de ofrecer oportunidades educativas que respondan a los principios de: eficacia económica, justicia social, inclusión social, participación democrática y desarrollo personal; la necesidad de reevaluar los currículos tradicionales y las formas de enseñar, en respuesta a los desafíos educativos producidos por los cambios económicos y sociales; la reevaluación y redefinición de los lugares donde el aprendizaje tiene lugar, así como la creación de ambientes

de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores”.

Por lo anterior, los educandos integrados a la Universidad Católica “deberán ser formados en las diversas disciplinas de manera que lleguen a ser verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia” (Juan Pablo II, 1990:7). El reto está en la integración entre el conocimiento abstracto, relacionado con la ciencia y la tecnología y conocimiento contextualizado en respuesta a las comunidades y a las necesidades del medio social (García-Guadilla, 2003). Igualmente, desde la orientación católica la tarea consiste en “conjuguar la excelencia académica con una cuidada identidad cristiana, especialmente entre sus docentes; y en ámbito exterior, por cuanto han de revitalizar su identidad cristiana en el mundo plural, haciéndose cargo del presente imperio de categorías e ideologías ajenas al Evangelio” (Roncagliolo Pacheco, s.f:1).

## **El Valor del humanismo en la formación de estudiantes universitarios**

Después de realizar el análisis teórico-científico en torno a la idea de la Universidad; es importante señalar, el carácter innovador del humanismo en el fortalecimiento de la formación de la persona que tiene un compromiso con su profesión en el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, el presente apartado, tiene como objetivo ampliar el análisis del compromiso del currículo universitario en la relación y los efectos en términos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante universitario.

Si bien es cierto, la familia como núcleo fundamental de la sociedad tiene la responsabilidad de educar en valores a los niños y los jóvenes; sin embargo, la dinámica actual familiar ha llevado a las instituciones educativas a asumir este compromiso. Actualmente, son los centros educativos los que tienen la tarea de formar al individuo, tanto en niveles iniciales, como básicos, medios y superiores.

La familia se convierte entonces en los pares amigos, en los maestros, en las directivas de las organizaciones educativas; esto conlleva a una educación segmentada, por un lado una carencia de afectividad debido al poco tiempo que los padres dedican a sus hijos y por el otro, a un ensayo de formación con las pocas herramientas que desde las instituciones educativas se le puedan brindar al joven. Estas bases de formación son las que presentan los jóvenes

que ingresan a las Universidades. Por lo tanto, el problema del fortalecimiento de la educación en valores, en el cuidado de mí mismo y del otro, en ética por el respeto a los demás, sigue en aumento, con la diferencia que en la Universidad el joven “debe” ser responsable de su propio acto de formación.

Cuando se formuló el Plan Bolonia, se pensó en el fortalecimiento de la autonomía de las organizaciones universitarias que respondieran a las dinámicas de la globalización y por ende de la comunidad académica que las componían, en especial de los jóvenes estudiantes. La autonomía se convirtió en el camino a seguir, esto conllevó un cambio trascendental en la forma de concebir el aprendizaje. Sin caer en valoraciones positivas o negativas, los modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza requirieron de nuevas acepciones; los logros y habilidades que se esperaban desarrollar en los estudiantes se transformaron en competencias y desempeños orientados hacia un saber hacer, saber-saber y saber ser. El saber ser, considerada la competencia más importante dentro de la educación del joven, pasó a un tercer y último plano.

La cultura de los jóvenes, tal como lo define la FIUC (2014), “es la manera en que las jóvenes generaciones construyen el sentido de su existencia, su esperanza y su proyecto de vida”. Esta construcción de la cultura juvenil requiere caracterizar al universitario de la actualidad. Según Levine y Dean (2012) citado por (Rodríguez, 2015:100), señala que los jóvenes que acuden a la Universidad son el resultado de los factores del contexto de la globalización y los caracteriza de la siguiente forma:

“Los universitarios de hoy son la primera generación de *nativos digitales*; configurarán la generación más diversa en la historia de la Educación Superior; son, a la vez, los más conectados y los más solidarios y aislados que hayan pasado por las aulas; aceptan y afrontan la diversidad mejor que las generaciones pasadas; están inmersos en la peor situación económica de las últimas décadas confrontados con aspiraciones futuras poco realistas; en contraste con generaciones anteriores, son más inmaduros y dependientes; están creciendo en un mundo dramáticamente diferente al de sus padres: el ritmo y tipos de cambios que afrontarán serán acelerados con respecto a la sociedad y contexto universitario; tiene miedo al fracaso y reclaman “rápido premio” para cualquier logro que alcanzan”.

Con base en lo anterior, la Universidad Católica debe re-construir el camino hacia la educación integral superior que “no únicamente puedan limitarse a querer formar profesionales bien preparados, sino que además, y más principalmente, están llamadas a hacer presente a la Iglesia en el campo de los saberes avanzados y a crear espacios, en este campo, para la vitalidad de la fe” (Juan Pablo II, 1990). Esta re-contrucción se debe realizar atendiendo a los escenarios pedagógicos y curriculares actuales de las Universidades, pero no únicamente desde las cátedras institucionales humanísticas sino desde la filosofía propia de la Institución.

Por lo tanto, la Iglesia debe dialogar con las organizaciones educativas, para resignificar las humanidades y la comprensión por el otro. Por lo tanto, es importante señalar el postulado de la constitución pastoral *Gaudium Et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo de hoy, en donde señala: “[...] El Concilio, como testigo y portavoz de la fe de todo el pueblo de Dios congregado por Cristo, no puede dar prueba mayor de solidaridad, respeto y amor a toda la familia humana, que la de dialogar con ella acerca de todos estos problemas, aclarárselos a la luz del Evangelio y poner a disposición de la familia humana la fuerza salvadora que de la Iglesia, guiada por el espíritu santo recibe de su fundador” (Juan pablo II:136). La condición del hombre en el mundo moderno, su educación y las transformaciones de las condiciones de vida han generado cambios profundos en la sociedad; sin embargo, el discernimiento guiado por la Iglesia permite “el divino propósito sobre la vocación integral del hombre: por eso dirige su inteligencia hacia soluciones plenamente humanas” (*Gaudium Et Spes*:142).

### **Diseño curricular por capacidades: Propuesta para la formación desde la orientación católica**

Actualmente, la Iglesia Católica se cuestiona acerca de los modos de aprender de los sujetos en la actualidad. Desde la Iglesia, el principal reto radica en brindar orientaciones acerca de las características particulares de la relación enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación y en especial la superior; surge entonces la necesidad de realizar un diseño curricular por capacidades que favorezca la participación activa de los estudiantes, que encienda su curiosidad, y que sea suficientemente desafiante para generar la motivación. La propuesta radica en aprender por medio de la

investigación y la solución de problemas, para educar capacidades cognitivas y mentales diferentes, más significativas; que estimulen además una modalidad de trabajo colaborativo. En el diseño curricular por capacidades se rescata en primer lugar el papel de la familia como institución principal donde se forjan los valores de las personas, los cuales luego son expuestos en la sociedad; y en segundo lugar, la trascendencia y ser en el espacio ideal que permita el crecimiento de cada ser. Tal como lo señala el Papa Francisco (2015:6):

“La educación no puede limitarse a ofrecer un conjunto de conocimientos técnicos, sino que debe favorecer un proceso más complejo de crecimiento de la persona humana en su totalidad. Los jóvenes de hoy piden poder tener una formación adecuada y completa para mirar al futuro con esperanza y no con desilusión”.

La enseñanza y el aprendizaje representan los dos términos de una relación entre personas. Tal efecto debe nutrirse de estima recíproca, de confianza, respeto y cordialidad. El aprendizaje que se realiza en un contexto donde los sujetos perciben un sentido de pertenencia es muy diferente de un aprendizaje realizado en un entorno de individualismo, de antagonismo o de frialdad recíproca. Por lo tanto, el entorno educativo de las instituciones de educación superior deben facilitar los medios a los docentes para que sean emprendedores educativos en la reforma del currículo y se comprometan ética, política y científicamente en torno a la formación de los jóvenes que cursan su compromiso profesional en instituciones católicas.

La propuesta del diseño curricular está centrada en el desarrollo del enfoque de las capacidades. Este enfoque parte de la pregunta ¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? (Nussbaum, 2012: 14). Para la presente investigación, el diseño curricular se centra principalmente en las capacidades del ser de la persona, que involucre directamente el concepto de dignidad humana al interior de las instituciones de educación superior. El aporte desde la propuesta de diseño curricular esta orientado hacia el mejoramiento de la calidad de vida y justicia social de los estudiantes y familias que integran las organizaciones educativas fundamentado en una filosofía católica.

El trayecto formativo espera garantizar la dignidad y oportunidades que el estudiante adquiere resultado de su formación humana y profesional.

Tal como lo define Nussbaum (2012:38), “el enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica”. Este enfoque concibe cada persona como un fin en sí misma y enfatiza sobre las oportunidades disponibles para cada ser humano; igualmente, está centrado en la elección o en la libertad social. Otra de las características del enfoque por capacidades aplica a su pluralidad en cuanto a los valores (Nussbaum, 2012).

Las capacidades se fundamentan en el concepto de “libertades sustanciales” que corresponden a “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (Nussbaum, 2012); de hecho, las capacidades incluyen “también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esa facultades personal y el entorno político, social y económico” y se añade, para la presente investigación el entorno educativo. Para esta autora existen las capacidades combinadas (con relación a las esferas sociales) y las capacidades internas (fortalecimiento de valores y libertades), tal como lo enuncia:

“Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implementación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas”. (Nussbaum, 2012: 41).

A lo largo de los planteamientos hechos, la propuesta del diseño curricular construye el trayecto hacia la aplicación de una pedagogía humanística en la relación enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se aborda desde la perspectiva de la funcionalidad social como enlace entre la sociedad y la escuela (Picazo, 2012:21). Esta propuesta, está enmarcada en reformas que como bien anota Ortega y Gasset “Una reforma es siempre la creación de usos nuevos” (1930).

Las reformas por las que pasan las instituciones universitarias son constantes y generan dinámicas que inciden en la formación del profesional actual.

Es preciso recordar la Reforma Universitaria de Córdoba, tal como lo señala Tunnermann (2008), “comprendió la autonomía universitaria, la elección de los cuerpos directivos de las instituciones, la provisión de cargos

profesorales por concurso, la libertad de cátedra, la reorganización académica, el bienestar universitario, el fortalecimiento de la función social de la Universidad a través de la extensión y la unidad latinoamericana”. En la actualidad, perviven los postulados de la reforma; sin embargo, se debe realizar especial énfasis en la “reorganización académica”. El currículo universitario está cambiando, las dinámicas económicas, sociales y culturales han llevado a reorganizar y re-conceptualizar la educación superior.

Hoy por hoy, se piensa en una Educación para una sociedad del conocimiento, una formación de profesionales que responda a las tendencias marcadas por las organizaciones mundiales. La UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE intentan cada día más generar una balanza entre una educación para el sector laboral (que permita el desarrollo del país) y una educación justa y humana que comprenda el reconocimiento por el otro. Esta balanza es la que se pretende fortalecer mediante la propuesta curricular por capacidades, que surgen de los debates e intercambios de conocimiento investigativo y pedagógico.

Las demandas económicas de orden mundial y las dinámicas de la globalización han llevado a las instituciones de educación superior a centralizar el proceso enseñanza-aprendizaje en la formación disciplinar. La misión de las instituciones universitarias de formar profesionales con pensamiento crítico, capacidad de disertación, democráticos está siendo desdibujada por racionalidades utilitaristas y económicas. La Educación Superior y la formación de capacidades o también denominado como desarrollo humano (entendido como el fomento hacia la convivencia, la alteridad, el cuidado por el otro, el aprendizaje desde una perspectiva crítica y creativa) tienen un compromiso con la construcción de una nación social y participativa.

Por lo tanto, la propuesta de diseño curricular por capacidades ressignifica la importancia y apropiación de las humanidades en la educación universitaria, para el desarrollo de la competitividad y habilidades para el trabajo cooperativo. Las humanidades deben ser parte fundamental en la construcción del criterio ético y crítico de los profesionales del siglo XXI. Actualmente, las políticas educativas y las reformas (que generan cambios) sugieren nuevas propuestas, en especial y para el caso Colombiano se encuentra el Sistema Nacional de Educación Terciaria, tendiente a favorecer aprendizajes con alto nivel de complejidad y especialización, que requieren la revalorización del “capital humano”. Como lo señala Nussbaum (2014:127):

“Cuando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria, necesitan desarrollar sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo de diseño curricular dedicado a las nociones básicas de arte y humanidades sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física”.

La institución universitaria católica tiene un compromiso con la construcción de paz, la formación de sujetos activos, críticos, innovadores, éticos que contribuyan desde su práctica disciplinar al desarrollo en las diferentes esferas de la sociedad. En este propósito, la propuesta se aplica en las instituciones por medio del currículo, entendiéndose este como “la base de la acción pedagógica que realizan los profesores y por ello se puede decir que implica el diseño y la acción” (Picazo, 2012:22). El currículo se fundamenta en el desarrollo de las ciencias humanas y por ende en las disciplinas tales como la teología, la filosofía, la política, la filología, la historia y la ética. Es importante señalar que al interior de las instituciones de educación superior, las disciplinas humanísticas representan el 10% de sus programas académicos.

Igualmente, los programas académicos de pregrado y posgrado, planes y programas de estudio (estos últimos entendidos como las guías de seguimiento de las clases) requieren de la transversalidad de las humanidades orientadas hacia la formación de capacidades. Es evidente entonces, la necesidad de un currículo fundamentado en las humanidades, pasar de un currículo oculto a uno oficial y vivido en donde el estudiante sea capaz de afrontar su realidad formativa de carácter disciplinar y responda al entorno social. Con referencia a lo anterior, el diseño curricular debe partir del fundamento filosófico basado en la esencia de la *Ex Corde Ecclesiae* (Juan Pablo II, 1990); posteriormente con la construcción del fundamento sociológico considerando el contexto, las características y las necesidades sociales de los estudiantes. Es decir, implementar el bien-estar desde el ingreso a la institución.

A la vez, establecer los fundamentos psicológicos y pedagógicos; el primero impregnado de un alto contenido humanístico en donde el estudiante asuma una conducta de cuidado y respeto por los demás. El segundo, la práctica humanizadora en el aula, con referencia a lo anterior, no se trata de extraer de los planes de estudio las competencias, sino de dar prioridad a la formación por capacidades, la cual contempla la dignidad humana como una

de sus principales premisas. Tal como lo señala Suárez, *et.al* (2007:32), “las capacidades se expresan en la actividad a través de las competencias, de manera que esta relación (capacidades-competencias) se constituye en un aspecto de esencia en el sujeto, que se configura en el proceso formativo como resultado de la acción pedagógica”.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el proceso formativo se articula con el enfoque de la justicia social, que intenta responder al siguiente cuestionamiento ¿Qué se necesita para que una vida esté a la altura de la Dignidad Humana? Al respecto, Nussbaum (2012:53), responde “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales”. Estas capacidades deben aplicarse tanto en la esfera social como en la cultural, esta última trasladada las instituciones de educación superior, una propuesta se registra a continuación:

<b>Capacidades (nussbaum, 2012)</b>	<b>Instituciones de educación superior católicas</b>
Vida	Capacidad de la comunidad universitaria para promover la vida, desde el valor incomparable de la persona humana (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Salud Física	Capacidad de la comunidad universitaria para fomentar el cuidado por de sí mismo y de los demás. Igualmente, formar para “reconciliar a los hombres con la vida” (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Integridad Física	Capacidad de la comunidad universitaria por la promoción de la integridad de la persona humana, que enaltezcan el valor fundamental mismo de la vida humana (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Sentidos, Imaginación y Pensamiento	Capacidad de la comunidad universitaria por lograr “una presencia, por así decir, pública, continua y universal del pensamiento cristiano en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior y, también, a formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo” (Concilio Vaticano II, <i>Gravissimum educationis</i> , 1966) (Juan Pablo II, <i>Ex corde Ecclesiae</i> , 1990).
Emociones	Capacidad de la comunidad universitaria por iluminar “toda la existencia del hombre” mediante la luz de la fe. (Papa Francisco, <i>Lumen Fidei</i> , 2013).

**(Continuación)**

Razón Práctica	Capacidad de la comunidad universitaria que permitan generar un entorno sano de convivencia bajo la luz de la razón (Papa Francisco, <i>Lumen Fidei</i> , 2013).
Afiliación	Capacidad de la comunidad universitaria para reconocer y ser “más conscientes de la dignidad de la persona humana”, por medio de la libertad de reunión para profesar los derechos civiles (Pablo VI, <i>Dignitatis Humanae</i> , 1965).
Otras Especies	Capacidad de la comunidad universitaria para cuidar “lo que es débil”. En este propósito es necesario “unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral” (Papa Francisco, <i>Laudato si'</i> , 2015).
Juego	Capacidad de la comunidad universitaria por el fomento de actividades que enriquezcan el bienestar de la persona humana. Igualmente, para generar medios para la educación cristiana, como los grupos culturales y deportivos, asociaciones jóvenes, entre otros. (Concilio Vaticano II, <i>Gravissimum educationis</i> , 1966)
Control sobre el propio entorno	Capacidad de la comunidad universitaria para participar en las decisiones políticas de las instituciones, con miras a fortalecer la identidad católica (Juan Pablo II, <i>Ex corde Ecclesiae</i> , 1990).

**Fuente.** Elaborción del autor (2018).

De acuerdo con la relación entre las capacidades centrales y lo enunciado por la Iglesia, el reto de las Instituciones de Educación Superior de identidad católica consiste en formar sujetos integros e imaginativos; esta formación se obtiene mediante la apropiación del principio según el cual “cada persona es un fin en sí misma” y el medio lo constituyen los fundamentos de la Iglesia. Este reto se enmarca en el escenario actual de reapropiación de las humanidades en los currículos educativos de las instituciones. Tal como lo señala Nussbaum (2014), la tarea consiste en fortalecer en los jóvenes la capacidad de imaginación, creatividad y la regurosidad en el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico esta ligado con la capacidad argumentativa que refleje la posición y perspectiva asumida en las instituciones educativas. Por lo tanto, el desafío se cumple mediante el trato que se le brinda cada estudiante “como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quién se espera un aporte activo y creativo a los

debates que puedan surgir en la clase” (Nussbaum, 2014:84). De la misma manera, se debe diseñar un modelo de pensamiento humanístico-crítico de tal forma que se desarrolle las capacidades de analizar, indagar y resolver problemas. En este modelo, se debe propender por el desarrollo de la imaginación narrativa definida como “la capacidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entener los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2014: 132).

En consecuencia, las instituciones de educación superior católicas debe generar nuevas áreas de estudio e investigación en torno a los siguientes elementos: a. innovación en la práctica pedagógica de los docentes que implique adaptar una formación por capacidades; b. la mundialización de las humanidades aplicadas a contextos locales y regionales con el objetivo de formar ciudadanos del mundo y/o globales; c. la contribución de las humanidades al desarrollo social del país. Tal como lo concluye Nussbaum (2014:132), “para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano”.

## **Conclusiones**

La educación católica es importante para el desarrollo de la educación superior. A partir del devenir histórico universitario se evidencia claramente el aporte del pensamiento cristiano a la consolidación de centros de conocimiento de gran envergadura a nivel mundial, que han enmarcado su acción dentro de la valoración de la dignidad humana y los derechos humanos como principios rectores de su quehacer científico.

No obstante, el paradigma económico ha permeado en los principios filosóficos de la universidad católica, llevándola a dar un viraje de su acción hacia la formación de un sujeto altamente competitivo que responda al mercado global, mermándole espacio a su formación humanística. Además, la ha llevado a perder su horizonte teleológico que definen su identidad.

Por lo tanto, la Universidad Católica está llamada a “convertirse” para volver a los ideales de sus orígenes; inspirada en la búsqueda de la verdad, en la misión de ser promotora de sociedades que forjen su desarrollo a partir de la dignificación del hombre por medio de la formación de profesionales integrales, libres, críticos, creativos, imaginativos, con conciencia social y con la capacidad de reconocer al “otro” como fin y no como medio, es decir que reconozca su dignidad y la de su prójimo como principio fundante de su ser profesional.

Ahora bien, en cuanto a los retos de la educación desde la orientación católica con respecto a la educación contemporánea universitaria, se pueden plantear desde el pensamiento de Hoyos (2012:430), en relación a la necesidad de “rescatar un paradigma humanista pero en su forma más amplia y compleja como propósito y como programa. La educación antes de ser sólo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas.

En esta misma perspectiva, dado que uno de los fines de la Universidad es la generación de conocimiento universal, éste debe ser resultado del proceso de formación y desarrollo individual en donde se articule el conocimiento con el fortalecimiento de la personalidad. Una educación para la vida, que desde el saber objetivo, responda a las preguntas existenciales de sentido de la persona y a su vez, contribuya a su crecimiento intelectual y espiritual.

## Referencias bibliográficas

- Abellan, Joaquin (2008). **La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt**. En F. Oncina, *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (De kant a Nietzsche)* (págs. 1-361). Madrid: Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre Universidad.
- Beck, Ulrich (1998). **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización**. Buenos Aires: Paidós.
- Betancourt-Serna, Fernando (2013). **Universidad: Verdad, Investigación Científica y Formación Profesional**. *Educación y Territorio*, 91-112.

- Cárdenas Buitrago, Nelson Enrique (2012). **Jürgen Habermas y la educación en Derechos Humanos.** *Magistro*, 17-38.
- Clemens, Menze (1996). **Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem Von Humboldt.** *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 335-350.
- Concilio Vaticano II (1965). **"Gravissimum Educationis Momentum" Decreto del Concilio Ecuménico Vaticano II sobre la Educación Cristiana de la Juventud .** Roma.
- Francisco, Papa (2013). **Carta Encíclica.** *Lumen Fidei.* Roma.
- \_\_\_\_\_ (2015). **Carta Encíclica .** *Laudato si', sobre el cuidado de la casa común .* Roma.
- García-Guadilla, Carmen (2003). **Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior.** En M. Mollis, *Las Universidades en América Latina: Reformadas o alteradas?* (págs. 17-37). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Habermas, Jurgen (1987). **La idea de Universidad-Procesos de aprendizaje.** *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología ,* 1-18.
- \_\_\_\_\_ (2010). **El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos.** *Diánoia*, 3-25.
- Heidegger, Martin (1951). **Contruir, habitar y pensar.** Darmstadt.
- Horn, Henrik (2001). Karl Jaspers (1883-1969). **Perspectivas:** *Revista trimestral de educación comparada ,* 769-788.
- Hoyos-Vasquez, Guillermo (2009). **Educación para un Nuevo Humanismo.** *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 425-433.
- II. Concilio Vaticano (1966). **Declaración sobre la Educación Católica.** *Gravissimum Educationis.* Roma.
- II. Juan Pablo (1995). **Carta Encíclica Evangelium Vitae.** *Sobre el valor y el caracter inviolable de la vida humana .* Roma.
- \_\_\_\_\_ (1995). **Evangelium Vitae.** Roma.

- \_\_\_\_\_ (1990). **Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiar sobre las Universidades Católicas**. Roma: Carta Encíclica Fides et Ratio .
- García, Mabel (2011). **El Derecho como Ciencia**. *Invenio*, 13-38.
- Marcelo, Carlos (2001). **Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento**. *Revista Complutense de Educación* , 544-552.
- Mollis, Marcela (2003). **Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Nussbaum, Martha (2012). **Crear Capacidades**. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2014). **Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Madrid: Katz Editores.
- Pelé, Antonio (2006). **Filosofía e Historia en el Fundamento de la Dignidad Humana**. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Picazo, Nancy (2012). **Guía para el diseño curricular en Instituciones de Educación Superior**. México: Limusa.
- Ramírez, Alberto (2008). **Universidad, Iglesia y Sociedad**. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 5-22.
- Rodriguez, Sebastian (2015). **Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel**. *Revista de Docencia Universitaria* , 91-124.
- Roncagliolo, Cristiam (s.f). **Universidades Católicas al Servicio de la Trasmisión de la fé**.  
<http://www.americalatina.va/content/dam/americalatina/Junio2014/A1%20servicio%20de%20la%20transmisi%C3%B3n%20de%20la%20fe.pdf>.
- Sandoval-Barrios, Ricardo (2010). **Utilitarismo clásico en la Teoría Política Contemporánea**. . Barranquilla: Universidad del Norte .
- Suárez, Clara, Dusú, Rayda, y Sánchez, María (2007). **Las capacidades y las competencias: Su comprensión para la formación del profesional**. *Acción Pedagógica*, 30-39.
- Tunnermann, Carlos (2008). **La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la conrerencia Mundial**. Bogotá: Sello Editorial Javeriano.

VI, Paulo (1965). **Declaración. *Dignitatis Humanae. Sobre la Libertad Religiosa.*** Roma .

## **La calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias: Análisis teórico**

*Emma Bermeo Paredes\**, *Mineira Finol de Franco\*\** y *Carlos Tarira \*\*\**

### **Resumen**

La investigación se centró en analizar la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias. Teóricamente se sustentó en los aportes de Corzo y Marcano (2007), Aguilar (2001), Arrien (2002), Senlle y Gutiérrez (2005), Zegarra (2014) entre otros. El estudio de tipo descriptivo, diseño documental, representados por fuentes impresas de textos, informes, normativa y materiales de fuentes electrónicas. Los hallazgos derivaron en la importancia de la calidad educativa considerada como un constructo complejo, multidimensional, dinámico que varía en el tiempo y espacio según las características de los países y es total por cuanto involucra a los diferentes actores sociales y a los procesos pedagógicos, organizacionales, por su parte, la categoría evaluación institucional es un constructo complejo, ya que convergen diferentes tipos de evaluación generando información sobre la institución, implica interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa.

**Palabras clave:** Calidad educativa, evaluación institucional, organizaciones universitarias, análisis teórico, constructo multidimensional

\* Mg. En Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Docente en la Unidad Educativa: Julio Moreno Espinoza. Ecuador.enmmamelida@hotmail.com .

\*\* Doctora en Educación. Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela. mineirafinoldefranco@gmail.com.

\*\*\* Mg. Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccional. Ecuador .ctariacaice@hotmail.com

## *Educational quality in the framework of institutional evaluation in university organizations: Theoretical analysis*

### **Abstract**

The research focused on analyzing educational quality in the framework of institutional evaluation in university organizations. Theoretically it was based on the contributions of Corzo and Marcano (2007), Aguilar (2001), Arrien (2002), Senlle and Gutiérrez (2005), Zegarra (2014), among others. The descriptive study, documentary design, represented by printed sources of texts, reports, regulations and materials from electronic sources. The findings derived in the importance of the educational quality considered as a complex, multidimensional, dynamic construct that varies in time and space according to the characteristics of the countries and is total in that it involves the different social actors and the pedagogical, organizational processes, for its part, the institutional evaluation category is a complex construct, since different types of evaluation converge generating information about the institution, implying interpretation of a set of elements that interact, configuring a particular and significant reality.

**Key words:** Educational quality, institutional evaluation, university organizations, theoretical analysis, multidimensional construct.

### **Introducción**

La calidad educativa ha sido y es uno de los constructos que en la actualidad ha sido sometido a procesos de discusión, análisis y propuestas por parte de países y de organismos internacionales con la finalidad de responder a las demandas que la sociedad plantea para la formación del talento humano competente, capaz de generar soluciones a los problemas que esa sociedad presenta ante los diversos cambios a la cual se encuentra sometida. La calidad educativa desde las diversas perspectivas de los autores se asocia a calidad del servicio educativo, calidad de la institución, calidad de la gestión, calidad de los programas de pregrado y posgrado que al final se integran a dicho constructo.

Organismo como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), promueve la educación

de calidad como derecho humano para la implementación de todas las acciones educativas. En este sentido, plantea tres aspectos importantes para la educación como derecho humano: la propia participación en una educación de calidad, la práctica de los derechos humanos en educación y la educación como un derecho, que facilite el cumplimiento de los demás derechos. En el mismo orden de ideas, en la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial sobre Educación en mayo de 2015, se encomendó a la UNESCO como organismo de las Naciones Unidas especializado en Educación, que dirigiera y coordinara la agenda Educación 2030, siendo el objetivo de Desarrollo Sostenible 4, uno de los más importantes ya que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanente para todos” (UNESCO, 2015: 12).

De esta manera resalta la importancia de la calidad educativa a nivel mundial, en el caso del Ecuador, la Constitución de la República (2015), en el artículo 27 de la sección quinta reseña que la educación en el marco de los derechos humanos será participativa, obligatoria, incluyente y diversa.

De calidad y calidez e impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, el sentido crítico, así como el desarrollo de competencias y capacidades. Este deber ser establecido en la normativa de la carta magna, implica a su vez, el monitoreo, seguimiento y valoración de los procesos académicos, organizacionales y de relación con el entorno en el caso de las instituciones de educación superior.

En la misma Constitución, en su artículo 346, indica que existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación, de igual manera en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (reformulación de 2018), establece el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), el cual tendrá las competencias para realizar evaluaciones y acreditación de programas e instituciones.

Por su parte, el constructo evaluación institucional en similitud con la calidad educativa presenta una amplitud de significados, los cuales se utilizan según las necesidades a las que sirven la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla, al hablar de la evaluación institucional en el caso de la presente investigación se asume como un proceso sistemático, planificado, participativo, direccionado a la toma de decisiones centrada en la autoevaluación, coevaluación y evaluación externa, cada una de acuerdo a los fines que se plantean al momento de aplicarla bajo criterios de

pertinencia, eficacia, eficiencia, efectividad con el fin de mejorar, orientar los procesos objetos de evaluación de las instituciones, todo esto en un marco de vinculación de la calidad educativa y la evaluación institucional en organizaciones universitarias.

En función de las ideas expuestas, el objetivo general de esta investigación se centra en: Analizar la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias, para lo cual se interpreta las diferentes posturas teóricas de autores en relación a las categorías: calidad educativa y evaluación institucional.

### **Fundamentación teórica**

El constructo calidad según la Real Academia Española, (2018), proviene del latín *qualitas*, haciendo referencia al conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor, indica la valoración que hacen los usuarios en función de las características que posee un bien o servicio. Dicho constructo afirma Cano (1998), es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existen multitud de definiciones, a menudo no excluyente e imposible de rebatir, dado el carácter subjetivo de la palabra calidad, pero ¿en qué se concreta? Probablemente lo que para una persona puede resultar muy favorable o conveniente, para otro puede ser indiferente y otra persona encontrarlo incluso perjudicial. Así pues, es un concepto imbuido de valores personales. De ahí que se puede afirmar que es un concepto relativo definido desde una perspectiva multidimensional.

La autora asume la calidad como:

“Proceso consensuado (por todos los miembros implicados) de construcción de objetivos para cada contexto y momento y como la trayectoria o tendencia que realizamos para conseguirlos. En el caso de la educación sería el proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida del centro, y el camino que recorreremos para lograrlos” (Cano, 1998:32).

En este sentido, Arrien (2002), refiriéndose a la calidad educativa explica que es difícil encontrar una definición que sirva a todos los países, a

todas las generaciones de población y a todos los modelos de sociedad, la calidad es un constructo relativo que admite análisis y comparaciones ya que cada nación de acuerdo a sus requerimientos y expectativas socioeducativas, así como a sus políticas educativas y la concepción de hombre, sociedad y educación que definen en las normas constitucionales, así como la importancia que juegan los actores educativos (escuela, universidad, directivos, docentes, padres de familia, medios de comunicación, entre otros) para asegurar su definición.

Con base a lo expresado, se puede afirmar que la calidad educativa es un concepto dinámico, que cambia con el tiempo, es diverso, ya que varía de país según las características propias de cada contexto, es multidimensional, ya que en ella influyen diversos factores asociados al proceso enseñanza-aprendizaje, a la formación del docente, a las condiciones y disponibilidad de recursos didácticos, financieros, tecnológicos entre otros.

Por su parte, Senlle y Gutiérrez (2005:3), afirman que:

“La calidad es un espíritu de vida, un cambio de clima, el deseo de hacer las cosas bien, obtener resultados y mejorar permanentemente. Por otra parte, la calidad la hacen las personas, tantos directivos, técnicos, administrativos como docentes, quienes conociendo el uso y aplicación de las técnicas actuales de calidad para que pueda aplicarlas mejorando permanentemente su gestión. Incluso los alumnos y sus padres, son actores de un sistema de calidad.”

En el proceso de transitar hacia la formación del talento humano con las competencias para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en correspondencia con el modelo educativo declarado por los países en función de la concepción de hombre, sociedad y educación, se hace pertinente asumir tal como lo expresa Senlle y Gutiérrez (2005: 9), “la calidad no es aplicar normativas internacionales aprobadas por 157 países, o incrementar horas de clases o los exámenes; la calidad es un cambio profundo en la manera de pensar, de programar, de evaluar y sentir la educación.”

Zegarra (2014), explica que una definición de la calidad educativa compartida por diferentes autores es la referida al grado en que una organización cumple con los propósitos para la cual ha sido creada y por lo

tanto las instituciones educativas son consideradas como proveedoras de calidad en función del fiel cumplimiento de la misión, visión establecida en su creación.

El autor al referirse a las instituciones de educación superior, entre ellas las universidades acota que es difícil demostrar calidad; sin embargo una manera de identificarla es la aceptación y reconocimiento que la sociedad le otorga a la universidad, por el prestigio de los profesionales que egresan, por la investigación que realizan, por la dedicación docente, por la transparencia de la gestión institucional entre otros aspectos asociadas a la dinámica interna y externa de las instituciones derivando en la satisfacción de las expectativas que los usuarios de dicho servicio manifiestan.

Para la UNESCO (2005), en el informe de seguimiento a la educación para todos en el mundo, plantea que no hay una definición sobre la calidad educativa válida para todos los países, sin embargo una base para su definición esta soportada en dos principios, el primero de estos relacionados con el objetivos de los sistemas educativos dirigidos a lograr el desarrollo cognitivo de los educando, por lo tanto un indicador de la calidad se encuentra asociado al éxito que se obtenga de la consecución de esa meta; el segundo de los principios fundamentados en la educación como promotora de los valores compartidos en común y del desarrollo creativo y afectivo de los educandos.

UNESCO (2008), promueve la educación de calidad como derecho humano para la implementación de todas las acciones educativas. En este sentido plantea tres aspectos importantes para la educación como derecho humano: la propia participación en una educación de calidad, la práctica de los derechos humanos en educación y la educación como un derecho, que facilite el cumplimiento de los demás derechos. Para ello, identifica diez dimensiones resultantes de la calidad educativa, donde el aprendizaje es el centro de todo proceso, rodeado por dos niveles; el interno asociado al estudiante y el externo al sistema de aprendizaje, estos dos niveles se ubican en el contexto socio-económico y político que caracterizan a cada país y con ello a su sistema educativo.

A nivel de los estudiantes desde la perspectiva de los derechos humanos establece cinco dimensiones: salir a buscar a los estudiantes, lo que trae consigo el estudiante, contenidos, procesos, entorno de aprendizaje. Para el nivel sistémico define cinco dimensiones; estas son: las estructuras y

procesos administrativos y de gestión, implementación de buenas políticas, un marco legal apropiado, recursos y medición de los resultados de aprendizaje.

Por su parte, en la Declaración de Incheon, aprobada en el foro Mundial sobre Educación en mayo de 2015, se encomendó a la UNESCO (2015:12), como organismo de las Naciones Unidas especializado en Educación, que dirigiera y coordinara la agenda Educación 2030, siendo el objetivo de Desarrollo Sostenible 4, uno de los más importantes ya que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanente para todos.”

Tal como se evidencia, la UNESCO sigue enrumada hacia el logro de la calidad educativa en los países signatarios de dicho organismo internacional, siendo además una demanda cada vez más necesaria en la sociedad del conocimiento caracterizada por la globalización y las tecnologías de la información y el conocimiento

En relación a la calidad educativa en el contexto de la educación superior y entre ellas, las universidades que el desempeño eficiente de estas equivale a detectar cómo asumen la calidad, pertinencia, eficiencia, eficacia en su quehacer académico, administrativo, investigativo y relación con el entorno, de esta manera la integración de estos criterios darían como resultados un desempeño de calidad como institución y un servicio de calidad en los procesos y resultados.

En cuanto a la categoría: Evaluación institucional resalta que esta ha sido durante décadas tema de discusión, análisis y propuestas referidas especialmente a la evaluación de los aprendizajes, sin embargo paulatinamente se han ido incorporando otros ámbitos y áreas tales como la evaluación del desempeño docente, evaluación curricular hasta llegar a la evaluación institucional de manera total o parcial, enriqueciendo el acervo del conocimiento en referencia a la evaluación. La importancia de la evaluación radica según Finol, et al (2007), en conocer por qué, para qué, cómo, y quiénes intervienen en ella, dónde se desarrolla la evaluación y sobre todo, qué utilidad se dará a la información resultante del proceso evaluativo. A tal efecto, es imprescindible identificar la concepción de evaluación que prevalece en los actos educativos, así como los modelos de evaluación que asumen para la evaluación institucional,

Montes, et al (2016), plantean que la evaluación institucional es un constructo complejo, ya que convergen diferentes tipos de evaluación

generando información sobre la institución, asumen por lo tanto que la evaluación institucional implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa, por su parte, Martínez (2016), citado por Montes, et al (2016:16), define a la evaluación institucional como:

“El proceso de análisis estructurado y reflexivo de recogida de datos sobre los procesos institucionales resultado de la gestión educativa en la que se involucran los actores del contexto para reconocer los procesos y productos a través de un diálogo comprensivo con la intención de emitir juicios de valor que sirvan de base para la toma de decisiones que permitan la mejora institucional”

Continuando con la definición de la evaluación institucional desde las perspectivas de diversos autores, Corzo y Marcano (2007), afirman que la evaluación institucional es la herramienta principal de la gerencia moderna, que busca el mejoramiento de la calidad de las instituciones. Vallejo y Finol (2004:7), la definen como “Un proceso permanente y sistemático al interior de cada establecimiento escolar, donde confluyen percepciones y visiones diversas de un evento, fenómeno o situación en particular; pero que fundamentalmente se centra en tomar decisiones en colectivo.”

Contextualizando la evaluación institucional al escenario de la educación superior, Aguilar (2001). Explica que dicha evaluación tuvo su origen en los Estados Unidos, debido al incremento y diversificación de instituciones públicas y privadas, por lo cual ameritó el establecimiento de criterios y parámetros dirigidos a valorar la calidad en términos del cumplimiento de su misión y visión. La autora afirma que el objetivo fundamental de la evaluación de las instituciones estadounidenses respondía a la necesidad de valorar los resultados académicos del sistema de enseñanza superior, con énfasis en la evaluación del desempeño académico, no así en los aspectos relacionados con la eficiencia de la gestión y la organización.

Resalta la autora que a finales de los años ochenta, en un contexto diferente, caracterizado por la globalización de la economía y la información, la crisis del estado del bienestar y el afianzamiento de la unipolaridad en el ámbito internacional, algunos países europeos comenzaron a incorporar ciertas prácticas de evaluación institucional en las universidades,

influenciadas por la experiencia norteamericana, lo cual fue incrementando el interés por la implementación de la evaluación institucional en la educación superior y con ello en las universidades, así surge la creación de informes, de documentos y propuestas tales como la publicación en 1993 del documento titulado: Crecimiento, competitividad. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Afirma Aguilar (2001), que a partir de dicha publicación se derivó orientaciones para la educación superior en Europa y América Latina a través de la UNESCO y el Banco Mundial.

Aguilar (2001:29), indica que “La evaluación de las universidades, no sólo consiste en la recopilación de datos sobre su desempeño, sino también conlleva a la elaboración de juicio de valor sobre aspectos relevantes de la institución.

La evaluación institucional concebida como “proceso sistematizado de recolección de información válida y confiable sobre aciertos y fallas de los programas y procesos que se desarrollan en la institución educativa, determinando sus causas, efectos y utilización de los recursos y análisis, como fundamentos de planeación y dirección institucional” (Vallejo y Finol 2004: 11).

La finalidad de la evaluación es reconocer el estado en que se encuentra un proceso, área, o ámbito de la institución educativa, conocer si está sucediendo la transformación esperada, al ritmo deseado con la intención de buscar formas de impulsar el crecimiento, desarrollo o perfección de lo evaluado. Específicamente Vallejo y Finol (2004), indican que la evaluación institucional se orienta a: Potenciar las capacidades del personal, afianzar los aciertos, corregir errores y/o debilidades, reorientar y mejorar los procesos académicos, administrativos, transferir conocimiento teórico y práctico, aprender de la experiencia, afianzar valores y actitudes, entre otros aspectos.

Según UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial para la Educación Superior, planteo en el artículo 11 la evaluación de la calidad, donde expresa que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debe comprender todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad al mundo universitario

Igualmente establece como aspectos esenciales la mejora de la calidad mediante la autoevaluación interna y un examen externo realizado con transparencia por expertos independientes,

especializados en lo internacional, por lo cual debe crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad. Otro de los aspectos que debe tomarse en cuenta en el proceso de evaluación institucional lo constituyen la participación de los actores educativos quienes deben integrarse al proceso de evaluación tomando en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, atendiendo las particularidades de los contextos institucionales, nacionales, regionales y locales.

En relación a los tipos y fines de la evaluación institucional, se evidencia puntos coincidentes y divergentes en cuanto a la denominación de los tipos de evaluación institucional, un ejemplo de ello, es Aguilar (2001), quien expresa que en la evaluación institucional se aplican tres modalidades: La autoevaluación, la evaluación interna y la evaluación externa; la autoevaluación pretende según refiere la autora observar el funcionamiento y los resultados de una institución en su conjunto, donde el valor de los resultados depende de los parámetros seleccionados y de que sea realizada sin presiones externas.

La evaluación interna la realiza el personal de la misma institución pero sin pertenecer a la misma unidad académica, su función es establecer comparaciones del desempeño de ésta con criterios internos de la propia universidad; la evaluación externa la realizan pares y agentes del Estado para determinar la relevancia, la competitividad y la proyección social de la institución.

Las tres modalidades identificadas por Aguilar (2001), apuntan a la búsqueda de valorar la calidad, la cual según la UNESCO (1998), incluye todos los procesos a lo interno y externo en el contexto universitario, supone una acción conjunta, que requiere del trabajo de todos los autores que hacen vida académica-laboral en la misma: autoridades, docentes, estudiantes, personal de apoyo entre otros.

Para Zegarra (2014:6), uno de los fines de la evaluación institucional es la acreditación que “Debe ser un proceso voluntario que las instituciones asumen libremente. En esa medida, debe entenderse que es una evaluación reflexiva, consciente, que tiene que ver con la medición de calidad, en la que deben participar todos los estamentos que la conforman.”

En el proceso de acreditación, la toma de decisiones la realizan los órganos del gobierno, pero a lo interno de la institución todos los miembros del personal deben participar en el proceso y estar consciente que el mismo

refiere el reconocimiento de organismos nacionales e internacionales sustentados en el cumplimiento de estándares y parámetros previamente establecidos en correspondencia con la normativa legal vigente. Por su parte, Corzo y Marcano (2007), identifican tres tipos de evaluación institucional, un primer tipo referido a la rendición de cuenta, caracterizado por ser una evaluación externa, obligatoria y contractual; un segundo tipo denominado autoevaluación, la cual tiene como finalidad el mejoramiento de la calidad, un tercer tipo identificado como proceso de acreditación, cuyo fin es reconocer y certificar la calidad institucional.

Valladone (2012), describe que en el contexto de la enseñanza superior se ha implementado la evaluación a través de la acreditación y autoevaluación, la acreditación constituye la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria, pone énfasis en los input como garantía de la calidad de los outputs, presenta una orientación hacia la eficacia, a la comprobación profesional y/o disciplinar. En cuanto a la autoevaluación, se asocia al término autoestudio como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o más genéricamente de toda la institución de forma global.

Evidentemente que la evaluación institucional como proceso provee de información a los actores educativos y a la sociedad en general, generando insumos para la toma de decisiones en pro de garantizar una educación de calidad, con pertinencia social, institucional, eficaz y eficiente. Por otra parte, Orozco y Cardoso (2004), consideran que para desarrollar la evaluación institucional debe contemplarse la aplicación de un modelo, cuya estructura básica no sólo en Latinoamérica sino mundial incluyen la autoevaluación institucional, la evaluación externa por pares, evaluación final y reconocimiento del gobierno, a través de un consejo nacional de acreditación o de un ente particular según el caso de cada país. Los autores citando a la UNESCO/IESAL-RAP señalan que en el modelo establecidos por dichos organismos se plantea el concepto de calidad como el grado de consistencia entre el contenido de la misión y práctica diaria de la institución o programa académico.

Orozco y Cardoso (2004), explican que en cada país se han desarrollado diferentes políticas y se han creado, así mismo, diversos mecanismos en la materia. De una atenta observación de tales instrumentos se puede deducir que existen puntos comunes, a pesar de sus características propias la base de los procesos se encuentra en la autoevaluación de la institución, de la unidad o del programa de que se trate. Y ello es así porque

la introducción de mecanismos de calidad sólo puede hacerse por las propias instituciones. Los pares académicos y expertos visitan la institución o unidad o programa y emiten su juicio de modo autónomo y con criterios académicos, en el entendido de que nadie mejor que los propios académicos para evaluar la naturaleza intelectual de programas académicos.

Prosiguen los autores describiendo que el proceso de evaluación institucional referido tanto la autoevaluación como la "visita de pares" se basan en estándares o características previamente conocidos y se orientan por expectativas más o menos universales, aunque se observen especificidades, según diversas modalidades académicas de los programas, los juicios evaluativos se hallan referidos invariablemente a insumos, productos y procesos, aunque con acentos diferentes, según los modelos utilizados. Cuando se privilegian los estándares de mercado, el producto final será apreciado en función de la naturaleza de éstos y la pertinencia de la formación lograda por el estudiante en conformidad con lo que los mercados requieren.

## **Referentes Metodológicos**

La investigación se tipifica de tipo descriptiva, por cuanto resalta mediante el análisis de la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones educativas centrado en la descripción y caracterización de la calidad educativa, y la evaluación institucional. Al respecto, Arias (2012: 24), La investigación descriptiva consiste en “la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere”.

El diseño refiere el plan o estrategia que sigue el investigador para darle respuestas a los objetivos de investigación y al problema, evento o situación en estudio. En función de lo antes expuesto, la investigación se enmarca en un diseño documental, en este caso Arias (2012: 27), afirma que la investigación documental “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas.”

En la presente investigación la fuente de información fue de tipo documental, generando datos secundarios a partir de los cuales se establecieron los hallazgos del estudio, tal como lo expresa Arias (201:28), “Es importante aclarar que, aun cuando las fuentes documentales aportan datos secundarios, éstas a su vez se clasifican en fuentes documentales primarias: obras originales; y fuentes documentales secundarias: trabajos en los que se hace referencia a la obra de un autor”, tal es el caso de la investigación donde se efectuó revisión, descripción y análisis de fuentes impresas de textos, informes, normativa y materiales de fuentes electrónicas de obras originales, así como de fuentes secundarias citando autores que aparecen plasmados en los documentos y textos reseñados por determinados autores.

## Hallazgos de Investigación

A continuación se presentan los hallazgos derivados del análisis de la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias, los cuales se muestran en matrices (1 y 2) y figura (1).

### Matriz 1. Calidad educativa

Categoría	Autor/Año	Descripción
Calidad educativa	Cano (1998)	Concepto de calidad es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existen multitud de definiciones, a menudo no excluyente e imposible de rebatir, dado el carácter subjetivo de la palabra calidad. Es cierto que todos nosotros lo equipararíamos a lo bueno, lo deseable, pero ¿en qué se concreta? Probablemente lo que para una persona puede resultar muy favorable o conveniente, para otro puede ser indiferente y otra persona encontrarlo incluso perjudicial.
	Senlle y Gutiérrez (2005:3)	“la calidad no es aplicar normativas internacionales aprobadas por 157 países, o incrementar horas de clases o los exámenes; la calidad es un cambio profundo en la manera de pensar, de programar, de evaluar y sentir la educación”.

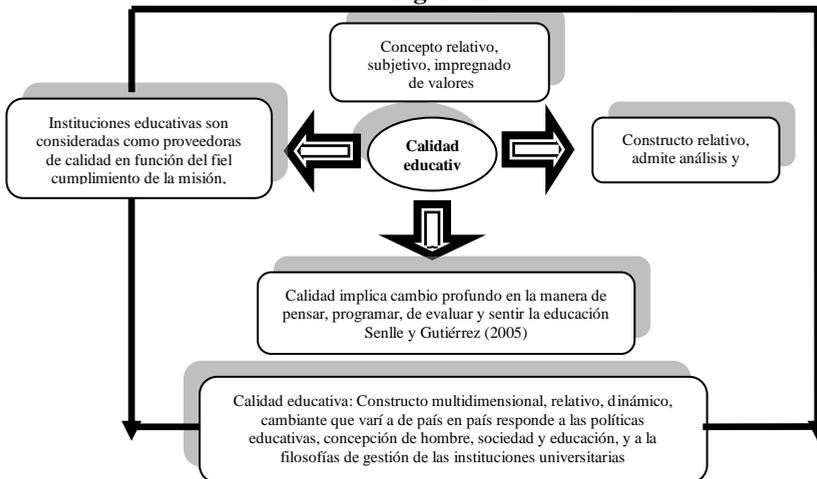
**Matriz 1** (Continuación)

Categoría	Autor/Año	Descripción
	Zegarra (2014)	Explica que una definición de la calidad educativa compartida por diferentes autores es la referida al grado en que una organización cumple con los propósitos para la cual ha sido creada y por lo tanto las instituciones educativas son consideradas como proveedoras de calidad en función del fiel cumplimiento de la misión, visión establecida en su creación.

Fuente: Cano (1998), Arrien (2002), Senlle y Gutiérrez (2005) y Zegarra (2014), adaptado por los autores.

Tal como se muestra en la matriz 1 y figura 1 existen diferentes posiciones teóricas relacionadas con la categoría calidad educativa, de allí se puede afirmar que la misma es un constructo multidimensional, relativo, dinámico que varía de país en país de acuerdo con las políticas educativas y las concepciones de hombre, sociedad y educación establecidos en la normativa de estos, unido a la función declarada en la filosofía de gestión de las organizaciones educativas.

**Figura 1.**



Fuente: Cano (1998), Arrien (2002), Senlle y Gutiérrez (2005), adaptado por los autores.

**Matriz 2. Evaluación institucional**

Evaluación institucional	Corzo y Marcano (2007)	La evaluación institucional es la herramienta principal de la gerencia moderna que busca el mejoramiento de la calidad de las instituciones.
	Montes et al (2016)	Constructo complejo, ya que convergen diferentes tipos de evaluación generando información sobre la institución, asumen por lo tanto que la evaluación institucional implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa.
	Aguilar (2001:29)	“La evaluación de las universidades, no sólo consiste en la recopilación de datos sobre su desempeño, sino también conlleva a la elaboración de juicio de valor sobre aspectos relevantes de la institución.”
	Zegarra (2014:6)	Uno de los fines de la evaluación institucional es la acreditación que “Debe ser un proceso voluntario que las instituciones asumen libremente. En esa medida, debe entenderse que es una evaluación reflexiva, consciente, que tiene que ver con la medición de calidad, en la que deben participar todos los estamentos que la conforman.”

Fuente: Corzo y Marcano (2007), Montes et al (2016), Aguilar (2001), Aguilar (2001), Zegarra (2014) y Valladone (2012) adaptados por los autores.

**Matriz 2** (Continuación)

	Valladone (2012)	<p>En el contexto de la enseñanza superior se ha implementado la evaluación a través de la acreditación y autoevaluación, la acreditación constituye la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria, pone énfasis en los input como garantía de la calidad de los outputs, presenta una orientación hacia la eficacia, a la comprobación profesional y/o disciplinar. En cuanto a la autoevaluación, se asocia al término autoestudio como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o más genéricamente de toda la institución de forma global.</p>
--	------------------	--

Fuente: Corzo y Marcano (2007), Montes et al (2016), Aguilar (2001), Aguilar (2001), Zegarra (2014) y Valladone (2012) adaptados por los autores.

Al analizar la categoría Evaluación Institucional, se encuentran interesantes estudios desde mediados del siglo XX, que son los momentos más productivos en dicho proceso pues corresponde a los primeros pasos de manera estructurada que se dan en el campo de la evaluación. La evaluación como proceso formativo hace parte del quehacer pedagógico, no sólo permite evidenciar los cambios que ocurren en los estudiantes y profesores, que deben estar asociados y caracterizados por lo lógico, lo ético y lo estético, se requiere evaluar también los aspectos que hacen parte de la interrelación con los medios, recursos, procesos, entorno, entre otros, sin que ello se limite a medir algún aspecto que se separe de la integralidad del ser humano y de la institución, teniendo en cuenta que “Evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral” (Tiana, 2006: 19), la evaluación debe ser objetiva para que aporte a la mejora y contribuya de manera positiva a la calidad.

Tal como se evidencia en la matriz 2, existen posturas de autores donde destaca la evaluación institucional como un constructo complejo cuyos fines son la acreditación y la autoevaluación en la búsqueda de la calidad educativa, en el caso de las organizaciones universitarias implica que un programa, unidad sea reconocida por la sociedad y los entes estatales por ser pertinentes, demostrar eficacia, eficiencia y efectividad.

La finalidad de la evaluación es reconocer el estado en que se encuentra un proceso, área, o ámbito de la institución educativa, conocer si está sucediendo la transformación esperada, al ritmo deseado con la intención de buscar formas de impulsar el crecimiento, desarrollo o perfección de lo evaluado.

### **Consideraciones finales**

Culminado el proceso investigativo cuyo objetivo general estuvo dirigido a analizar la calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias, se presentan las consideraciones finales en función de los hallazgos de la investigación

En relación a la descripción de los elementos teóricos que caracterizan a la calidad educativa, destaca que dichos elementos van en correspondencia con la concepción que se asuma con respecto a la calidad educativa, la cual como categoría es considerada como un constructo complejo, dinámico, que varía de país en país, responde a concepción de educación, hombre y sociedad delineadas en las normativas de cada país y las políticas educativas, la calidad educativa tal como se analizó igualmente responde al servicio que presta a la sociedad, a la gestión que desarrollan gerentes en las instituciones, al cumplimiento de la misión, visión establecidas en la creación de las instituciones.

La calidad educativa en el marco de la evaluación institucional responden a una serie de interrogantes tales como: Cómo se concibe a la educación? Qué tipo de hombre desea formar?, Qué tipo de sociedad aspira a desarrollar?Cuál es la concepción de calidad educativa? Qué evaluar?, Por qué evaluar?, Cómo evaluar?, Cuándo evaluar? finalmente la calidad educativa refiere en líneas generales y haciendo uso de la evaluación institucional al grado en que se han logrado concretar la filosofía de gestión de las organizaciones universitarias.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Hernández, Marielos (2001). “**La Evaluación Institucional de las Universidades: Tendencias y Desafíos**”. Revista de Ciencias Sociales (Cr), Vol.II-III, núm.93, 2001. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica.
- Arias, Fidia (2012). **El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica**. 6ta Edición, Editorial Episteme. Caracas, Venezuela.
- Arrien, J (2002). **Calidad y Acreditación: Exigencias a las Universidades en la Educación Superior en el Siglo XXI**. Visión de América Latina y el Caribe, tomo I. Ediciones Cresalc/Unesco. Caracas, Venezuela. Disponible en Línea: <http://www.aduna.com.ar>.
- Asamblea Nacional (2010). **Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)**. Reformada el 2 de Agosto de 2018. Registro Oficial 297. Quito, Ecuador.
- \_\_\_\_\_ (2015). **Constitución de la República del Ecuador**. Registro Oficial. Quito, Ecuador.
- Corzo, Lucrecia y Marcano, Noraida (2007). “**Evaluación Institucional, Calidad y Pertinencia de las Instituciones de Educación Superior**”. Omnia, vol. 13, núm. 2, 2007, pp. 7-29. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Finol de Franco, Mineira; Marcano, Noraida y Camacho, Hermelinda (2007). “**Modelos de Evaluación Educativa: Un estudio comparativo**”. Revista Encuentro Educativo. Vol. 14 (3) septiembre-diciembre 2007, pp381-405. Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. (CEDIP). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Montes Ramos, F; Ceniceros Cazares, D y Aldana Haro, C (2016). **Evaluación Institucional: Prácticas y desarrollo Académico**. Red Durango de Investigadores Educativos. A.C. México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2005a) **“Educación para todos: el imperativo de la calidad”**. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo año 2005. P. 30. (EN LÍNEA). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>. Fecha de recuperación: 20 de diciembre de 2017.

---

(2015b) **“Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y educativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”**. P. 5 - 56. (EN LÍNEA). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. Fecha de recuperación: 20 de diciembre de 2017.

---

(2008c). **Las Diez Dimensiones de la Calidad en Educación**. Disponible en Línea: [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.upload/Cap\\_Networking/pdf/2008/pigozzi\\_iWGE\\_GlenCoveJune.2008.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.upload/Cap_Networking/pdf/2008/pigozzi_iWGE_GlenCoveJune.2008.pdf).

---

(1998d). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y**

**Acción. Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior**. Disponible en Línea: <http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.upload/Cap>.

Real Academia Española (RAE) (2018). **Diccionario de la Lengua Española**. Disponible en línea. <https://dle.rae.es.srv.fetch>.

Senlle, Andrés y Gutiérrez, Nilda (2005). **Calidad de los Servicios Educativos**. Ediciones Díaz Santos. España.

Tiana, Alejandro (2016). **La Evaluación de los Sistemas Educativos**. Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos No.10, p. 37-61.

Vallone, Beatrice (2012). **“La Evaluación Institucional y la Cultura de la Calidad. Una situación relativamente nueva”**. Reflexión académica. N° XVIII-febrero 2012. Universidad de Palermo.

Vallejo, Ruth y Finol de Franco, Mineira (2004). **La Evaluación Institucional como Línea de Investigación en Organizaciones Educativas**. Ediciones Astrodata. Maracaibo, Venezuela.

Zegarra Rojas, Oswaldo (2014). **Calidad, Evaluación y Acreditación Universitaria.** Disponible en línea. Consultado en file:///D:/Modelos%20de%20evaluación%20Institucional/Evaluación%20Acreditación.pdf.

**Omnia** Año 26, No.1 (enero-junio, 2020) pp. 54-68  
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856  
Depósito legal pp 199502ZU2628

## **Creencias de Estudiantes, Docentes y Egresados Universitarios**

*Reinaldo Guerrero Chirinos\* y María Escalona Fuenmayor\*\**

### **Resumen**

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje que se relacione con la Educación Matemática, donde se conozcan las creencias que poseen los estudiantes, docentes y egresados para docentes en el área de matemática, es clave ante una situación planteada. El objetivo de esta investigación es indagar sobre las creencias de los estudiantes, profesores y egresados de Educación en Matemática. Es un estudio cualitativo, pues busca analizar, identificar, caracterizar y describir sobre las creencias que tienen los estudiantes, docentes y egresados. La metodología utilizada es un estudio de casos, puesto que se escoge una población de 10 estudiantes, 10 docentes y 10 egresados. El marco teórico realiza un recorrido por diferentes autores, teniendo como base lo cognitivo, afectivo y conductual de la comunidad de educación matemática. Finalmente se concluye que en las creencias hacia el aprendizaje de la matemática de los estudiantes, están presente los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual

**Palabras clave:** Creencia, estudiante, docente, egresado, cognitivo.

\* Profesor Titular del Departamento de Matemática, Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia reinaldoguerrero1970@gmail.com

\*\* Profesora Titular del Departamento de Matemática, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. covemesca@gmail.com

*Recibido: 14-01-2020 . Aceptado: 28-02-2020*

## *Beliefs of students, teachers, and university graduates*

### **Abstract**

The Teaching-Learning process that is related to Mathematics Education, where the beliefs that students have, teachers and graduates for teachers in the area of mathematics, is key to a situation raised. The objective of this research is to investigate the beliefs of students, teachers and graduates of Mathematics Education. It is a qualitative study, since it seeks to analyze, identify, characterize and describe the beliefs held by students, teachers and graduates. The methodology used is a case study, since a population of 10 students, 10 teachers and 10 graduates is chosen. The theoretical framework takes a tour of different authors, based on the cognitive, affective and behavioral of the mathematical education community. Finally it is concluded that in the beliefs towards the learning of the mathematics of the students, the three components of the attitude are present: cognitive, affective and behavioral.

**Keywords:** Belief, student, teacher, graduate, cognitive.

### **Introducción**

La investigación se encuentra dividida en cuatro partes: la primera describe los objetivos de esta investigación, donde se explica de una manera clara y precisa las metas o propósitos del trabajo.

La segunda parte describe los fundamentos teóricos en los que se sitúa este trabajo. Comienza por delimitar la forma en que se ha contemplado un amplio abanico de creencias y concepciones sobre las matemáticas y sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se obtuvo de la revisión bibliográfica y, finalmente, intenta concretar los constructos, concepciones y creencias que serán objeto de la investigación.

La tercera parte presenta la metodología de investigación, donde se expresa que el estudio se realizó de manera cualitativa a un nivel descriptivo-explicativo-documental, pues, además del conocimiento profundo de la realidad en estudio y de proporcionar un sentido de entendimiento al fenómeno, se realiza una revisión de diferentes textos relacionados con el tema en estudio.

Finalmente, se presenta la cuarta parte, donde se colocan los resultados y análisis de la investigación, con un proceso estadístico multivariado, a los cuales se les hizo un contraste con la teoría para producir unas conclusiones en base a los objetivos de la investigación.

## **Fundamentación teórica**

A continuación se presenta las teorías relacionadas con esta investigación, las cuales se han tomado de autores de gran experiencia en el ámbito educativo mundial.

Interés de las creencias y concepciones de los estudiantes y profesores en investigación educativa.

En relación a la investigación en educación, nos situamos en el paradigma basado en el pensamiento del profesor (Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1986; Shulman, 1986; Marcelo, 1987), que enfatizan dos características del proceso docente: la importancia en la enseñanza de las representaciones del profesor (componente teórica) y la repercusión de la actuación del alumno (componente práctica), por un lado, y la relación de interdependencia de ambos aspectos (Clark y Peterson, 1986).

Desde este paradigma basado en el pensamiento del profesor, se considera, pues, que la conducta cognitiva del profesor está guiada por el sistema personal de creencias y valores, que le confieren sentido a dicha conducta. Por su carácter inconsciente e impreciso, Clark y Peterson (1986), entre otros, dicen que hay que ayudar al docente a describir explícitamente el marco de referencia constituido por sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje. Thompson (1992) y Ernest (1989), destacan la importancia que tienen además, las creencias sobre las matemáticas para los profesores de matemáticas, y junto con Cooney, et al (1998) y Ponte (1992), indican que la formación de profesores debe tomar en consideración la explicitación y cambio de concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas.

Las creencias y concepciones de los profesores se constituyen, pues, en aspectos centrales de la formación de profesores. Es decir, partimos de una interpretación contextual de la formación de profesores, desde una

postura epistemológica constructivista, con lo que adoptamos una perspectiva situacional, según la terminología de Ferry (1987).

## **Naturaleza de los constructos, concepciones y creencias**

Antes de plantear el problema específico de investigación vamos a intentar precisar el alcance de algunas de las nociones que estudiaremos en nuestra investigación: concepciones y creencias de los estudiantes para profesor. El Diccionario de la Real Academia Española (1984: 351-394), los define:

“**Creencia**: Firme asentimiento y conformidad con alguna cosa. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos”. “**Concepción**: Acción y efecto de concebir. Concebir: Formar idea, hacer concepto de una cosa, comprenderla”

En el diccionario etimológico, aparece **creencia** como "dar fe", mientras que concepción aparece como afirmación racional, de acuerdo con criterios explícitos. En el Diccionario de términos filosóficos de Ferrater (1994), no aparece la palabra concepción, y le da un matiz teológico al término creencias, de manera que cuando discute el significado que atribuyen algunos autores a éste término, indica en todos ellos una raíz religiosa.

Thompson (1992) y Pajares (1992), consideran que no se ha descrito con precisión en la literatura de investigación, el concepto de creencia, y su relación con el conocimiento, pese a la popularidad que esta línea investigadora ha alcanzado recientemente. Pajares (1992), achaca a esta falta de precisión la dificultad para comunicar resultados de investigaciones.

## **Caracterización de creencias**

Vicente (1995), en un estudio sobre el peso y significado de la información que percibimos, recorre sistemáticamente el sentido que se le atribuye al término creencias. Tomando las creencias como hecho humano, la primera distinción que se establece tiene un alcance popular y consiste en diferenciar el conocimiento por sus fuentes: fuentes propias del sujeto y fuentes externas.

“Las primeras son la propia experiencia de la vida y también la capacidad intelectual de cada uno; por las que llegamos a obtener determinados conocimientos: esto es lo que propiamente sabemos. A esto se añade lo que conocemos por medio del testimonio o de la información procedente de otras personas; pero que nosotros no hemos podido comprobar o de hecho no hemos comprobado personalmente: esto es lo que, propiamente hablando, creemos” (Vicente, 1995:13).

Para Vicente (1995), lo que los psicólogos sociales llaman sistemas de creencias tienen una estructura jerárquica. Las creencias centrales serían las que se refieren a la identidad personal, rodeadas de las concernientes al mundo exterior, desde el más inmediato al más lejano, en las que se incluirían las creencias relacionadas con el ambiente cultural y social.

En el campo de la educación, Marcelo (1987), recoge la definición de creencias de Fishbein y Ajzen (1975), como la Información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; las creencias están normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva y conocimiento.

Esta definición vuelve sobre la idea de contraponer creer a conocer por la verificabilidad del conocimiento, prescindiendo de lo que (Vicente, 1995), llama actitud de creencia.

## **Caracterización de las concepciones y su relación con las creencias**

Para caracterizar la idea de concepción se recurre a la descripción que realiza (Ruiz, 1994). Siguiendo a Artigue (1989) y Vergnaud (1990), establece dos dimensiones para situar las concepciones. Por una parte se diferencian las concepciones subjetivas o cognitivas de las epistemológicas, y por otra las concepciones locales de las globales.

Las concepciones subjetivas se refieren al conocimiento y creencias de los sujetos. Las concepciones epistemológicas se refieren a tipologías de conocimiento existente en un cierto período histórico, o circunscrito a los textos o programas de cierto nivel de enseñanza. "Las concepciones globales describen holísticamente las concepciones ligadas a un concepto u otro objeto, y las locales tienen en cuenta aspectos parciales de los sistemas anteriores". (Ruiz, 1994: 45).

Las concepciones epistemológicas se sostienen por la comunidad matemática a lo largo de la historia, y se refieren a los problemas que se plantea la propia comunidad dentro del ámbito de la disciplina (concepciones sobre la matemática), a la forma en que se accede a este conocimiento (concepciones gnoseológicas sobre el conocimiento matemático), o a problemas de otras disciplinas que son susceptibles de resolución mediante los conocimientos matemáticos (concepciones sobre la utilidad de las matemáticas).

Pajares (1992), caracteriza las creencias distinguiéndolas de una manera muy sutil de las concepciones. Thompson (1992), diferencia en principio explícitamente concepciones, compuestas de creencias y otras representaciones:

"Además de la noción de sistema de creencias, este capítulo se referirá a las "concepciones" de los profesores estudiantes para profesor, vistas como una estructura más general, incluyendo creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y similares. Aunque puede que la distinción no tenga una gran importancia, en ocasiones será más natural referirse a las concepciones de los profesores sobre las matemáticas como disciplina, que hablar simplemente de las creencias de los profesores sobre las matemáticas" (Thompson, 1992:130).

### **Delimitación de los constructos concepciones y creencias de la investigación**

La revisión bibliográfica realizada nos lleva a las siguientes conclusiones que permiten caracterizar los constructos que emplearemos en nuestra investigación. Nuestra investigación se sitúa en un contexto preciso: licenciatura en Educación Mención matemática y Física y creencias de los estudiantes, profesores y egresados de dicha licenciatura.

Según la primera coordenada, el análisis de los estudiantes con el conocimiento matemático es como alumnos, no como investigadores. Según la segunda coordenada (creencias), el análisis de los estudiantes con la enseñanza es discente, no docente. En esta situación, los estudiantes carecen

de referentes que le permitan contrastar sus representaciones sobre el conocimiento matemático y sobre la enseñanza de las matemáticas. Esto hace que estas representaciones pertenezcan al terreno de las creencias de los estudiantes para profesor.

Esta investigación por ahora hará referencia solo a creencias y concepciones. Hablaremos de creencias porque nos interesan los aspectos emotivos, implícitos, de las representaciones de los estudiantes. Pero también hablaremos de concepciones para tomar en consideración el aspecto cognitivo, conceptual, consciente, que organiza el pensamiento. Nuestro constructo se referirá, pues, tanto al aspecto emotivo como conceptual, tanto al sujeto particular (estudiante para profesor), como a la institución (en matemáticas), tanto a los problemas escolares, como a los cotidianos. Tanto a las situaciones ligadas al contenido a enseñar/aprender, como a los problemas ligados a la enseñanza y el aprendizaje.

## **Las actitudes**

Quienes se interesan por el estudio de las actitudes, se interesan por el pensamiento, emociones, deseos y juicios de los individuos en función de la conducta externa, valga decir la conducta observable. Según Morales (1999), las investigaciones en psicología social, han demostrado que el individuo está influenciado por los estímulos sociales al estar o no en presencia de otros sujetos y en la práctica, todo lo que el sujeto experimenta está condicionado en mayor o menor grado por sus contactos sociales.

Con el surgir de la psicología social como ciencia, aparece el estudio de las actitudes como una de sus áreas de investigación, otorgándole vital importancia al estudio del comportamiento tanto individual como grupal, sustentando que la actitud está relacionada con la conducta y además es indiscutible que actitud y conducta son entidades diferentes. Los investigadores suponen que el conocimiento de la actitud, servirá para conocer al menos de manera general, la actuación de un sujeto en relación al objeto actitudinal.

De allí, que las actitudes tienen elementos de tipo: cognitivo, afectivo y conductual. No obstante, lo que si no está del todo claro es el cómo se aprenden.

El aspecto **cognitivo**, hace referencia a las creencias y/o al conocimiento fáctico fundamentado en hechos concretos, a los principios dados como verdaderos con base en los valores y experiencias del sujeto hacia un objetivo determinado, éstas son aprendidas. Aun cuando el individuo posee un cúmulo de creencias, sólo algunas de ellas, lo conducen a actitudes que afectan favorable o desfavorablemente el comportamiento.

Con respecto al componente **afectivo** que es donde se evalúa la respuesta emocional del sujeto y es una forma de sentimiento del sujeto en relación a un objetivo específico. Este sentimiento puede estar a favor o en contra de un determinado objeto social. Este componente adquiere fortaleza en la medida que la persona alcance experiencias frecuentes y directas con el objeto, persona o situación específica.

Por último, el componente **conductual**, representa la conducta observada o comportamiento que exhibe el individuo derivado de su sentir, producto de sus creencias y sentimientos hacia el objeto social.

## **Proceso cognitivo**

Es lógico considerar la evaluación de un sujeto acerca de un objeto actitudinal; ella está estrechamente relacionada con la creencia de éste acerca del objeto. Es normal en el sujeto, sentirse atraído por todo aquello que le ayude a conseguir sus objetivos; a la vez, rechazar lo contrario.

Según esta teoría, el conocimiento adquirido en el pasado por el sujeto, le proporciona una buena estimación de cómo debe ser evaluado dicho objeto. De esto, la información acerca de los objetos actitudinales, se adquiere en ocasiones a través de la experiencia directa; sin embargo, en muchos casos se llega al conocimiento actitudinal a través de la experiencia indirecta, como es la observación de modelos de conducta.

Las creencias, el conocimiento de los objetos, las experiencias previas que se almacenan en la memoria, las percepciones y opiniones, son algunos de los componentes cognitivos que constituyen una actitud.

Brenson (1996), plantea que el docente puede conocer en él y en el estudiante, la existencia de tres tipos de conocimiento: el que tiene, el que puede conseguir y el que puede construir con otros.

El estudiante posee un conjunto de conocimientos previos y creencias, teniendo múltiples posibilidades de obtener y construir otros, mediante diversas vías y métodos. El docente puede producir, creativamente, procesos de enseñanza-aprendizaje, colocando situaciones diferentes y metodologías pedagógicas generales, para que el estudiante construya un conocimiento significativo y pueda cambiar algunas creencias que en algunos casos están distorsionadas, como los errores de concepto.

Se puede decir, que el componente cognitivo, es la categoría conceptual de objetos o sucesos a los que se dirige la actitud; son las creencias, experiencias y opiniones de una persona, miembros de una clase social, grupos o instituciones; hacia un determinado objeto.

### **Proceso afectivo**

Este componente definido por Rodríguez (1976), como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, es considerado por muchos autores como el único componente característico de las actitudes, el más avanzado y el que más se resiste al cambio.

Para Rodríguez (1976), las actitudes se distinguen de las creencias, conocimientos y opiniones de las personas, las cuales algunas veces integran una actitud provocando reacciones afectivas ya sean positivas o negativas hacia un objeto, es decir, las creencias y opiniones comprenden solamente un nivel cognitivo de la conducta humana. El elemento afectivo de la actitud, involucra a los sentimientos y emociones que acompañan a estas creencias experiencias y opiniones. En tanto interactúan los componentes cognitivos y afectivos, dan la posibilidad de ir conformando lo que el término “actitud” significa.

La principal tarea de los docentes de Educación Matemática y Física de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia, es enseñar esta área de las ciencias desde los primeros semestres con un alto nivel de exigencia, realizando demostraciones a partir de premisas dadas dentro de un sistema de axiomas o dentro de una teoría; además, motivar a los estudiantes de la diferentes licenciatura a la indagación de problemas matemáticos con aplicaciones científicas, tecnológicas y económicas, creando futuros investigadores calificados para realizar labores en las diversas áreas de conocimiento que brinda la facultad.

Sin embargo, se han puesto de manifiesto que muchos de los sentimientos negativos hacia la matemática, son dirigidos hacia el profesor que imparte la asignatura, encontrándose expresiones del tipo: “el profesor es muy difícil, el profesor me tiene idea, temo ver clases con el profesor, a ese profesor nadie le pasa” entre otros.

Se puede percibir entonces, que los sentimientos constituyen un factor clave al momento de comprender el desenvolvimiento de los estudiantes en matemáticas. Es importante conocer el valor que otorgan las interacciones entre profesor - alumno y alumnos entre sí, puesto que el clima dentro y fuera del aula, repercute el desempeño académico del estudiantado.

Para Gil, et al (2005), esos sentimientos son considerados como elementos diferentes de la pura cognición. Las creencias de los estudiantes y docentes acerca de si mismos, de su relación con la matemática y su relación personal; poseen un fuerte componente afectivo, que permite evaluar el éxito o fracaso en matemática.

De esta manera, para explicar las actitudes hacia el aprendizaje de la matemática, se deben tener en cuenta el sistema de creencias propias que posee el estudiante y las reacciones emocionales, sentimientos y humores que éstas generen, creando opiniones y valoraciones grupales; además de establecer si estas emociones se representan por los contenidos matemáticos, por las personas responsables de enseñarlos, o por el ambiente de aprendizaje.

## **Proceso conductual**

Indudablemente, la conducta es una fuente de actitudes, quizá el ejemplo más palpable de esto se encuentra en el adiestramiento de cualquier tipo. En el adiestramiento sistemático por ejemplo, una repetición muy intensa de cierta conducta, terminará por implantar esta conducta en el repertorio conductual. Para Morales (1999), el llamado lavado de cerebro, y el adoctrinamiento, refuerzan esta teoría.

De manera equivalente, Moles (2004), considera que en la conducta: el comportamiento social es aprendido y los cambios sufridos en la conducta siguen el proceso de aprendizaje.

Morales (1999), postula que las actitudes se forman con base a una experiencia directa con el objeto de la actitud, por oposición de aquellas que

surgen a través de una experiencia indirecta, así, se aprende mejor, son más estables y guardan una relación más estrecha con la conducta. Posteriormente, propone que lo realmente decisivo, no es la experiencia directa, sino la accesibilidad de la actitud.

Según Bar (1999), lo conductual sería la aplicación del conocimiento y supervisión del aprendizaje en la formación académica, mediante la cooperación educativa entre docentes y estudiantes en contextos y situaciones que favorecen el desarrollo de sus potencialidades. Además, este componente se adhiere a la utilización de mecanismos incentivadores, operativos y pragmáticos, para promover y motivar la participación académica de los docentes y estudiantes, en forma coherente y favorable en la formación profesional.

## **Metodología**

El tipo de investigación fue cualitativa descriptiva y de campo; puesto que busca datos cualitativos, directamente de la fuente natural y en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio, para dar solución al problema planteado.

Para poder Indagar sobre las creencias de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Educación Mención Matemática y Física de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia; se realizó una entrevista en forma de cuestionario para obtener información directa del problema en estudio. Seguidamente, la información obtenida fue sometida a un proceso de análisis de contenido de tipo cualitativo, sin manipular el entorno natural de la misma para obtener resultados y conclusiones que correspondan a los datos establecidos.

Esta investigación tiene un diseño no experimental. El objeto de estudio es evaluado como se presenta en el momento, sin influir en su proceso o estado natural, reflejando resultados de la realidad actual de la situación; las variables no son manipuladas (Hernández, et al. 2006).

Así mismo, esta investigación tiene un diseño transversal o transeccional; se recopilan los datos en un momento único durante el proceso de investigación; cuyo propósito, según los autores antes mencionados, es describir las variables.

La población de esta investigación está conformada por 10 estudiantes, 10 Profesores y 10 Egresados de la Licenciatura en Educación Mención Matemática y Física de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia.

## **Conclusiones**

En las creencias hacia el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de la licenciatura en Educación mención matemática y física, están presente los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual. Están relacionadas con la valoración, curiosidad e interés por esta disciplina y su aprendizaje y las reacciones evaluativas y formas de actuar (conductas) suelen depender de las creencias, emociones o sentimientos de los estudiantes.

En el componente cognitivo se detectó que los estudiantes valoran la matemática como una asignatura, abstracta, inmutable y muy útil en la carrera que están cursando, que consiste en la aplicación de reglas, fórmulas y procedimientos diferentes en todos los problemas; se sienten sometidos a métodos basados en la memorización, abstracción, repetición y no aplicación de conceptos en la resolución de problemas cotidianos.

En el componente afectivo, las emociones y estados de ánimo reflejados por los estudiantes, profesores y egresados son espontáneos y naturales y están en relación directa con la actitud que tome el docente; éste constituye un modelo influyente en la conformación de sentimientos, ideas y emociones hacia el aprendizaje de la matemática

La prioridad del desempeño docente se orienta hacia la trasmisión dogmática del contenido reflejado en el programa de la asignatura, generando en el estudiantado en algunos casos rechazo hacia ésta, manifestando sentir curiosidad por la solución de los problemas aplicados a la vida real, además de la satisfacción de estudiar Educación Matemática.

Los factores afectivos juegan un papel importante en el proceso enseñanza - aprendizaje de la matemática e influyen en los logros académicos de los estudiantes. Los sentimientos constituyen un factor clave al momento de comprender el desenvolvimiento de los estudiantes en matemáticas; estos son el generador de buenas conductas y reacciones que estimulan su curiosidad, atención y disposición a estudiar la asignatura matemática.

## Referencias bibliográficas

- Artigue, Michell (1989). **Une recherche d'ingénierie didactique sur l'enseignement des équations différentielles du premier cycle universitaire. Cahier du séminaire de Didactique des Maths et de l'Informatique de Grenoble**, édition IMAG, 183-209. Grenoble, Francia.
- Bar, Graciela (1999). **Perfil y Competencias del docente en el Contexto Institucional Educativo**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Brenson, Gilbert (1996). **Constructivismo Criollo: Una metodología facilitadora de la Educación Holística**. Coloquio Latinoamericano de Enfoque Sistémico. Colombia: Fundación Neo-Humanística, en Padrón, J. (1999) (comp.) *Filosofía de la Ciencia*. Venezuela: LIN-EA-I (Línea de Investigación en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación). Sin paginación.
- Cooney, Tomas; Shealy, Barry y Arvold, Bridget (1998). "**Conceptualizing belief structures of preservice secondary mathematics teachers**". In: Journal for Research in Mathematics Education. Vol. 29, No. 3. pp. 306-333
- Clark, Charles y Peterson, Patrick (1986). **Procesos de pensamiento de los docentes**. En M. C.
- EL Bouazzaoui, Habiba (1988). **Conceptions des élèves et des professeurs á propos de la notion de continuité d'une fonction**. Thèse du Doctorat. Université de Laval.
- Ernest, Paul (1989). **The impact of beliefs on the teaching of mathematics**. En C. Keitel (Ed.) *Mathematics Education and Society*, (pp. 99-101). Document Series 35. UNESCO.
- Ferry, Gilles (1987). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Paidós, 1990.
- Ferrater Mora, José (1994). **Diccionario de términos filosóficos**.
- Fishbein, Martin y Ajzen, Icek (1975). **Beliefs, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research**. Reading, M.A.: Addison-Wesley

- Gil, Nuria, Blanco, Lorenzo y Guerrero, Eloisa (2006). **El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos.** En Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 551-569. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100483>.
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006), **Metodología de la investigación**, 4ª ed., México, Mc Graw-Hill.
- Marcelo, Carlos (1987). **El pensamiento del profesor.** Barcelona: Ceac.
- Moles, José (2004). **Psicología Conductual.** Venezuela, Maracay: Grafo Aragua, S.R.L. (2da Ed.).
- Morales, José (1999). **Grupos.** En: Morales, J. (Coord). Moya, M., Pérez, J., Fernández, I., Fernández, J. M., Huici, C., Páez, D. & Marques, J, *Psicología social* (2ª ed.) España: Mc. Graw-Hill.
- Ponte, Joao (1992). **Concepções dos professores de matemática e processos de formação.** In I. P. Ponte (ed.), *Educacáo matemática: Temas de investigacáo* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovacáo Educacional. Disponible en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- Pajares, Frank (1992). **Teachers' beliefs and educational research: cleaning unnp a messy construct.** Review of Educational Research Vol 62, nº 3, pp. 307-332.
- Rodríguez, Aroldo (1976). **Psicología Social.** D.F., México. Ed. Trillas.
- Ruiz, Luis (1994). **Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades.** Madrid. Visor
- Shavelson, Richard y Stern, Paula (1983). Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. Madrid, akal, 1983, págs. 372-419.
- Shulman, Lee (1986). **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, 15(2), 4-14. Traducción castellana (2005): El saber y entender de la profesión docente. Estudios Públicos, 99, 195-224.
- Thompson, Alba (1992). **Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research.** En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning. (pp. 127-146). New York: Macmillan.

Vergnaud, Gerald (1990). **La théorie des champs conceptuels**. Recherches en Didactique des Mathématiques, 10 (23): 133-170.

Vicente, Luis (1995). **Palabras y creencias**. Murcia: Universidad de Murcia.

## **Fundamentos metodológicos para aproximarse a la comprensión de la deserción escolar de estudiantes rurales en Colombia**

*Ernesto Escorcía Ferrer\**, *Maigualida Zamora\*\** y *José Olivo-Franco\*\*\**

### **Resumen**

La deserción escolar es un fenómeno en Latinoamérica, donde sus estadísticas son todavía sobresalientes. Particularmente, esta realidad la vive la Institución Educativa Departamental Rural Palermo de Sitionuevo, Colombia, en la cual debido a la pandemia del Covid19 entre otros factores, cobra importancia. Este trabajo tuvo como propósito reflexionar en torno a los fundamentos metodológicos que posibilitan aproximarse a la deserción escolar desde un paradigma interpretativo cualitativo y desde posiciones epistémicas complejas. Dentro de este paradigma se plantea el método fenomenológico-hermenéutico como un proceso sistemático, flexible, y cuyos fundamentos teóricos, filosóficos, epistémicos y ontológicos, le confieren el carácter científico dentro de las ciencias sociales. Finalmente, se concluye sobre la pertinencia de este método para de alguna manera dar cuenta de la complejidad de la deserción con miras a que tal conocimiento dialógico, intersubjetivo, y co-construido pueda coadyuvar a desarrollar propuestas de intervención que tengan como objetivo incidir positivamente sobre este fenómeno.

**Palabras clave:** Deserción escolar, paradigma interpretativo cualitativo, método fenomenológico hermenéutico, complejidad, fenómeno.

\* Doctorando en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia, facultad de humanidades y educación. Docente en la institución educativa departamental rural Palermo, Sitio nuevo magdalena, Colombia. Enestoescorcía2879@hotmail.com

\*\* Doctora en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. maigualidaz@gmail.com.

\*\*\* Doctor en Educación. Docente en Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez de Caracolí-Colombia.

## *Methodological foundations to approach the understanding of rural students dropout in Colombia*

### **Abstract**

School dropout is a phenomenon in Latin America, where its statistics are still outstanding. In particular, this reality is experienced in the Institución Educativa Rural Palermo de Sitionuevo, Colombia, in which due to the Covid19 pandemic among other factors, it becomes important. The purpose of this work was to reflect on the methodological foundations that make it possible to approach school dropout from a qualitative interpretive paradigm and from complex epistemic positions. Within this paradigm, the phenomenological-hermeneutical method is proposed as a systematic, flexible process, and whose theoretical, philosophical, epistemic and ontological foundations give it a scientific character within the social sciences. Finally, it is concluded on the pertinence of this method to somehow account for the complexity of desertion with a view that such dialogical, intersubjective, and co-constructed knowledge can contribute to developing intervention proposals that aim to have a positive impact on this phenomenon.

**Key words:** school dropout, qualitative interpretive paradigm, phenomenological hermeneutical method, complexity, phenomenon.

### **Introducción**

Pese a estar en pleno siglo XXI, momento en el cual la educación se ha convertido en un derecho esencial en todas las naciones, sorprende ver como las cifras de deserción aumentan, especialmente en zonas rurales, apartadas o vulnerables. Así, se registra en el reciente Informe de la Educación en el Mundo, 2020: Inclusión y Educación (UNESCO, 2020), donde entre otros aspectos destaca que en muchos países de ingresos deficientes son muy pocos los niños y las niñas que pueden acceder a la educación de la primera infancia.

La deserción escolar (DE) ha sido abordada desde diferentes disciplinas y puntos de vista, se ha llegado a afirmar que esta es un fenómeno psicológico, ya que en esta problemática inciden variables socio emotivo,

afectivas, de carácter personal, destacan entre estas los éxitos y fracasos del estudiante, y su situación económica (Tinto, 1998). Sin embargo, existen otros factores que inciden en la DE y que están asociados a las instituciones educativas, con los mecanismos de evaluación, la calidad educativa, pertinencia, metodologías y estrategias que ofrece la institución. Esto conlleva a que exista preocupación debido a los altos índices de abandono escolar por parte de organismos multilaterales como la OECD (2014) y UNESCO (2020). En este orden de ideas, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), realizó en el año 2012 un informe detallado sobre la deserción escolar en América Latina en el que señaló que aunque la mayoría de los países de América Latina habían alcanzado altas tasas de matrícula en la educación primaria, gran parte de estos no lograba la cobertura universal, es decir, la conclusión efectiva de ese nivel por parte de los infantes.

En el caso Colombiano, la situación no es diferente, la deserción escolar históricamente se ha venido presentando, especialmente en el sector público y las zonas rurales, en donde se ha acrecentado la brecha con el sector urbano (Varón-Martínez, 2017), y que se ha incrementado con la pandemia ocasionada por el COVID 19. Asimismo, la emergencia sanitaria ha planteado múltiples retos a todos los entes educativos, por ello, el gobierno colombiano ha planteado estrategias pertinentes y tendientes a avanzar en la trayectoria educativa, y poder alcanzar índices de calidad (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2019). No obstante, la puesta en marcha de estas son otra cosa, debido a los altos niveles de corrupción, malversación del erario, violencia territorial y abandono estatal, imperante en el Estado, que no garantizan se cumplan los objetivos que a nivel educativo se impone el mismo gobierno.

En el orden legal, la Constitución Nacional de la República de Colombia (1991), en su artículo 67, establece que el Estado, la familia y la escuela son garantes de la educación de un individuo. Lo ideal entonces, es que el Estado garantice condiciones dignas, que atienda las necesidades, las políticas y los planes educativos en la disminución del fenómeno de la deserción escolar, especialmente en las zonas más marginadas del territorio nacional, así como, las estrategias que permitan la identificación de los riesgos de deserción de una manera temprana, para evitar que los niños, niñas, y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo tengan la oportunidad de reintegrarse, permanecer en él, y culminar con éxito sus estudios.

Por lo tanto, es de vital importancia afrontar de manera proactiva la problemática que se manifiesta en el contexto rural del departamento del Magdalena, exactamente en la Institución Educativa Departamental Rural Palermo (IEDRP), municipio de Sitio nuevo, en donde gran parte de los estudiantes abandonan las aulas de clase por diferentes factores. A futuro como consecuencia de este fenómeno se visualiza la posible afectación de la sociedad, ya que un ser humano que carece de la educación como herramienta que faciliten su transformación y el de su realidad hacia niveles de vida más dignos, se asocian con situaciones de perpetuación de esas condiciones de vulnerabilidad, violencia y de desigualdad (Olivo-Franco, 2019).

Justamente, este estudio se planteó como propósito principal fundamentar las bases onto-epistemológicas que orientan el marco metodológico para el estudio del fenómeno de la deserción escolar en los estudiantes de las zonas rurales de Colombia. En este orden de ideas, se distinguieron cuatro momentos claves en su desarrollo: i) momento I se realizó la contextualización de hechos de interés, una descripción de la problemática relacionada con la deserción escolar, igualmente el planteamiento de los propósitos de la investigación y la justificación. ii) El momento II, se orientó hacia los fundamentos ontológicos, epistemológicos que orientan el estudio de la deserción escolar en los estudiantes rurales de Colombia; iii) momento III, el cual abordó al método fenomenológico hermenéutico como tradición cualitativa, realizando una descripción del método, las técnicas e instrumentos para realizar el acopio de la información; iv) momento IV donde se desarrollan algunas precisiones sobre el método fenomenológico- hermenéutico.

### **Momento I: Hacia una contextualización del fenómeno de la deserción escolar**

Desde los límites del presente estudio se ha optado por concebir el fenómeno de desde varias aristas y dar cuenta de su complejidad. Ello contrasta con una visión restringida del problema (Julio, 2014), y que Julio-Maturana (2017), señala recaen sobre dos cuestiones relacionadas. En primer lugar, el dominio de un orden educativo, y en segundo lugar, el dominio de un enfoque de injusticia socioeconómica. Estas miradas no holísticas de la deserción, dejan por fuera dimensiones intersubjetivas (Fraser, 2000);

Tezanos, 2007). Por lo tanto, y oportunamente, en este estudio se adoptó esta última perspectiva.

Al respecto Tinto (1998), apunta a aclarar el fenómeno a nivel universitario desde varias aristas, sin embargo, hemos considerado plausible transferir dichas consideraciones a todos los niveles educativos. Así, primero señala la deserción como un comportamiento individual, en este caso considera que es necesario develar los significados que un estudiante asigna a estos comportamientos. Segundo, considera la deserción y el carácter de las metas individuales. En ese caso la deserción bien puede vincularse con el hecho de que las experiencias de una persona en una institución en particular, son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que no pudo concretar en esta.

De allí que se tengan en cuenta algunos elementos de carácter individual como la motivación, habilidades personales, logro, metas, compromiso, autopercepción, autoestima, autorregulación, satisfacción de las normas, relaciones inter personales, hacen parte de todo un constructo cognitivo, afectivo, volitivo y emocional que inciden sobre la deserción escolar (Olivo-Franco, 2017; Rubio y Olivo-Franco, 2020; Tinto, 1998).

Por otro lado, la deserción es definida desde el punto de vista institucional en cuyo caso se requieren intervenciones que identifiquen las causas de esta, a fin de consolidarlas a través de políticas institucionales que sean eficaces. Algunas consideraciones como el clima, tanto institucional como ecológico, es posible que sean trascendentales para algunos estudiantes. Igualmente, a nivel estatal y nacional se deben establecer políticas para evitar la deserción.

En efecto las recomendaciones del “Informe de la Misión de los Sabios. Colombia al filo de las oportunidades” (Aldana et al., 1994), y posteriormente en “Misión internacional de sabios para el avance de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: Un sistema para construir el conocimiento del futuro” (Gobierno de Colombia, 2019), exhorta a que el gobierno debe generar las condiciones y los mecanismos para que la calidad de la educación colombiana mejore, ello se traduce en aumento de la inversión en el sector educativo en todos los niveles.

Adicionalmente, el Informe CEPAL (2013), sobre deserción escolar en América Latina 2012, desarrolló una caracterización detallada de la deserción escolar que incluye aspectos como: datos generales, diferencias

según el nivel educativo del país, diferencias por sexo, en zonas urbanas, en zonas rurales, que se hacen de obligatoria revisión para cualquier investigador que intente abordar este fenómeno.

## **Momento II: Aproximaciones onto-epistemológicas sobre el fenómeno de la deserción escolar**

Tal y como se ha expuesto en los párrafos precedentes, ontológicamente la investigación ha de valorarse como fenómeno multifactorial, intersubjetivo, complejo y por consiguiente las aproximaciones teórico, metodológicas positivistas, resultan insuficientes para la verdadera comprensión de dicho fenómeno. Para ello se demanda, no solo el análisis de estadísticas que se tienen a nivel nacional, es decir, desde lo cuantitativo, sino que es necesario el abordaje de esta realidad desde el estudio intensivo que conlleve a su comprensión desde las voces, creencias, emociones de sus propios protagonistas. De allí que se asuma la deserción escolar desde una epistemología de la complejidad (Morín, 1999, 2002 y Morín, Roger y Motta, 2003), tal y como lo propone Julio-Maturana (2017), y desde lo fenomenológico hermenéutico, situados en el paradigma interpretativo cualitativo. Vale destacar, que asumir la complejidad no es contrario, ni excluyente de lo fenomenológico, por el contrario, la complejidad aporta una mirada mucho más completa del fenómeno, y lo fenomenológico permite ir a la esencia del mismo, de modo que se complementan y posibilitan potenciar los hallazgos.

En este mismo hilo argumental, desde lo ontológico se asumen las consideraciones de Julio-Maturana (2017), en relación a la identidad de quien aprende como un macroconcepto psicosocial, sociantropológico e interaccional. Asumir estas definiciones permite reconocer a quien aprende y por lo tanto a quien puede correr el riesgo de ser desertor escolar como un sujeto activo y cuya identidad se construye como se ha dicho desde un proceso complejo que inicia mucho antes de ingresar a la escuela (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1993).

En este caso, el pensamiento complejo posibilita la proximidad a la comprensión de la realidad en cuestión, desde diversas aristas, escenarios de estudio, multifuncionalidad y subjetividades (Olivo-Franco, 2020; Willinski, Martínez y Méndez, 2014). De esta manera, se justifica que se recabe

información de sus propios protagonistas, es decir, estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad educativa, directivos, autoridades municipales y/o departamentales. Este variopinto abanico de posibilidades, se asume debe proveer información valiosa para la comprensión de este fenómeno.

Por su parte, el paradigma interpretativo cualitativo, adoptado para el abordaje de la deserción escolar de carácter comprensivo, permitió a los sujetos cognoscentes el dialogo con las diversas fuentes, informantes clave, o actores sociales. Se trata entonces de un estudio con un carácter reconstructivo (Vargas, 1998). Vale en este momento, hacer un paréntesis para explicitar brevemente qué se asume por paradigma.

Adicionalmente, el paradigma interpretativo se caracteriza por que su fin es la comprensión global del fenómeno, con lo cual se concede mayor fuerza a los estudios. Asimismo, este paradigma es inductivo, lo cual significa que busca hallar en las diferentes fuentes, no solo los autores, sino los informantes clave, los posibles significados que le conceden y las convergencias que se puedan establecer entre estos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1998; Martínez, 2012).

Desde las fronteras de lo cualitativo-interpretativo, axiológicamente el investigador social valora el interpretar las acciones de los sujetos y qué significado tienen estas. Al mismo tiempo, valora la subjetividad y la intersubjetividad, porque a diferencia de las premisas positivistas, es a través del reconocimiento de estas que se puede conceder valor epistémico a lo construido por los sujetos, y que ha sido develado mediante su pesquisa. Por lo tanto, lejos de evitarse ha de trabajar desde la subjetividad y la intersubjetividad, desde lo dialógico (Martínez, 2012). De esta manera, el investigador y el objeto de estudio se interrelacionan, y como resultado surge la co-construcción del conocimiento (Rodríguez, 2003).

Vale señalar además, que tanto el paradigma cualitativo interpretativo, como el método fenomenológico han cobrado protagonismo en el campo de la investigación social, en especial para comprender realidades humanas tan complejas como la educación. La deserción escolar es de hecho, un fenómeno vinculado estrechamente con la educación y por ende como ya se ha señalado asumirse desde lo fenomenológico-hermenéutico no solo es necesario sino válido.

Al respecto, Fuster (2019), desarrolló algunas consideraciones interesantes en torno a fenomenología y educación. Entre tales consideraciones destacan por ejemplo, el hecho de que la fenomenología posibilita no solo la descripción o explicaciones de realidades educativas y

pedagógicas, sino la posibilidad de analizar, reflexionar en tal conocimiento para diseñar, implementar, y evaluar, propuestas de intervención que tiendan a la mejora y calidad de estos procesos. (Van Manen, 2003).

Así, mediante la fenomenología, se centra la atención en los actores educativos y en el significado que estos construyen de la realidad o los fenómenos, en este caso particular sobre la DE, esto es un *conditio sine qua non* para aproximarse a su conocimiento, comprensión, reproducción y si es necesario transformación (Ayala, 2008; Fuster, 2019).

### **Momento III: La fenomenología como método para la aproximación y la comprensión del fenómeno de la deserción escolar**

Ahora bien, en cuanto a lo teleológico, en este caso particular fue aproximarse a comprender en esencia, el *éidos* (Husserl, 1962), es decir, la deserción escolar fue asumida por los autores de este trabajo como un fenómeno humano, es decir desde las subjetividades de los estudiantes, docentes, padres de familia y administrativos de la IEDRP. En este orden de ideas, el método fenomenológico, posibilitó este fin. Puede decirse que este método está enmarcado dentro de la tradición cualitativa y se constituyó en eje orientador de esta investigación. Lo fenomenológico pone especial énfasis en la ciencia de los fenómenos, explora en la conciencia de las personas, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida desde la experiencia (Husserl, 1962; Martínez, 2012). Asimismo, Heidegger (1974), sustentó que la fenomenología pone especial interés en el estudio de los fenómenos sociales que se desarrollan en el medio en el que se desenvuelve el investigador, por tanto, muestra la realidad, lo que está sucediendo y como está ocurriendo, en consecuencia, se convierte en un fenómeno objetivo, verdadero y con rigor científico.

La fenomenología hermenéutica es un proceso que lleva a reflexionar sobre los acontecimientos que ocurren en el contexto. De igual manera, permite a los actores educativos reflexionar sobre sus experiencias personales y profesionales, y de esta forma examinar los

aspectos más relevantes. Con ello se pretende que el docente como investigador conceda valor e interés a esos fenómenos y plantee a partir de la información develada intervenciones y soluciones plausibles a tales situaciones (Ayala, 2008; Van Manen, 2003).

Por una parte, es necesario destacar algunos principios fenomenológicos, que deben asumirse si como sujetos cognoscentes no aproximamos a la DE, desde los supuestos fenomenológicos. En primer lugar, la *epojé*, es decir, la valoración de la subjetividad puesta en paréntesis frente al naturalismo científico tradicional (Villanueva, 2014). De ahí que la fenomenología lleva a hallar la relación que existe entre lo objetivo y lo subjetivo, aspectos que son inherentes en las experiencias del ser humano en su diario vivir. Lo fundamental no radica únicamente en describir las acciones de los sujetos y objetos físicos; sino en tratar de entenderlos (Rizo-Patrón, 2015). Por lo tanto, se destaca en la fenomenología una respuesta al radicalismo objetivable (Fuster, 2019).

En segundo lugar, el principio de la reducción fenomenológica a través del cual se reconoce que el fenómeno es parte de un todo y es imposible desligarlo de la experiencia del cual forma parte, para ello, un abordaje holístico es indispensable (Fuster, 2019; Martínez, 2012).

De tal manera que la reducción tiene como finalidad percibir y describir de la experiencia de lo vivido o la “intuición de la esencia” (Martínez, 2012: 169). En otras palabras, comprender sistemáticamente la constitución del mundo subjetivo.

Conviene agregar, según lo señala Martínez (2012), que la fenomenología hermenéutica como método de investigación reposa sobre tres fundamentos teóricos principales a saber: i) su base epistemológica la constituye en esencia las obras de Husserl (1962), Dilthey (1972), la filosofía de Heidegger (1974) y por último, la psicología de Merleau-Ponty (1976); ii) la psicología de la Gestalt y su concepción de hombre (Martínez, 1982), las teorías de la personalidad de Allport (1988); Maslow (1976) y Rogers (1972); y iii) los trabajos de Van Kaam (1966); Spiegelberg (1976); Giorgi (1975) y Kuiken (1981), fundamentan la secuencia y los pasos del método fenomenológico.

#### **Momento IV: algunas precisiones sobre la fenomenología como método**

Como método en la fenomenología es un proceso flexible, sistemático en el cual se pueden distinguir las siguientes etapas y pasos:

- *Etapas descriptiva*: el fin de esta etapa es que el investigador logre desarrollar una descripción del fenómeno de estudio, que en este caso particular se trató de la deserción escolar. Esta etapa consta a su vez de tres pasos: elección de técnicas y procedimientos adecuados, desarrollo o puesta en marcha de estos, y elaboración de la descripción protocolar. Ahora bien, entre las técnicas y procedimientos coherentes con los presupuestos fenomenológicos que se han considerados destacan la observación directa y participativa, la entrevista abierta o la conversación como dispositivo natural, la encuesta o cuestionario, y el autorreportaje (Martínez, 2012; Rojas, 2014).

- *Etapas estructural*: consiste en el estudio de las descripciones desarrolladas a partir de los protocolos y consta básicamente de seis pasos que se interrelacionan y hasta se yuxtaponen:

- i) Lectura general de los protocolos: que consiste en revivir la realidad por cada uno de los informantes, o actores del estudio, consultados para reflexionar sobre las mismas.
- ii) Delimitación de las unidades temáticas naturales: corresponde a buscar el posible significado o significados que pudieran tener una parte en el todo. Así, se van delimitando en áreas significativas, cada unidad temática tratando de hallar variaciones, convergencias entre cada una de estas.
- iii) Determinación de tema central que subsume las unidades temáticas: en este paso se afinan cada unidad temática en unidades centrales que las integran dependiendo del tema o fenómeno abordado. Para ello es necesario simplificar redundancias y repeticiones, asimismo, es conveniente volver a los informantes nuevamente de forma que el proceso fenomenológico es dialéctico en la búsqueda de significados.
- iv) Expresión de tema central en lenguaje científico: en este paso el investigador reflexiona en torno al tema central que le ha servido para reducir las unidades temáticas para expresarlas en un lenguaje técnico, científico y apropiado.
- v) Integración de los temas centrales en una estructura descriptiva: en palabras de Martínez (2012), es el eje vertebral de la investigación, puesto que se debe descubrir las

estructuras básicas de relaciones que describen el fenómeno estudiado.

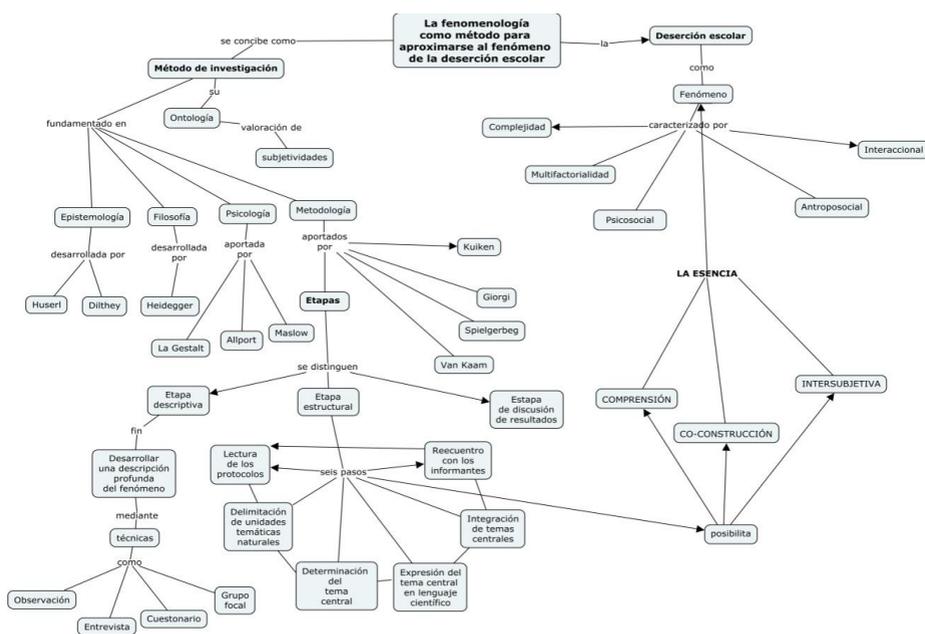
- vi) Integración de todas las estructuras centrales en una estructura general: el objetivo es la integración de todas las estructuras en una sola descripción, que en lo posible dé
- vii) Cuenta de la esencia, del *éidos* del fenómeno vivido, por sus protagonistas o informantes. Análogicamente, sería equivalente a un proceso de triangulación entre toda la información y datos recabados.
- viii) Encuentro final con los sujetos estudiados: volver a los informantes claves o protagonistas a los que se recurrió al iniciar el proceso investigativo, se considera importante, pues permite la contrastación y la construcción de una mirada mucho más intersubjetiva y por ende se traduce en mayor validez y confiabilidad del conocimiento generado, claro está en términos de lo cualitativo.

- *Etapas de discusión en torno a los resultados*: la discusión, es desde el positivismo un proceso necesario en el quehacer científico. No obstante, para los autores del presente estudio basados en Maturana (2002: 46), ha de hablarse de diálogo puesto que este no implica la negación del otro sino más bien “un diálogo es el flujo continuo de trazamientos de dominios relacionales, emocionales y recurrentes coordinaciones consensuales de conducta”. Igualmente, para Maturana (2002), debería hablarse de hallazgos y no de resultados, puesto que el primero a diferencia del segundo implica un encuentro con lo desconocido, un descubrimiento con el fenómeno desde las primeras etapas de la investigación y no en las últimas fases.

En este punto de la consideración, es posible establecer ,aunque no es el propósito de este trabajo, algunas convergencias o puntos de encuentro en términos amplios y laxos, entre el método fenomenológico y los procesos de categorización abierta, axial, y selectiva, propuestos por Strauss y Corbin (2002), el método de comparación constante, la saturación teórica, y el microanálisis tratados por autores como Coffey y Atkisson (2003) y Creswell (1994), que como procedimientos permiten el tratamiento de la información de forma que pueden aproximar a un investigador a la comprensión de un fenómeno o realidad. El uso o aplicación de tales procedimientos no son necesariamente incompatibles desde los principios fenomenológicos hermenéuticos, pues estos últimos son transversales a todo el quehacer

investigativo y porque ambos como métodos centran su atención en comprender la experiencia humana desde sus protagonistas, si bien la forma de aproximarse a dicha comprensión difiere en cada caso (Robson, 2002). Adviértase nuevamente, que tales encuentros solo son posibles si se simplifican las premisas filosóficas de Husserl (Fuster, 2019). A continuación en la figura 1, expone una síntesis de las principales consideraciones sobre el método fenomenológico hermenéutico para la aproximación al fenómeno de la deserción escolar.

Figura 1. El método fenomenológico hermenéutico para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar



Fuente: Elaboración propia (2021).

## Consideraciones finales

En este estudio fue posible reflexionar sobre el fenómeno de la deserción escolar y reafirmar su carácter complejo, multifactorial,

psicosocial, socioantropológico, e interaccional. En ese orden de ideas, se concluyó que para su abordaje es necesario que quienes investigan lo hagan desde posiciones no absolutistas o dogmáticas propias del positivismo clásico, ya que a través de estas la explicación del fenómeno se limita a las estadísticas y datos. En contraste, el paradigma interpretativo nos ofrece la posibilidad de aproximarnos a la deserción escolar desde las subjetividades de sus propios actores, es decir estudiantes, padres de familia, docentes, y administrativos, cada una de sus voces puede aportar en la co-construcción de un saber que logre una descripción y comprensión más profunda de este fenómeno.

Desde el paradigma interpretativo, el método fenomenológico hermenéutico nos ofrece tales oportunidades de conocimiento sobre la deserción escolar. Adicionalmente, el método fenomenológico se sustenta sobre fundamentos filosóficos, teóricos, onto-epistemológicos que permiten consolidar la fenomenología como un método de investigación científico, propio de las ciencias sociales y con la potencia suficiente para generar saber y comprensión sobre las realidades humanas.

Ahora bien, mediante la aplicación de técnicas como la observación, la entrevista en profundidad o la conversación como dispositivo natural, se posibilita develar en las voces de los actores educativos sus creencias, el *éidos* de la deserción escolar desde lo vivido por cada uno ellos. En consecuencia, hablamos de una comprensión dialógica, co-construida, intersubjetiva, de la deserción escolar. Sea esta comprensión un primer paso en firme para aproximarnos a intervenciones de carácter complejo y humano que permitan transformar sus niveles en el contexto particular de estudio a saber, en la Institución Educativa Departamental Rural Palermo, municipio de Sitio nuevo, Departamento del Magdalena, Colombia.

## Referencias bibliográficas

- Aldana, Eduardo., Chaparro, Fernando., García Márquez, Gabriel; Gutiérrez, Rodrigo., Llinás, Rodolfo., Patarrayo, Manuel; Posada, E., Restrepo, Ángela y Vasco, Carlos (1994). **Colombia al filo de la Oportunidad. Informe conjunto de la misión Ciencias, Educación y Desarrollo (MCED)**. Presidencia de la República. Bogotá. Edición Original. [https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/Mision%20de%20Ciencia,%20Educacion%20y%20Desarrollo%2020%20a%C3%B1os%20\(1\).pdf](https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/Mision%20de%20Ciencia,%20Educacion%20y%20Desarrollo%2020%20a%C3%B1os%20(1).pdf).

- Allport, Gordon (1988). **La personalidad: su configuración y desarrollo**, Herder, Barcelona
- Arnal, Justo, Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1998). **Investigación Educativa: fundamentos y metodología**. Barcelona, Editorial Labor S. A.
- Ayala, Raquel (2008). **La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias**. *Revista de investigación*, 26 (2), pp. 409-430. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>.
- Bronfenbrenner, Uriel (1987). **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (2013). **Panorama social de América Latina 2012**. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1247-panorama-social-america-latina> 2012.
- Coffey, Amanda y Atkison, Paul (2003). **Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación**. Colombia: Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia.
- Constitución Nacional de la Republica de Colombia (1991). **República de Colombia**
- Creswell, John (1994). **Diseño de Investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas**. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Dilthey, Wilhelm (1972). **The rise of hermeneutics: 1900**, *New Literary History*, vol.3, núm.2, pp. 229-244.
- Fraser, Nancy (2000). **¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista**. *New Left Review*, 1, 126-155.
- Fuster, Doris (2019). **Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico**. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Giorgi, Amedeo (1975). **An Application oh phenomenological method in psychology, en Giorgi. A. y otros**. *Duquesne studies in*

- phenomenological psychology 2 vol. Duquesne Univ. Press, Pittsburgh.
- Gobierno de Colombia (2019). **Misión internacional de sabios para el avance de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: Un sistema para construir el conocimiento del futuro.** Colciencias. Colombia. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro\\_mision\\_de\\_sabios\\_digital\\_1\\_2\\_0.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_0.pdf).
- Heidegger, Martin (1974). **El ser y el tiempo.** Fondo de cultura económica.
- Husserl, Edmund (1962). **Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social.** Editorial Universitas humanística.
- Julio, Cristina (2014). **Dilema identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: Un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar** (Tesis de doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Julio-Maturana, Cristina (2017). **Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de "Deserción" Escolar Temprana.** Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), p.p. 109-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008>.
- Kuiken, Donald (1981). **Descriptive Methods for Inquiry in Human Psychology**, en Royce, J. C. y L.P. Mos.
- Martínez, Miguel (1982). **La psicología humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método.** Trillas, México.
- \_\_\_\_\_ (2012). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación** 2da edición. México.
- Maslow, Abraham (1976). **The Psychology of Science: A Reconnaissance,** Harper, Nueva York.
- Maturana, Humberto (2002). **Emociones y lenguaje en educación y política.** Chile: JC Sáez.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976). **Fenomenología de la percepción.** Península, Madrid.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). **Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos.** Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-362792\\_galeria\\_00.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-362792_galeria_00.pdf).
- Morín, Edgar (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** París: Unesco.
- Morín, Edgar (2002). **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, Edgar, Roger, Emilio y Motta, Raúl (2003). **Educación en la era planetaria.** Madrid: Gedisa.
- Olivo-Franco, José (2017). **Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales.** CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25), p.p. 114-143. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870).
- \_\_\_\_\_ (2019). **Dewey, Freire y Maturana: educación y democracia una deuda pendiente en Latinoamérica.** Delectus, 2(1), pp. 9-28. <https://doi.org/10.36996/delectus.v2i1.4>.
- \_\_\_\_\_ (2020). **Bases teórico-epistémicas de un modelo integrador para la formación científica.** INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO, 35(1), pp. 61-75. Recuperado de <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/8501>
- OECD (2014). **Health at a Glance: Europe 2014,** OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2014-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance_eur-2014-en)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.** Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.
- Rizo-Patrón, Rosemary (2015). **Superveniencia o nacimiento trascendental. Ápeiron: Estudios de filosofía: Filosofía y fenomenología,** (3), 381-397. Recuperado de:

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966462>.
- Robson Colin (2002). **Real word research. A resource for social scientists and practitioner researchers**. 2a ed. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rodríguez. Jorge (2003). **Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa**. *Investigación educativa* 7 (12), pp. 29- 31. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>.
- Rogers, Carl Ramson (1972). **“Some thoughts regarding the current presuppositions of the behavioral sciences”** En Coulson W, y C. R. Rogers, *Man and the Sciences of Man*, Ohio, 1968.
- Rogoff, Barbara (1993). **Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social**. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, Belkis (2014). **Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis**. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.
- Rubio, Francisco y Olivo-Franco, José (2020). **Revisión de los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje evaluados en España**. *Ikastorratza. e-Revista de didáctica*, 24, p. 16-40. Recuperado de [https://doi.org/10.37261/24\\_alea/2](https://doi.org/10.37261/24_alea/2).
- Spiegelberg, Herbert (1976). **The Phenomenological Movement: A Historical Introduction**, 2 vols. Martínez Nijhoff, La Haya.
- Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet (2002). **Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada**. Colombia: Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>.
- Tezanos, Araceli (2007). **Formación de profesores: una reflexión y una propuesta**, *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 57-75.
- Tinto, Vincent (1998). **Definir la deserción escolar: una cuestión de perspectiva**. *Revista de educación superior*. Disponible en: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Van Kaam, Adrian (1966). **Existential Foundations of Psychology**. Duquesne University Press. Pittsburgh.

- Van Manen, Max (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.** Barcelona.
- Varón-Martínez, Farnelly (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *Derecho y políticas públicas*, pp. 85-97. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/di.v19i26.195>.
- Vargas, Guillen (1998). **Algunas características Epistemológicas de la investigación documental.** *Revista de Ascolb*, 1 (3y 4).
- Villanueva, Javier (2014). **La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo.** Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Willinski, Alejandra; Méndez, Mariela y Martínez, Ingrid (2014). **La complejidad como opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral.** *Revista de Pedagogía* 34-35, (94-96), pp. 89-109.

## **Teoría sociocognitiva para el análisis de textos expositivo-explicativos de estudiantes universitarios**

*Gloria Fuenmayor de Vilchez\* y Yeriling Villasmil Flores\*\**

### **Resumen**

El estudio tuvo como objetivo analizar aspectos sociocognitivos en la producción escrita de textos expositivo-explicativos de estudiantes del primer semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de la cátedra Taller de Lengua de LUZ. El planteamiento teórico se sustentó en, Flower y Hayes (1981), Hayes (1996), Franco (2007), Beaugrande y Dressler (1997). La investigación fue de carácter cualitativa. La muestra la conformaron estudiantes de las menciones Idiomas Modernos, Orientación y Sociales, a quienes se les pidió produjeran un texto expositivo-explicativo basado en un tema perteneciente a su mundo social y experiencial: “La escasez del agua en Maracaibo”, se seleccionaron aleatoriamente tres de los textos. El análisis determinó que en su producción, los estudiantes mostraron influencia de la teoría sociocognitiva, al reflejar en ellos el mundo de la vida, su contexto situacional, describiendo una realidad común entre el escritor y el lector, también rasgos afectivos y una intención comunicativa, información novedosa y de interés, queriendo comunicar algo a alguien.

**Palabras clave:** Teoría sociocognitiva, intención comunicativa, contexto, realidad.

\* Licenciada en Letras egresada de la Universidad del Zulia (LUZ) Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE). Investigadora adscrita al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) LUZ. Profesora titular de LUZ. Correo electrónico: gloria\_fuenmayor@hotmail.com.

\*\* Licenciada en Letras egresada de la Universidad del Zulia (LUZ). Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Doctora en Ciencias Humanas (LUZ). Investigadora adscrita al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) LUZ. Profesora Asociada de (LUZ). Correo electrónico: yeriing27@hotmail.com.

## *Sociocognitive theory for the analysis of expository-explanative texts of University students*

### **Abstract**

The aim of this study was to analyze socio-cognitive aspects in the written production of expository-explanatory texts of first semester students, the Language Workshop chair, Faculty of Humanities and Education, Universidad del Zulia. The theoretical approach was based on, Flower and Hayes (1981), Hayes (1996), Franco (2007), Beaugrande and Dressler (1997). The research was qualitative. The sample comprised students of modern languages, orientation and social studies, who were asked to produce an expository and explanatory text based on a topic belonging to their social and experiential world: "Water scarcity in Maracaibo". Three texts were randomly selected. The analysis determined that in their production, the students showed influence of the socio-cognitive theory, reflecting in them the world of life, their situational context, describing a common reality between the writer and the reader, as well as affective traits and a communicative intention, novel and interesting information, wanting to communicate something to someone.

**Keywords:** Socio-cognitive theory, communicative intention, context, reality.

### **Introducción**

La producción escrita es el resultado de la vinculación de diferentes factores sociales, culturales, motivacionales y cognitivos. Todos estos factores están presentes en la enseñanza de la Lengua en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, pero a pesar de la gran importancia de estos elementos el docente en muchos casos no los toma en cuenta al momento de impartir su conocimiento, convirtiendo la clase de lengua en mera memorización de categorías gramaticales y de contenidos que muchas veces están desvinculados de la realidad que vive el estudiante.

Por tal razón, la investigación indaga acerca de la manera cómo los aspectos sociales y la cognición, influyen poderosamente en las producciones escritas de estudiantes universitarios del primer semestre de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia.

Otro aspecto importante, es la influencia de la teoría sociolingüística y la teoría cognitiva en el desarrollo de esta investigación, la cual busca destacar la importancia de estas, en las composiciones escritas de dichos estudiantes. De lo anteriormente expuesto, el objetivo general de la presente investigación consistió en analizar aspectos sociocognitivos en la producción escrita de estudiantes cursantes del primer semestre, de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, de la cátedra Taller de Lengua I. Dentro de los objetivos específicos se destacaron los siguientes:

1.- Diagnosticar en textos escritos de carácter expositivo-explicativos producidos por estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de Luz, cursantes de la cátedra Taller de Lengua I, los aspectos sociales presentes.

2.- Explicar la forma cómo los estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, cursantes de la cátedra Taller de Lengua I, describen y representan a través de su escritura, el contexto situacional que les circunda.

3.- Analizar en los textos expositivo-explicativos producidos por los estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades de LUZ, cursantes de la cátedra Taller de Lengua I, las normas que definen al texto, vinculadas con los eventos sociales: intencionalidad, situacionalidad, e informatividad.

## **La importancia de la escritura y la necesidad de comunicarse**

El ser humano es un ser que vive en sociedad, y por lo tanto necesita expresarse y comunicarse aunque expresarse no necesariamente implica comunicarse, pues la comunicación es un proceso mutuo y exige en quien recibe el mensaje la percepción exacta de lo que quiso expresar.

El proceso de comunicación exige la presencia de un emisor que construya el mensaje y de un receptor que reciba la información de forma oral o escrita. Por tal razón, para esta investigación y para el mundo social y académico la escritura es de vital importancia, puesto que, el ser humano comunica de forma clara y precisa las ideas presentes en su memoria utilizando para ello los signos lingüísticos que forman parte de su lengua.

Por otro lado, la escritura en el nivel universitario ocupa un espacio transcendental en todas las áreas del conocimiento humano, por cuanto el docente universitario exige al estudiante la mayoría de las veces

comunicarse de forma escrita a través de la elaboración de informes, ensayos, textos de divulgación científica, tesis, tesinas los cuales son tipos de textos en donde el estudiante comunica una información novedosa y veraz.

La importancia de la escritura estriba en la necesidad de reflejar los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales a través de signos gráficos.

De allí que autores como Flower y Hayes (1981), Hayes (1996), Villasmil (2012), Lacon y Ortega (2008), Fuenmayor (2007), a través de sus modelos e investigaciones plantean lo esencial que es la escritura para el ser humano desde el punto de vista afectivo, motivacional y cognitivo, ya que este a través de la grafía expresa, describe y reescribe el mundo que le circunda.

## **El texto expositivo-explicativo y su importancia en el mundo académico**

Las exigencias en la escritura en la vida académica y social son cada vez mayores, puesto que existe una necesidad certera de comunicarse de forma escrita. De allí que coexistan una gran variedad de textos que presentan diferentes modos de organización discursiva. Ejemplo de ello, es el texto expositivo el cual puede presentarse de diversas maneras: expositivo narrativo, expositivo descriptivo, expositivo argumentativo, expositivo explicativo, este último de vital importancia para el mundo académico, ya que es una manera de expresar los elementos que forman parte del mundo de la vida y de los hechos sociales.

Todo lo anteriormente expuesto nos remite a un tipo de texto con características informativas y novedosas que buscan explicar, exponer e informar. Según (Álvarez citado por DRAE 1992, 21 ed): “1.-Exponer significa presentar una cosa que sea vista, ponerla de manifiesto; 2.- Explicar implica declarar, interpretar o exponer cualquier materia o asunto por escrito o de palabras o ejemplos, para que se haga más perceptible; 3.- Informar es enterar o dar noticia de una cosa”.

Luego de citar las características que presenta Álvarez (2001), acerca de este tipo discursivo, podemos apreciar la importancia que posee no solo para el mundo académico, sino también para la vida misma. Álvarez (2001), expresa que el texto expositivo-explicativo busca explicar para

facilitar la comprensión del tema y, exponer para presentar los hechos de forma novedosa y veraz, de manera que la información sea precisa para el individuo.

Por tal razón, numerosos autores entre los cuales se destacan Fuenmayor (2007) y Villasmil (2012), han seleccionado el texto expositivo-explicativo para sus investigaciones acerca de la escritura en estudiantes universitarios. Ambas autoras han coincidido en sus respectivas investigaciones que dicho discurso es poco estudiado en niveles anteriores al nivel universitario, ya que al estudiante universitario cuando se le requiere producirlo, lo que hace es contar y narrar una serie de hechos que en nada tienen que ver con el tema que se le está pidiendo desarrolle. Otra característica importante del texto expositivo es que su superestructura (introducción, desarrollo, conclusión), permite no solo informar, explicar o exponer hechos, sino también divulgar aspectos de carácter científico que están presentes en todas las áreas del conocimiento. Aspecto que es solicitado en la mayoría de las cátedras que estudia el alumno universitario en su paso por la vida académica, tal como lo expresa (Álvarez 2001:16), al referirse a la importancia de estos textos: “De ahí que ellos sean los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten información nueva y explican nuevos temas”.

La importancia de esta tipología textual es tan vital que se encuentra dentro de los programas de Taller de Lengua I y II de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, en el primero y segundo semestre de la carrera, ya que los docentes de enseñanza de la Lengua materna, consideran que el estudiante debe manejar este tipo de texto y conocer su superestructura, microestructura y macroestructura, y por lo tanto, necesita poseer conocimientos previos para explicar, exponer e informar de forma novedosa los diferentes temas a los que se enfrenta en todas las áreas del conocimiento, y que con el estudio, análisis e interpretación de este tipo de discurso, puede enfrentarse a la producción y comprensión de cualquier otro tipo de texto.

Estos textos le permiten al universitario resolver un problema o una incógnita que se le presenta al momento de realizar su escritura, a diferencia del texto expositivo-argumentativo, que busca persuadir al auditorio con una serie de argumentos, no obstante, con el texto expositivo-explicativo presenta datos o información de una manera organizada y jerarquizada de forma que sea comprensible para el lector.

## **La cognición social en la producción escrita**

Los eventos sociales influyen poderosamente en la producción escrita de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo venezolano, ya que a través del contexto social el ser humano describe y reescribe el mundo que les circunda. Todos estos aspectos sociales influyen en la escritura del estudiante, puesto que tienen el conocimiento acerca de ello. Es por esto que, el docente al momento de explicar los aspectos concernientes a la producción escrita, debe considerar los diferentes factores cognitivos, sociales, motivacionales, culturales y ambientales, que predominan en el entorno y forma de vida de sus estudiantes. Tal y como lo explica Hayes (1996:93), al referirse en su modelo a la producción del discurso escrito en la perspectiva social:

“Desde esta perspectiva, no cabe duda que todo escritor está influido por su entorno y las demandas que de él emergen así como por sus propios afectos, creencias personales y motivacionales específicos. La red que se crea a partir de las intencionalidades entre todos estos factores tienen implicancias directas sobre el tipo y la calidad del discurso que se va a producir”.

Por tal razón, es importante destacar que los eventos sociales y la cognición son aspectos que tal y como lo expresa Hayes, influyen en la calidad del discurso escrito del estudiante, ya que mientras más conocimientos tenga acerca de su entorno, la calidad de su producción escrita será más fiable, esto por supuesto acompañado de la competencia comunicativa y lingüística que posea.

En el caso de Venezuela los eventos sociales afectan al estudiante, sobre todo al estudiante universitario que vive una serie de carencias y problemas sociales que no pueden pasarse por alto, ya que en su contexto siempre van a estar presentes.

## **Los hechos sociales, la sociolingüística y su influencia en la escritura**

El dominio de la lengua escrita es indispensable para el individuo y sobre todo para el estudiante del nivel superior, ya que este pertenece a una determinada comunidad lingüística que posee sus propias creencias, valores,

costumbres, en donde el lenguaje cumple una función social que hace que las personas se apropien de los aspectos esenciales del legado social y cultural, y esto contribuye al enriquecimiento de la lengua, que es el instrumento de comunicación del individuo que ocupa un espacio importante dentro del mundo referencial contextual y situacional que le rodea.

La sociolingüística, es considerada para el estudio de esta investigación, ya que le brinda a la lengua (oral y escrita) importantes aportes, uno de los más relevantes es el hecho de que esta permite una aproximación netamente contextualizada al estudio del lenguaje. Ha sido definida como el estudio del uso de la lengua en contexto, por los grupos sociales y de las diferencias entre grupos en el uso de la lengua, Bates (1978). Se trata, por tanto, de una interdisciplina que se ocupa de un terreno compartido por estudiosos de la lengua y de la realidad social. Las relaciones entre procesos lingüísticos y estructuras sociales, constituyen el objetivo central de las preocupaciones sociolingüísticas.

Las relaciones que existen entre el lenguaje y las personas que lo usan es lo que permite que la Sociolingüística sea una ciencia interdisciplinaria, cuyo estudio se encargue entre otros aspectos, de la lengua en su uso social, la interacción comunicativa, las variantes dialectales entre los grupos sociales, así como también de aspectos como la cortesía y de la interacción entre la intención comunicativa, el texto y la pragmática, Moreno (1998). Por otra parte, a partir del análisis de esta ciencia, se deduce que el lenguaje empleado por el estudiante universitario, es el reflejo de un tipo de creencias, cultura y valores específicos, que se comienza a estructurar dentro de su familia y de la influencia de los hechos sociales que forman parte de su mundo referencial.

Dicho lenguaje en tanto producto humano, satisface una necesidad de comunicación y tiene una riqueza que es preciso respetar y valorar. De acuerdo con esto, los textos académicos entre los que se destacan los expositivo-explicativos y expositivo-argumentativos, son elaborados por los estudiantes incorporando su léxico, costumbres, tradiciones, conocimientos previos y elementos que forman parte de su memoria operativa o de trabajo o de su memoria a largo plazo, todo ello destacando los elementos que pertenecen a la zona y localidad a la cual el estudiante pertenece y, con la que interacciona constantemente.

De modo que, la escritura comunicativa propone que junto a la aprehensión del código, el que escribe sea capaz de poner su pensamiento por escrito, conservando una buena codificación, una gran legibilidad y exprese

en sus textos la realidad social que le rodea, esta es la finalidad que se persigue con esta investigación, que el estudiante sea capaz en su discurso escrito de establecer una interrelación entre signos lingüísticos, cultura y sociedad para obtener con ellos textos de carácter comunicativos.

En conclusión, la sociolingüística ha contribuido significativamente a establecer una relación estrecha entre el lenguaje y la sociedad, donde el ser humano es también su objeto de estudio, de allí su interdisciplinariedad con la psicolingüística. Además ha permitido a diversos investigadores del estudio de la lengua materna, analizar a través de los textos producidos por diversos hablantes de diferentes comunidades (muestras), las oraciones que estos producen en sus discursos orales y escritos, lo cual permite describir una interacción comunicativa.

### **El modelo de Hayes (1996), como propuesta en la producción escrita desde la perspectiva de la cognición social**

Después de las investigaciones realizadas por Flower y Hayes (1981), en el ámbito de la teoría cognitiva y su influencia en el discurso escrito. Hayes (1996), reconoce que la escritura depende de diversos factores de índole cognitivo, social, afectivo y ambiental, además de considerar que el individuo es influenciado por factores sociales, motivacionales, ambientales y cognitivos hasta sus propias creencias. Tal como lo explica (Hayes 1996:93), al referirse a su teoría: “Desde esta perspectiva no cabe duda de que todo escritor está influido por su entorno y las demandas, que de él emergen así por sus propios afectos, creencias personales y motivacionales específicas”.

El modelo de Hayes a pesar de los avances obtenidos en el plano de lo cognitivo, social, afectivo y motivacional fue muy criticado, por no realizar una mayor profundización de estrategias lingüísticas, pero a pesar de esta fuerte crítica su mayor fortaleza está en la vinculación entre los factores social, cognitivo y afectivo en la producción escrita. El autor ha dejado en claro que su función no es crear un modelo psicolingüístico. Otro aspecto importante del modelo es el hecho de ser considerado en subcomponentes de los llamados procesos cognitivos, ya que interviene poderosamente la memoria a largo plazo, puesto que, esta posee los eventos sociales que rodean al individuo y que son desarrollados cuando este se encuentra frente al texto.

En pocas palabras el modelo citado, por sus características representa e interpreta el mundo, tanto las experiencias del mundo objetivo como del subjetivo.

### **La aceptabilidad, informatividad e intencionalidad como normas sociales presentes en el discurso escrito de los estudiantes**

La aceptabilidad, informatividad e intencionalidad se consideran según Beaugrande y Dressler (1997), normas de textualidad, porque están referidas al texto, y en él podemos encontrar presente una serie de factores sociales, culturales y motivacionales que el individuo expone al momento de escribir. En esta investigación, estas normas también son consideradas normas sociales porque están ligadas a patrones sociales, a mundos de vida, tradiciones culturales de comunidades, reproducción de una cultura que se refleja en el texto.

Si nos referimos a la intencionalidad, esta se entiende según Franco (2007), como las formas o modos en la que presenta el discurso el individuo, con el propósito de ser aceptado por el receptor. Dentro de esta norma textual o social se encuentra una intención comunicativa, que es manifestada por el enunciador del discurso con el propósito de ser aceptado. En el caso del discurso escrito de los estudiantes, este posee una intencionalidad, puesto que su mensaje va dirigido a alguien, y dentro de ese deseo de comunicar, se encuentra su forma de percibir el mundo de acuerdo a factores sociales, culturales y motivacionales.

En cuanto a la aceptabilidad esta norma textual o social se refiere a que, el discurso cumple con una serie de reglas que sean aceptadas por un receptor, es decir que el texto esté perfectamente cohesionado y coherente, estas últimas también son consideradas normas de textualidad. Según (Franco 2007:151), la aceptabilidad hay que incluirla en la acción comunicativa por su interacción discursiva.

Finalmente, la informatividad representa que el texto sea novedoso, es decir que sea interesante y que su temática enganche al lector, por tal razón el tema social juega un papel importante, porque este debe presentar los eventos sociales o elementos del mundo de la vida que rodean, tanto al emisor como al receptor, es decir dentro de estos aspectos se encuentran el mundo real, situaciones, hechos y acontecimientos. Según Franco (2007), la informatividad posee una influencia sobre la textualidad, puesto que implica

la selección, control y organización del tema, para ello el individuo utiliza una serie de estrategias comunicativas y lingüísticas, que van a crear en el discurso no solo la organización textual, sino también la manera discursiva en la cual se presenta el tema.

En el caso del discurso escrito de los estudiantes universitarios, la temática presentada en sus textos debe ser novedosa e informar algo, todo ello se evidencia en cómo los estudiantes presentan sus producciones escritas, tomando en consideración la temática novedosa y la forma de cómo interpretan el mundo, el mundo que les rodea al igual que su contexto.

## **Metodología**

### **Tipo de Investigación**

La investigación fue de carácter cualitativa, puesto que se hace una descripción, análisis e interpretación del comportamiento de los sujetos, acerca de un fenómeno específico con los significados implicados en este. El estudio consistió en analizar las producciones escritas de estudiantes del primer semestre de la Escuela de Educación de la cátedra Taller de Lengua, del período U-2019 bajo los criterios de la teoría sociocognitiva.

### **Objetivo de la investigación**

El objetivo general de la investigación consistió en analizar aspectos sociocognitivos en la producción escrita de textos de carácter expositivo-explicativos de estudiantes del primer semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de la cátedra Taller de Lengua I de LUZ.

Como objetivos específicos se consideraron los siguientes:

- 1.- Diagnosticar en textos escritos de carácter expositivo-explicativos producidos por estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de la cátedra Taller de Lengua I de LUZ, los aspectos sociales presentes.
- 2.- Explicar la forma cómo los estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades y Educación, de la cátedra Taller de

Lengua I de LUZ, describen y representan a través de su escritura el contexto situacional que les circunda.

3.- Analizar en los textos expositivo-explicativos producidos por los estudiantes del I semestre de la Facultad de Humanidades y Educación de la cátedra Taller de Lengua I de LUZ, las normas que definen al texto, vinculadas con los eventos sociales: intencionalidad, situacionalidad, e informatividad.

## **Población y Muestra**

Para la presente investigación se tomó como población a los estudiantes inscritos en la cátedra Taller de Lengua que se ofreció para el período U-2019 en la Escuela de Educación, en las menciones de Idiomas Modernos, Orientación y Ciencias Sociales. De esa totalidad se tomaron solo tres textos producidos por los estudiantes de las diferentes menciones, en los cuales se evidenció la presencia de hechos sociales que forman parte de su mundo de vida, y las normas de textualidad: Informatividad, Intencionalidad y Aceptabilidad.

## **Técnicas de recolección de datos**

Para recolectar la muestra se les pidió a los estudiantes, la construcción de un texto expositivo-explicativo basado en un tema perteneciente a su mundo social y experiencial, como fue: “La escasez del agua en Maracaibo”. Para la realización de la actividad no se les impuso limitaciones de extensión, ni de tiempo por el tipo de tema propuesto a los informantes, la investigación esperaba textos semiestructurados enmarcados en el tipo expositivo-explicativos.

## **Procesamiento de la muestra**

Una vez recogida la muestra se procedió a estudiar los textos seleccionados, para extraer los casos en donde aparecía la presencia de los hechos sociales, algunas normas de textualidad y la influencia del modelo motivacional de Hayes (1996). Una vez analizadas dichas muestras, se procedió a la descripción de estas, de forma cualitativa, puesto que más que

medir la presencia de los aspectos antes mencionados, a las investigadoras les interesaba destacar la conducta que arrojaron los estudiantes al momento de producir los textos expositivo-explicativos.

## **Análisis de los resultados de la investigación**

De los resultados que generó la producción del texto expositivo-explicativo, se logró llegar a una evaluación que permitió llevar a cabo un análisis de la situación en la que se encontraban los estudiantes, en cuanto a los hechos sociales y los problemas que aquejan al municipio Maracaibo, con respecto a “la escasez del agua”. En el caso de algunos textos se observó que los estudiantes construyeron parte de la superestructura del texto expositivo-explicativo, así como se destacó la presencia de la narración del mundo experiencial del estudiante universitario.

A continuación se presenta el análisis de los textos de acuerdo a los objetivos planteados:

### **Texto 1**

La escasez de agua en Maracaibo

“El agua es el líquido vital para la humanidad y sin duda es uno (sic) de los problemas que más queja la población, son muchos los lugares donde carecen de este importante servicio, por eso hay que valorarlo y darle un uso consiente.

En algunos sectores del municipio Maracaibo es escaso (sic) este servicio y son muchas las personas que pasan penurias para poder surtirse de este vital líquido y en algunas ocasiones no es agua dulce como en el caso de aquellas personas que viven en sectores que no poseen servicio de agua por tubería (sic).

Como en mi caso, en mi sector hay servicio de agua por tubería pero por la falta de mantenimiento las tuberías se taparon y son pocas las casas que les llega el agua y el resto tiene que surtirse con camiones sisternas” (sic).

Elaborando el análisis al texto, se observa que el estudiante comenzó con una pequeña introducción describiendo la importancia del agua: “El agua es el líquido vital para la humanidad”. Este aspecto forma parte de uno de los elementos que integra el texto expositivo-explicativo como lo es la introducción, también el estudiante desarrolla aspectos sociales que forman parte del mundo experiencial y contextual Franco (2007), el cual es compartido con el lector. En este caso el discurso plantea el problema de la escasez del agua en Maracaibo, tema social que el alumno desarrolló mencionando algunas de las posibles causas de la falta de este importante servicio, pero a pesar de desarrollar estos aspectos, él no hace cierre del texto expositivo-explicativo con una conclusión, reflexión o una apelación al lector. Por el contrario, lo finaliza con una experiencia como parte del mundo que le rodea: ejemplo,…”Como en mi caso hay servicio de agua por tuberías, pero por la falta de mantenimiento las tuberías (sic) se taparon...”

La teoría sociocognitiva, así como la presencia del modelo de Hayes (1996), está reflejado en este texto, por cuanto el estudiante describe el mundo que le circunda y los hechos sociales de manera conjunta, así como también se observaron aspectos afectivos y motivacionales descritos en el texto, cuando el estudiante informa acerca de la preocupación hacia las personas que no poseen el vital líquido y, por todos los problemas por los cuales pasa su comunidad: ... “las personas que pasan penurias para poder surtirse de este vital líquido y en algunas ocasiones no es agua dulce”.

Tomando en consideración los aspectos anteriormente mencionados, tal como lo describe (Hayes 1996: 93), en su modelo, el estudiante al producir su escritura es influenciado por elementos no solo sociales sino también afectivos, que forman parte de su entorno y sus creencias: “Desde esta perspectiva, no cabe duda que todo escritor está influido por su entorno y las demandas que de él emergen, así como sus propios afectos, creencias personales y motivaciones específicas”.

En lo que respecta a las normas de textualidad, la intencionalidad se manifiesta cuando el estudiante en su producción escrita, encierra una acción comunicativa, es decir “alguien querer decir algo”, con la finalidad de obtener una meta, Franco (2007).

En este caso, la intención del que escribe/productor es reflejar el problema por el cual atraviesa su comunidad, con respecto a la escasez del agua en Maracaibo.

En lo que se refiere a la aceptabilidad también está presente en el texto, puesto que el receptor/lector reconoce que es una producción escrita coherente y que comunica algo, que es relevante para el lector como es la escasez del agua en Maracaibo y, el uso constante de camiones cisternas para poder surtir a la comunidad, pero a pesar de ello se observaron algunos casos de marcas orales, errores de ortografía, falta de preposiciones, falta de acentuación de palabras y algunas repeticiones, donde el estudiante no realiza la sustitución léxica y gramatical: “vital líquido”, líquido vital”, “servicio”, “tuberías”, todo esto irrumpe con la cohesión del texto, debido a que hay mucha repetición. Ello se debe a la escasa competencia lingüística que se detecta en su producción textual, y lo que hace pensar en los conocimientos no obtenidos en niveles anteriores, acerca de la enseñanza de la lengua materna.

Por último, la informatividad se nos presenta como una norma textual que expresa la información novedosa. De acuerdo a (Beaugrande y Dressler 1997:211-215): “la comunicación textual presenta diferentes formas de expectativas: a) el mundo real de donde se seleccionan las situaciones, hechos, acontecimientos, eventos comunicativos; b) la organización de los elementos presentes en el texto; c) la técnica organizativa; d) tipo de texto; e) el contenido inmediato.

De la información planteada por Beaugrande y Dessler (1997), la producción escrita realizada por el estudiante, presenta todos los elementos anteriormente mencionados, además de reflejar una información novedosa que interesa al receptor y, que lo motiva a la lectura del texto, ya que nos presenta una información que aunque no es desconocida e inesperada, dicho tema siempre causa expectativa en el lector, puesto que el problema de la escasez del agua lo padecen varias comunidades y sectores de Maracaibo, quienes esperan información exacta y veraz de lo que se dice y dirá de la situación o acontecimientos de tan vital líquido, para cubrir parte de una de sus necesidades importantes, como es la salud.

## **Texto 2**

La escasez de agua en Maracaibo

“En Maracaibo es bien sabido que los problemas con el servicio de agua en la ciudad es un problema grave a otras ciudades alrededor como: Ciudad Ojeda, Mara, Cabimas etc.

La mayor parte de Maracaibo conoce (sic) de suministro de agua, debido a las pocas lluvias, los problemas eléctricos, que impiden poder surtir a la ciudad también incluyendo los problemas con las tuberías.

La mala administración, por parte del gobierno y la campaña correspondiente, este problema de escasez de Agua (sic) ha afectado fuertemente a la población desde sus trabajos hasta la higiene y labores del hogar”.

Analizando el texto n°2, se observó que comenzó con una información mencionando que no solo el problema del agua es característico de la ciudad de Maracaibo, sino que también está presente en otros municipios como en Ciudad Ojeda, Mara y Cabimas. Esto se ajusta a una de las características primordiales del tipo de texto, como es la de informar, tal y como lo refiere (Álvarez citado por DRAE 1992: 21 ed): “Informar es enterar y dar noticia de una cosa”.

Asimismo, se constató en el desarrollo del discurso, cuando expresó que la causa de la falta del agua en nuestra ciudad y otros municipios se debe al problema eléctrico, a las pocas lluvias y al problema con las tuberías: ...”la mayor parte de Maracaibo carece de suministro de Agua (sic) debido a las pocas lluvias y problemas eléctricos...”

Finalmente, el estudiante concluyó su texto con una crítica dirigida a la mala administración del gobierno y a todos los trabajadores que acompañan dicha administración, con esta conclusión construyó una crítica de carácter social, dirigida hacia un organismo correspondiente y, al mismo tiempo una reflexión al hablar de los problemas de salud y de higiene que podría ocasionar la falta del agua.

Del mismo modo, al igual que el texto n° 1 los hechos sociales y la cognición se encontraron presentes, debido a que el estudiante describió y reescribió el mundo que le circunda, Franco (2007), además de expresar su mundo de vida, puesto que habló de un contexto con el que se logran los procesos de entendimiento que son comunes entre el hablante/escritor y el oyente/lector. Por otro lado, el estudiante presentó un acervo lingüísticamente organizado, lo cual permite la conexión con el mundo social y subjetivo. Franco (2007).

En lo que respecta a las normas de textualidad, entre ellas la intencionalidad, se observó, puesto que el texto presentó “un querer decir”,

una acción comunicativa que tiene la intención de informar algo. En este caso a diferencia del texto n° 1 el propósito del alumno, fue dirigida a realizar una crítica social y a crear una actitud reflexiva en el lector.

Por otro lado, la aceptabilidad en este texto se evidenció, al verificarse que fue coherente y que en él, se utilizaron ciertos tipos de conectores característicos de la argumentación: “debido a, por otra parte”, sin embargo se constató que hubo un mal uso de la mayúscula: Carece (sic). Suministro de agua” (sic).

En cuanto a la informatividad tal como lo expresa (Franco 2007:165) “El elemento novedoso de un texto hace que al receptor le motive el texto”. Que el contenido sea novedoso e impredecible, inesperado, con información desconocida, hace que el lector quede “enganchado” “motivado”. Siguiendo la cita de Franco (2007), el texto n° 2 posee esas características, porque mostró información que fue relevante para el lector y, coloca de manifiesto otros elementos de la textualidad, como es la coherencia y la cohesión.

### **Texto 3**

#### La escasez del agua en Maracaibo

“Hoy en día el Estado (sic) Zulia está presentando una crisis de falta de agua, la cual se hace mas (sic) notoria en algunos municipios de dicho estado entre ellos, se encuentra Maracaibo, el cual es uno de los mas (sic) afectados.

Maracaibo es uno de los lugares donde la crisis es más notoria, esto se debe a que los ciudadanos pasan meses (uno ó (sic) dos meses) sin que el agua llegue a sus viviendas. En algunos sectores se desconoce la causa de este problema en otros se debe a la falta de mantenimiento a las tuberías.

Por consiguiente, dicho problema trae consecuencias para los ciudadanos, quienes deben que (sic) costear cisternas, caminar largos tramos para conseguir solo un poco de agua para sustentar sus hogares y racionar de manera drástica (sic) el agua.

Esta escasez cada día se hace más grabe (sic) y los gobernantes no realizan ninguna acción para solucionarla, obligando a los cuidadas (sic) a

pasar por necesidades y lamentable, ya que si las autoridades no velan por el bienestar de los habitantes quien (sic) podría (sic) hacerlo”.

Al igual que los anteriores, el texto n° 3 nos mostró una introducción mencionando la falta de agua en Maracaibo y en algunos municipios; en su desarrollo habló de los largos meses que poseen los ciudadanos para obtener el vital líquido.

En lo que respecta a la conclusión al igual que el texto n° 2, utilizó una crítica social dirigida a los gobernantes y a las autoridades, a las cuales les atañe el problema: “Esta escasez cada día se hace mas (sic) grabe (sic) y los gobernantes no realizan ninguna acción para solucionarla”.

Las normas de textualidad se encontraron presente, puesto que es un discurso que posee una intención comunicativa que tiene implícito una intencionalidad, la cual es informar o dar a conocer, asimismo se observó la aceptabilidad, manifiesta a través de la presencia de ser un texto coherente, ello se muestra en algunos casos cuando en su discurso, el estudiante hizo uso de la sustitución gramatical, ejemplo: “Hoy en día en el Estado (sic) Zulia esta (sic) presentando una crisis de falta de agua, la cual se hace mas (sic) notoria”. Por otra parte, como se evidenció, utilizó formas enclíticas para sustituir el referente, ejemplo: “Esta escasez cada día se hace más grabe (sic) y los gobernantes no realizan ninguna acción para solucionarla...”. También se utilizaron algunos conectores como: “Por consiguiente” entre otro.

Aun y cuando se constata en el texto, el uso por parte del estudiante, de algunos sustitutos gramaticales y, por otro lado, el desarrollo de las partes de un texto expositivo-explicativo, el texto presenta errores con relación a la ortografía, al mal uso de las preposiciones y palabras que se utilizaron de más.

Por otra parte, este texto al igual presenta la informatividad, ya que en lo que respecta al tema y su contenido es novedoso para el que escribe, asimismo, describe las causas de la falta del agua y, de todos los procesos por los cuales tienen que pasar los ciudadanos para obtener el preciado líquido.

## **Conclusiones y recomendaciones**

La enseñanza de la lengua materna, ha sido un área que ha seducido y preocupado a la mayoría de los lingüistas en América Latina, puesto que

cada día son más graves los problemas de lectura y escritura que los estudiantes de cualquier nivel educativo presentan.

Por tal razón, en esta investigación se consideró importante tomar a un grupo de estudiantes de los primeros semestres, cursantes de la cátedra

Taller de Lengua I de la Universidad del Zulia, para observar además de la influencia de la teoría sociocognitiva, el modelo motivacional de Hayes (1996), y de las normas de textualidad planteadas por Beaugrande y Dressler (1997), su producción escrita, con lo cual se puede demostrar que aun dichos estudiantes, adolecen de problemas en cuanto a su escritura y a la producción de textos expositivo-explicativos.

Considerando los objetivos propuestos de la investigación, se observó que los textos realizados por estos estudiantes universitarios, en su mayoría conocen la superestructura del texto expositivo-explicativo, aunque en algunos de los casos no realizaron el cierre y la conclusión, en otros el alumno culminaba el texto con una crítica social, con una apelación al lector o con una especie de reflexión dirigida a este.

En lo que respecta a la influencia de la teoría sociocognitiva, los hechos sociales y el modelo de Hayes (1996), todo ello se reflejó en los textos, por cuanto los estudiantes mostraron a través de estos el mundo de la vida, su contexto situacional, describiendo una realidad común entre el lector/receptor y el escritor/emisor, que en este caso fue “la escasez del agua en Maracaibo”, además de ello, los textos revelaban rasgos afectivos Hayes (1996), donde el estudiante reflejaba su preocupación o inquietud por el vital líquido.

En cuanto a las normas de textualidad, en primer lugar, la intencionalidad se dio en todos los textos analizados, puesto que estos mostraron una intención comunicativa, queriendo comunicar o decir algo a alguien, cuyo propósito estaba dirigido a revelar una crítica social o una especie de reflexión dirigida al lector.

Por otro lado, la aceptabilidad se observó en la mayoría de los textos, al presentarse estos en forma coherente, utilizando para ello ciertos elementos de la sustitución gramatical, como el uso de pronombres relativos, ejemplo: “la cual”, así como también, algunas formas enclíticas como: “solucionarla” y, la de algunos conectores: “por consiguiente”.

Sin embargo, a pesar de ello el estudiante universitario por su nivel académico en el que se encuentra, debería conocer y manejar más elementos

que pertenecen a la sustitución léxica y gramatical, puesto que es allí donde se presenta el problema que impide que sean capaces de evitar la repetición, y puedan llegar a producir un texto más recursivo, así como con mayor progresión temática. Este hallazgo también coincide con las investigaciones de Fuenmayor (2007) y Villasmil (2012), al detectarse que en los textos de los estudiantes universitarios, existían problemas para la construcción de la microestructura semántica del texto expositivo-explicativo.

Todo lo anteriormente expresado demostró que los textos analizados no fueron del todo aceptables, ya que se observaron repeticiones, marcas orales, mal empleo de la mayúscula, faltas de acentuación, errores de ortografía, algunos problemas de concordancia, entre otros.

Finalmente, la informatividad se demostró en los textos analizados al reflejar información novedosa y de interés, ya que la escasez del agua es un problema compartido entre el lector y el escritor que forman parte de un contexto inmediato, de un mundo objetivo y subjetivo y, de una comunidad lingüística que los involucra en una sociedad de la cual forman parte.

Después de expresado todo lo anterior y de los hallazgos encontrados por las investigadoras, se recomienda el estudio de la sustitución gramatical y lexical en las cátedras de Taller de Lengua I y II, con el fin de enseñar al estudiante que al momento de redactar textos que pertenecen al ámbito universitario, se debe evitar el uso de repeticiones viciosas y nocivas en la construcción de los textos escritos, así como poner un especial interés al estudio de otros aspectos generales, como la ortografía y la concordancia que forman parte de la enseñanza de la lengua, así como la redacción de textos que formen parte de su mundo de vida que reflejen hechos sociales.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Teodoro (2001). **Textos expositivos-explicativos y argumentativos**. Ediciones Octaedro, Barcelona.
- Beaugrande Robert y Dressler Wolfgang (1997). **Introducción a la lingüística del texto**. Editorial Ariel; Barcelona.
- Bates, Elizabeth (1978). **Pragmatics and Sociolinguistics in Child Language**. En D.M. Morehead Normal and Deficient Child Language. Baltimore, University Park Press.

- Franco, Antonio (2007). **Gramática comunicativa**. Colección textos universitarios Ediciones del Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia. Primera edición. Editorial Venezolana C.A; Mérida, Venezuela.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). **The cognición of discovery definig theoretical problema**. College composition and communication.
- Fuenmayor, Gloria (2007). **Metodología lingüística para el logro de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios**. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo-Edo Zulia.
- Hayes, John (1996). **A new framework for undersanding cognición and affect in writing**. Randel (Ed). The Science of writing. Malwah. N. Larence Erbaum.
- Lacon de Lucia, Nelsiy Ortega, Susana (2008). **Producción de textos escritos**. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Moreno, Francisco (1998). **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona (España). Editorial Ariel.
- Villasmil, Yeriling (2012). **Modelo lingüístico-cognitivo para la construcción de la microestructura semántica en textos expositivos de estudiantes universitarios**. Maracaibo: Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia.

**Omnia** Año 26, No.1 (enero-junio, 2020) pp. 107-129  
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856  
Depósito legal pp 199502ZU2628

# **El eurocentrismo y la epistemología del sur en la explicación de la realidad geográfica contemporánea**

*José Armando Santiago Rivera*

## **Resumen**

El propósito del artículo es reflexionar sobre el eurocentrismo y la epistemología del sur para explicar la realidad geográfica contemporánea. Al respecto, se asume la importancia de entender la influencia hegemónica europea y norteamericana en los fundamentos para realizar la interpretación analítico-crítica de la situación sociohistórica, pues desde su perspectiva se conciben las condiciones geográficas entendidas como el mundo, la realidad y la vida. En efecto, se reivindica la epistemología del sur, pues justifica la importancia de las epistemes ancestrales para comprender el mundo vivido e impulsar sus cambios y transformaciones. En efecto, metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para estructurar un planteamiento sobre el eurocentrismo, la hegemonía europea y la epistemología del sur y la realidad geográfica. Concluye a destacar la importancia de la episteme sureña para entender en la intervención racional del territorio, en su condición de patrimonio humano y social.

**Palabras claves:** Eurocentrismo, epistemología del sur, realidad geográfica.

\* Profesor de la Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.  
Emails: jasantiar@yahoo.com ; asantia@ula.ve.

*Recibido: 17-03-2020 . Aceptado: 05-05-2020*

## *Eurocentring and spitemology of being in the explanation of rary geographical reality*

### **Abstract**

The purpose of the article is to reflect on Eurocentrism and Southern epistemology to explain contemporary geographic reality. In this regard, it is assumed the importance of understanding the European and North American hegemonic influence in the foundations to realize the analytical-critical interpretation of the sociohistorical situation, since from its perspective the geographical conditions understood as the world, reality and life are conceived. In effect, the epistemology of the south is claimed, because it justifies the importance of ancestral epistemes to understand the lived world and promote its changes and transformations. In effect, methodologically, a literature review was carried out to structure an approach to Eurocentrism, European hegemony and Southern epistemology and geographical reality. Concludes to emphasize the importance of the southern episteme to understand the rational intervention of the territory, in its condition of human and social heritage.

**Key words:** Eurocentrism, southern epistemology, geographic reality

### **Introducción**

Los temas asumidos como problemáticas geográficas latinoamericanas y caribeñas, desde mediados del siglo XX, fueron concebidos en el marco del tercermundismo, el subdesarrollo y la dependencia. En estudios de esta realidad, fue común apreciar la influencia de mecanismos de control exógeno, con propósito de intervenir su territorio al aplicar dispositivos influyentes en ejercer el control de sus recursos naturales.

En la explicación de esta situación geográfica han persistido desde el siglo XIX, conocimientos y prácticas, sostenidas en la experiencia y la razón, fundantes de la orientación positivista de la ciencia. Esta versión científica tuvo como antecedente a la descripción de la realidad y, luego, cuando fue necesario entender lo contactado, Humboldt, propuso los principios geográficos para orientar la intervención de sus recursos naturales.

Sin embargo, cuando los europeos arribaron a sus territorios, percibieron otras perspectivas creativas y originales sobre el uso de los territorios, donde privó el significado del sentido humano y social de la naturaleza. Allí, lo primordial fue la convivencia con lo natural, con una hermenéutica dirigida a valorar el hábitat como portador de los medios para solventar la subsistencia colectiva.

Se trata de dos visiones distintas y distanciadas en sus propósitos que hoy día adquieren significativa importancia cuando se debate sobre el deterioro ambiental y el tratamiento dado por la ciencia positiva y las comunidades originarias del sur. En este contexto, se analiza el eurocentrismo y la epistemología del sur en la explicación de la realidad geográfica contemporánea.

Esta circunstancia determinó realizar una revisión bibliográfica y estructurar una reflexión sobre el eurocentrismo, la hegemonía europea, la epistemología del sur y la explicación de la realidad geográfica. En efecto, se pretende reflexionar sobre estos fundamentos para entender la influencia del eurocentrismo en la comprensión de la realidad geográfica y la acción para contrarrestar esa influencia hegemónica por los pueblos del sur.

## **El eurocentrismo y la hegemonía europea**

Asumir el eurocentrismo en la explicación de la realidad geográfica contemporánea, significa tener en cuenta el desarrollo sociohistórico alcanzado en Europa occidental, al proyectar su influencia hacia el escenario planetario. La base de esa iniciativa se descifra en la prosperidad económica y financiera de la burguesía, el progreso en la agricultura, la transformación industrial, la búsqueda de nuevos mercados, entre otros aspectos.

En ese escenario también destacó el aumento de la concentración de la población en los centros urbanos, convertidos en escenarios de la efervescencia cultural, académica y empresarial. Además la fortaleza adquirida por la acumulación de riqueza y traducir los beneficios en otros espacios garantes del bienestar económico, el impresionante desarrollo académico y, en el, nuevas formas de orientar el pensamiento.

En Barnes (1967:236), explicó que gracias a su transformación histórica, Europa rompió con sus linderos tradicionales y medievales hacia una novedosa panorámica geohistórica, donde: "...Los océanos fueron conquistados por primera vez; los descubrimientos y la colonización

adquirieron carácter mundial; el comercio alcanzó un volumen, una variedad y una extensión geográfica hasta entonces desconocida por el género humano”.

El logro de esta impresionante gestión, se pudo apreciar la realidad terrestre como totalidad y la existencia de su diversidad cultural y civilizatoria. En ese contexto, los europeos apreciaron el contraste entre su avance histórico y las condiciones del resto del escenario mundial conocido. En efecto, una significativa diferencia entre su progreso y el resto planetario, como la posibilidad de imponer su visión hegemónica.

Por tanto, en la medida en que se tuvo la oportunidad de conocer más en detalles las situaciones contactadas, se comenzaron a formalizar los mecanismos geopolíticos impregnados de sutiles de iniciativas de dominación y control, acompañadas del ejercicio alienante y perturbador de la gerencia monopólica, desde donde se fundó el perverso y deshonesto ejercicio del colonialismo.

En un proceso lento, pero continuo, Europa, con su ágil diplomacia, afianzó su dominio en diversas regiones del planeta. En su reflexión sobre este suceso, Méndez (2012<sup>a</sup>:51), cita que con el eurocentrismo: “...se inicia con una nueva fase de desarrollo económico, político, social y cultural, que puso a Europa en el centro del sistema mundo capitalista, con el inicio del circuito del Atlántico y el establecimiento del mundo colonial”.

Esa labor expansionista, se facilitó gracias a la función informativa cumplida por las crónicas redactadas por los expedicionarios, donde se narró en minuciosas descripciones, las realidades y en ellas, las posibilidades de intervención, debido al notorio contraste histórico. Sin embargo, pronto emergió la necesidad de preguntarse sobre el qué, cómo, por qué, donde, cuándo, entre muchas interrogantes formuladas sobre lo real percibido.

Esta circunstancia favoreció valorar el sentido explicativo en la geografía, cuyos fundamentos tan solo se limitaban a describir las realidades en sus más mínimos detalles, pues la preocupación era especificar las características de los lugares, como base para identificar las posibilidades, al igual que las potencialidades de intromisión geopolítica. De esta forma, se comenzó a gestionar las razones explicativas de las realidades geográficas.

Precisamente, según Capel (1981), fue Humboldt, quien estructuró las orientaciones para dar la respuesta coherente a las interrogantes formuladas. Se trata de los principios geográficos de la extensión, la

causalidad, la síntesis, la comparación y la generalización. Así, la geografía alcanzó el reconocimiento de disciplina científica en el marco de la consolidación del paradigma positivista.

Con el positivismo como garante de la verdad científica, Europa pudo estimar la posibilidad de optar por el poderío de alcance hegemónico, gracias a los principios humboldtianos, al contrastar su prosperidad, progreso y supremacía con el débil desarrollo detectado en diversas regiones del globo terráqueo. Así, el incentivo para diligenciar iniciativas de control hegemónico.

Esta circunstancia favoreció su injerencia geopolítica imperial, al poder intervenir directamente en el control de las materias primas, los mercados e imponer sus modelos de pensamiento y acción en el aprovechamiento de las potencialidades naturales, como también promover el control social. Pronto, Europa aplicó su poderío sostenido en el desarrollo científico y tecnológico, al igual que la autoridad avalada por su poder militar.

Ya en el siglo XIX, el eurocentrismo constituyó una categoría establecida para explicar la acción realizada sobre la percepción de lo real, con el evidente dominio omnipresente en el resto terrestre. Se trata de su supremacía, superioridad y preponderancia manifiesta en el dominio sobre los otros continentes y regiones el planeta e imponer una visión unificadora, destacada por los historiadores entre el siglo XVII y mediados del XX.

En estas condiciones históricas, se erigió como el modelo referente a copiar para alcanzar la prosperidad, la bonanza y el adelanto; es decir, el patrón fundante de la posibilidad de orientar los propósitos particulares hacia mejores condiciones de vida colectiva, derivados del ejemplo europeo. De esta manera, de acuerdo a lo afirmado por Castaño, Nieto y Ojeda (2005:121):

“En un sentido general, el eurocentrismo se refiere a creencias ampliamente compartidas –y formalizadas desde el siglo XIX– de que sus tierras habían sido los sitios del ‘genuino desarrollo histórico’, y por lo tanto que sus experiencias constituían un estándar frente al cual era posible medir el desarrollo de otras sociedades”.

Esta versión estandarizada fue el modelo a copiar, pues resumió la prestigiosa, acreditada e influyente cosmovisión de grandeza, gloria y esplendor, ahora convertida en la referencia normalizada y generalizada

garante de progreso y prosperidad para el resto planetario. Así, el eurocentrismo ejerció la supremacía y superioridad hegemónica con los argumentos colonizadores sobre las demás culturas y civilizaciones.

La visión imperial también impuso la preponderancia intelectual, revelada con efecto geopolítico para practicar el monopolio en el saber, servir de guía en las tendencias innovadoras de la época; en especial, sustentar patrones de referencia mundial. Un aporte en esa dirección fue la exigencia de una nueva verdad, sustentada en la orientación científica positivista y apreciada, por ejemplo, en la arquitectura, la pintura y la literatura.

Aunque la manifestación de la primacía alcanzada se reveló con la capacidad de desvirtuar la realidad sociohistórica de los territorios e imponer sus influencias imperialistas colonizadoras, con mecanismos alienantes y perversos. El logro desvirtuar sus propósitos, intereses y necesidades, desde donde estimó a las otras culturas y civilizaciones existentes, como secundones relegados y subalternos a su poderío.

En las palabras de Lander (2000), “el viejo continente” se comportó de manera infame, vil y despreciable, además mostrar la humillación, el maltrato y el descredito sobre quienes influyó en su condición geopolítica hegemónica. En esa labor, una tarea esencial fue identificar las potencialidades de los territorios en procura de obtener materias primas, como también el acceso en sus mercados de sus productos industriales.

Por cierto, en la geografía como ciencia, fueron desarrolladas en Europa en el siglo XIX y XX, innovadoras bases teóricas y metodológicas para explicar la realidad geográfica. Desde los espacios académicos hubo justificaciones con argumentos sustentados en conocimientos y estudiar los territorios, donde mostró las influencias del hegemonismo eurocéntrico, en la intervención de la naturaleza.

Eso se demuestra en el incentivo de la diligencia de viajeros y exploradores para visitar, explorar y conocer las condiciones de las diferentes regiones del planeta. Desde las lecturas de las crónicas, las Sociedades Geográficas apoyaron incursiones científicas con el propósito de visibilizar las características de los territorios. Eso lo confirmaron, Capel y Urteaga (1982:16), al comentar lo siguiente:

La revolución industrial y el imperialismo impulsaron vigorosamente el conocimiento de la Tierra durante el siglo XIX. El desarrollo de la ciencia y de la técnica, los nuevos

medios de comunicación, la necesidad de mercados para la producción industrial y de materias primas para la industria y para una población creciente impulsaron y permitieron la expansión sobre los nuevos territorios.

Esta acción geopolítica determinó iniciar la actividad exploratoria, con el sustento científico de la geografía descriptiva; es decir, realizar el inventario de rasgos físico-naturales de los territorios y las características más representativas de la relación sociedad y naturaleza. El objetivo fue revelar los caracteres físico-naturales de las regiones; en especial, su geología, dada la exigencia de materias primas.

Para ejecutar esa tarea, la ciencia geográfica acudió inicialmente a la observación y percibir lo existente a simple vista. Esta práctica se afinó en la observación e identificar los caracteres más atractivos e interesantes de los lugares. En el inicio, de acuerdo con Vila (1983), no se descartó el acento de lo fantástico, lo fabuloso y lo maravilloso, debido a los contrastes entre los paisajes europeos y de las regiones visitadas.

Asimismo, en el contacto con los territorios, también se dio significativa importancia al comportamiento geográfico de las comunidades, en lo referido a las actividades económicas predominantes, las perspectivas mercantiles y las posibilidades para su aprovechamiento; es decir, un verdadero examen sobre las potencialidades de las localidades, como las facilidades de intervención para las empresas de Europa.

En efecto, un específico diagnóstico orientado a identificar en las actividades de exploración, la detección de los más mínimos detalles de la realidad geográfica. Por tanto, se trata de una visión geográfica exhaustiva, tal como se concibió desde la ciencia positivista para comprender la situación de los diversos territorios y reconocida por Capel y Urteaga (1982:17), al afirmar:

“Si la geografía es el conocimiento y descripción de la superficie terrestre, no cabe duda entonces de que toda esta actividad exploratoria era bien geográfica. Pero en realidad debido a la creciente especialización científica, los estudios que se realizaban tenían ya calificativos bien preciso: geológicos, botánicos, zoológicos, meteorológicos, etnográficos, arqueológicos, etc”.

Justamente, aquí se dio la ocasión para que la geografía perdiera su propósito explicativo de la relación entre la sociedad y la naturaleza, al

originarse la fragmentación en la geografía física y la geografía humana. Se trata de la especialización disciplinar exigida en la gestión por explicar la realidad de los territorios, en lo fundamental, desde los requerimientos del desarrollo industrial europeo.

Eso determinó dar el salto epistémico hacia la explicación de lo real, desde la observación y descripción de los lugares, con el apoyo del análisis y la síntesis, fundadas en la formulación de preguntas e hipótesis. Así, con el positivismo, el eurocentrismo comenzó a desarrollar una acción interventora de la naturaleza y fundar la comprensión del cómo conocer derivado del estudio pormenorizado de los mecanismos naturales.

El resultado fue entender el territorio y la dinámica social, al igual que imponer la visión determinista, naturalista y evolucionista, como fundamento para explicar las realidades de Europa, como de las dispersas regiones atrasadas, rezagadas y marginales, con respecto a su impresionante desarrollo histórico. Desde allí, el atraso y rezago de los pueblos obedecía a la dependencia de las condiciones de la naturaleza.

Al apreciar los contrastes culturales y civilizatorios tan dispares y pronunciados, la omnipotencia europea entendió que la diferencia obedecía a la imposición de los designios de lo natural, pues condicionaban la existencia comunitaria de los grupos humanos. Así, mientras Europa pudo transformar la naturaleza, el resto planetario dependió de los recursos que le proveyó lo natural y limitar su desarrollo a las actividades ancestrales.

Un ejemplo sobre este aspecto, lo expuso, George (1964:15), resaltó la importancia del determinismo geográfico, al afirmar, lo siguiente: “Las premisas de su razonamiento les han conducido a la consideración de que los climas templados y la diferenciación morfológica de Europa habían engendrado civilizaciones pioneras... le han conducido del determinismo naturalista al racismo y a la geopolítica”.

Por tanto, con el determinismo climático sobre lo civilizatorio y lo cultural, el eurocentrismo se impuso su predominio hegemónico al comprender el estadio cultural como afectado por las circunstancias de la naturaleza. Con eso justificó su injerencia imperialista y condicionó a los pueblos a ser colectividades subyugadas a su poder e influencia dominante.

Esta explicación de la realidad geográfica llegó a la escuela con el propósito meramente de cultura general, informativa y promover la divulgación de la proyección europea sobre las demás regiones del planeta.

Al respecto, ofreció un listado de contenidos geográficos, apoyados con ejemplos demostrativos del poderío ejercido por Europa sobre el resto planetario; aspecto, resaltado por Capel (1981:144), cuando afirmó:

...”Desde luego, los libros de texto usados en las escuelas seguían todavía en gran parte los modelos de épocas anteriores y no eran muy atractivos. Comprendían sobre todo nombres de cabos, islas, países y ciudades...todo ello bien en forma listas para aprender de memoria, bien en forma de versos para facilitar el aprendizaje mnemotécnico, o bien como catecismo, con preguntas y respuestas”.

Para cumplir la tarea formativa, se editaron textos titulados “Libro de Geografía General”, con el objeto de presentar los contenidos complementados con fotografías, grabados, datos estadísticos y mapas, de esta forma desarrollar la función de visualizar la grandeza, gloria y fama europea, con el apoyo de la geografía descriptiva, revelada en la especificidad de los contenidos referidos a los aspectos físico-naturales del territorio

Esta acción pedagógica fue utilizada como vía formativa conducente a enraizar el poderío europeo y percibido por Lacoste (1976), como “cortinas de humo”, con el propósito de desvirtuar la intervención irracional, ilógica y absurda, al pretender ejercer el dominio hegemónico eurocentrista. Lo cierto, imponer en las cosmovisiones de lo prodigioso, admirable y fenomenal de Europa.

Sin lugar a dudas, el eurocentrismo alcanzó su preponderancia sobre el resto planetario con el significativo impulso de la revolución industrial, al igual que la influencia del positivismo como la opción para conocer científicamente. Esos aspectos echaron las bases de su imposición civilizatoria, geopolítica y cultural, con la intervención de los territorios con mecanismos de alienación colectiva.

La realidad geográfica tuvo en el eurocentrismo los fundamentos necesarios en la tarea de realizar una explicación afecta a sus propósitos e intereses, pues una vez que comprendió las condiciones de las regiones visitadas, orientó sus esfuerzos en función de consolidar su predominio y superioridad histórica. El poder imperial avanzó más allá de sus fronteras europeas y se creó una supremacía de alcance mundial.

El resultado fue dar origen a una comunidad de pueblos que en el mundo contemporáneo todavía rinden pleitesía a Europa y, es especial, a la

Gran Bretaña. Pero en ese escenario impuso sus reglas de juego diplomático con fines colonialistas, al estructurar una política conquistadora de dominación cultural, con el predominio de la sumisión, la dependencia, la obediencia y el acatamiento. Así, se forjó el etnocentrismo.

### **La epistemología del sur como opción explicativa de la realidad geográfica**

Los acontecimientos bélicos ocurridos en Europa durante el primer semestre del siglo XX, reveló una situación muy diferente a la opulencia, gloria y poder, mostradas durante los siglos XVIII y XIX. Se trata de la experiencia de dos conflictos bélicos que mermaron su influencia hegemónica, debido a la acción bélica y conflictiva de acento de catástrofe geopolítica, con efectos en su liderazgo y supremacía mundial.

El nivel del deterioro se pudo apreciar en su territorio, ante la destrucción ocasionada por el armamento utilizado y las estrategias de combate. Por tanto, territorios destruidos, ciudades devastadas, ríos y suelos contaminados, vegetación arrasada, como también millonarias pérdidas humanas donde resalta el exterminio racista y fascista. Al igual, la disminución significativa del progreso alcanzado por su extraordinario empuje industrial.

El resultado, un escenario geográfico altamente arruinado desde las riberas del Atlántico hasta las estepas soviéticas, traducido en la adversa problemática ambiental, geográfica y social. Al estrago y ruina de Europa, emergió un nuevo actor político, cuyo antecedente se ubica en el panorama sociohistórico, previo a la segunda guerra mundial y está relacionado con la emergencia de un remozado liderazgo hegemónico e imperialista de nuevo tipo.

Fue el fortalecimiento del poder geopolítico de los Estados Unidos de Norteamérica, pues mientras Europa, gestionaba su recuperación industrial, este país desarrollaba un notorio empuje en la ciencia, la tecnología, la economía, las empresas y las finanzas. Con este evidente progreso, se vigorizó una renovada versión del etnocentrismo desde la visión eurocéntrica hacia la versión norteamericana.

Por cierto, de acuerdo con Galíndez (1991), a fines del siglo XX, el capitalismo alcanzó el logro de la unidad mundial, configurada desde su poder ya con el acento de superioridad y supremacía. Este acontecimiento se desarrolló bajo el calificativo del nuevo orden económico mundial, originado por el derrumbe del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y el estallido de la Unión Soviética.

Con la recuperación de Europa y el progreso de EE.UU., como el líder del momento histórico, se facilitaron las condiciones para la recuperación etnocéntrica. De allí emergió un modelo de vida que comenzó a ser exportado al resto planetario y se proyectó como el formato a copiar por el resto planetario, dadas sus excelentes propuestas para fortalecer la democracia y la paz, a la usanza del pensamiento neoliberal norteamericano.

Este modelo fue definido por Salgado (2013), como: “Una forma de vida (que) está basada en la voluntad de la mayoría y se distingue por instituciones libres, gobierno representativo, garantías para la libertad individual, libertad de expresión y culto, y libertad de la opresión política” (s/p). Es la democracia representativa donde los ciudadanos eligen a quienes postularán, debatirán y aprobarán la dirección del Estado, en forma democrática.

Desde esta versión de la política, se produjo durante el segundo semestre del siglo XX, la nueva gestión por la supremacía y el control mundial. En el escenario geopolítico se dieron las condiciones para revelar otra superioridad y dominación, originadas por el fortalecimiento hegemónico de EE.UU., sustentado en el poder de las corporaciones multinacionales y, con eso, concebir lo real en forma integral, total y mundializada.

El logro fue concebir el orden planetario bajo la égida norteamericana, pues en el trasfondo se impuso la gerencia capitalista sustentada en el pensamiento neoliberal. Esta circunstancia fue percibida por Meneses (1991:21-22), al destacar: “En la presente fase de su desarrollo el mundo evoluciona hacia su conformación como una totalidad material y espiritualmente integrada”; es decir, ya era inocultable el monismo económico.

Desde esta perspectiva, se pudo estimar que el mundo se hizo mundo en forma vivencial, existencial e histórica, más allá de las versiones continentales e internacionales, para percibirse en forma globalizada, como totalidad desenvuelta en procesos de cambio inciertos, vertiginosos y

dinámicos. Ya en los espacios académicos se conversó sobre el mundo globalizado, la globalización y la aldea global.

En ese sentido, la manifestación del acercamiento de las culturas y las civilizaciones integradas en una mancomunidad de alcance integral, global y total, donde se apreció la convivencia y la diversidad de las colectividades, antes aisladas y autónomas. Aunque no escapó la ocurrencia de la confrontación geopolítica. Esta situación mostró la existencia de la realidad histórica enunciada por Ander-Egg (2001:17), de la manera siguiente:

“Globalización es una palabra de moda... Se trata de algo que acontece en nuestro mundo y que afecta a todos los países, prácticamente a toda la población mundial; todos, de una u otra manera, sentimos sus efectos. No cabe duda de que la globalización es un proceso en el que estamos metidos, y en el que debemos vivir y actuar”.

Se trata de las nuevas condiciones históricas donde el capital se erige como la base esencial del comportamiento de la época, de acento acelerado por el sentido y significado del tiempo, la revelación de la complejidad, el caos y la incertidumbre, como ejemplos del desarrollo de la época de notables cambios políticos y económicos e igual de significativos aportes en la ciencia y la técnica hacia fines del siglo XX e inicio de nuevo milenio.

Al respecto, Mires 1996:152), citó: “Lo que sí parece claro, es que, llámese como quiera, un determinado modo de entender el mundo está siendo reemplazado por otro que no fue imaginado (o soñado)”. En esas condiciones del mundo globalizado, fue posible apreciar los indicios de la emergencia de otras opciones científicas para explicar la realidad geográfica, cuyos indicios ya se exponían durante la primera mitad del siglo XX.

En esta circunstancia se evidenció que la ciencia positiva mostró agotamiento para analizar los temas sociales y elaborar la verdad científica, ante la presencia de otras opciones paradigmáticas y epistemológicas. Igualmente, la puesta en práctica de novedosas estrategias de investigación, como también la reivindicación del bagaje empírico, el sentido común y la investigación en la calle. Un acierto en ese contexto fue la oportunidad para que los países del hemisferio sur, tradicionalmente atrasados, marginales y dependientes, en el ámbito del eurocentrismo, pudiesen entender sus

complicadas realidades desde una óptica renovada e innovadora, más coherente y pertinente a la tradicional versión positivista. En efecto, una alternativa epistémica para entender el tercermundismo.

Por cierto, eso lo reconoció Albornoz (1991:11), cuando afirmó: “Así, la sociología del Tercer Mundo sería una especie de experiencia sensorial, capaz de “ver y sentir”, para hacer avanzar el conocimiento práctico y real de los problemas”. Fue otra posibilidad de comprender lo real del sur, pero sustentadas en los planteamientos originales y ancestrales, heredadas desde el pasado por las comunidades aborígenes.

La opción facilitó estudiar la realidad geográfica del sur desde las mismas perspectivas del sur, al estimar, entre otros aspectos, el sentido colectivo de la comunidad, el saber de los ancianos, la herencia verbal, la percepción de las personas sobre lo real, la tradición de resolver los problema en solidaridad y mancomunidad, en activa participación y protagonismo, entre otros aspectos.

Se trata de asumir en colectivo las problemáticas que afectan la calidad de vida de los ciudadanos, al vivenciar las circunstancias y conocer en la realidad misma. Esta acción epistémica determinó para Albornoz (1991:13), lo siguiente: “...la sociología del Tercer Mundo puede ser esta necesidad de que la sociología llene un vacío intelectual e ideológico de las sociedades en desarrollo, que no existe en las sociedades desarrolladas”.

Una opción en esa dirección fue explicar las situaciones tercermundistas en su propio ámbito geohistórico y con los mismos actores de sus acontecimientos, donde los problemas sociales son interpretados desde su misma ocurrencia en el lugar, como problemas analizados desde los puntos de vista de sus habitantes, quienes lo viven y sienten sus efectos perjudiciales.

Según Méndez (2012b), estos acontecimientos representan la excelente oportunidad para buscar la explicación de las dificultades sociales derivada del aprovechamiento irracional de los territorios del sur, como también entender las dinámicas espaciales de allí derivadas. Es una perspectiva científica que acerca a los investigadores a las realidades, con el propósito de entender su existencia, al vivir experiencias significativas y transformadoras.

En el eurocentrismo, las realidades de las regiones dispersas en el ámbito planetario, fueron explicadas desde las reflexiones positivistas formuladas en los espacios académicos. Así, entendidas desde la versión

europea, el positivismo fue la concepción exclusiva para elaborar el conocimiento válido y confiable e imponerse sobre las versiones autóctonas de conocer. Lo enunciado significó para Infante (2013:403), lo siguiente:

“La promesa de la dominación de la naturaleza y de su uso para el beneficio común de la humanidad, condujo a una explotación excesiva y despreocupada de los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono, y a la emergencia de la biotecnología, de la ingeniería genética y de la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía última. La promesa de una paz perpetua, basada en el comercio, en la racionalización científica de los procesos de decisión y de las instituciones, condujo al desarrollo tecnológico de la guerra y al aumento sin precedentes de su poder destructivo”.

Este planteamiento resalta los aciertos inobjetables de la ciencia positiva, con sus avances altamente significativos para la humanidad, pero no es menos cierto que también ha ocasionado la preocupante contradicción histórica. Llama la atención que uno de los relatos de la modernidad fue asegurar el progreso, aunque hoy solo se aprecia la opulencia económica y financiera y el perjuicio ecológico, ambiental y geográfico.

Quizás es en el sur donde las calamidades enunciadas por Infante tienen sus mejores muestras y consecuencias en la dinámica geográfica y social. En su condición de territorios monoprodutores y dependientes del desarrollo científico y tecnológico del norte, aprecian el incremento de sus problemas geohistóricos, pues sus realidades han sido explicadas por la investigación desarrollada en el norte, con fines imperialistas y coloniales de nuevo tipo.

Significa que todavía se analizan las circunstancias del sur, con el sesgo paradigmático y epistémico originadas desde el eurocentrismo hasta las versiones científicas del modernizado etnocentrismo y las nuevas formas de coloniaje estimulados desde el norte hegemónico. Aunque para Sousa (2006:15): “Pero hoy el problema es todavía mayor, porque nuestras sociedades están viviendo en un marco de globalización y vemos más claramente la debilidad de las teorías sociales con las cuales nosotros podemos trabajar”.

Una razón de peso, desde su perspectiva, Sousa opina que las teorías utilizadas para explicar los escenarios del sur, han sido elaboradas en pocos países del norte. Por tanto, poco coherentes para asumir los análisis de la realidad sur en forma pertinente. Aunque hoy día, el pensamiento etnocéntrico se operacionaliza con novedosos dispositivos tecnologicados para obtener, procesar y transformar datos en nuevos conocimientos.

Se trata de versiones positivistas de nuevo tipo donde se requiere inversión de capital y, por eso, la escasa posibilidad de ser democratizados, con el propósito de ahorrar tiempo y esfuerzo investigativo. En ese caso, los países del sur compran lo obsoleto del norte. En respuesta, en lo actual, los movimientos sociales reivindican la cultura sureña y cuestionan la exclusividad y privilegio de la episteme positiva.

Por el contrario, se reivindican sus propias alternativas epistémicas originarias, como opción para contrarrestar el poder hegemónico. Así, emergen alternativas acordes con sus realidades, necesidades y visión del mundo, la realidad y la vida. Eso ya ocurre en África, Asia, Oceanía y en América Latina y el Caribe, bajo el calificativo de la epistemología del sur y definidas por Sousa (2011:35), de la manera siguiente:

“Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo”.

Como se puede apreciar, es una interpretación que rompe con las condiciones impuestas por el positivismo, centradas en preservar la objetividad científica, de manera neutral, apolítica y desideologizada. Ahora, desde el planteamiento de Sousa, el acento científico deriva de la práctica social, hacia debilitar las influencias que históricamente ha impuesto el coloniaje y las políticas de neocolonialismo desde el siglo XVIII, hasta el presente.

Entre los aspectos a entender con esta perspectiva epistémica, se citan el atraso, la marginalidad y la dependencia del sur. Su explicación asume el análisis de su contexto geohistórico, al promover la reconstrucción retrospectiva orientada a descifrar las razones explicativas de sus

precariedades e injusticias. Es reconstruir el proceso develador de la causalidad oculta a la contemplación ingenua e inocente y desviar la reflexión crítica.

El propósito es visibilizar la injerencia de la colonización en la organización del territorio y, de esta forma, colocar en el primer plano la tarea desempeñada por las clases dominantes en esa actividad. Eso involucra redescubrir el comportamiento geográfico, bajo la égida del poder económico, como revelar la acción interventora de la naturaleza por los grupos de poder, al extraviar las concepciones autóctonas sobre la preservación ambiental.

Sousa (2011), en ese sentido, opina que las teorías del norte son poco afines con la forma como se valora lo natural, al facilitar los recursos garantes de la subsistencia colectiva. Desde allí, esta visión es diferente a lo impuesto por los mecanismos de control geopolítico del poder económico-financiero. Así, mientras, por un lado priva el beneficio capitalista, por el otro, en el sur se aprecia el valor social de la naturaleza.

Esta situación es centro del debate ante la forma agresiva e irracional como se trata el territorio por el capital. Eso ha colocado en el primer plano de la discusión al eurocentrismo del siglo XIX; por cierto, hoy día activo con novedosos formatos donde subyace en forma poco visible, el mismo propósito colonialista, pues se conserva el mismo énfasis de la iniciativa aprovechadora de la naturaleza, aunque con un capitalismo más sofisticado, tecnologizado y con otras necesidades e intereses.

Por tanto, en el análisis cuestionador ya común en los escenarios científicos y académicos, se hacen evidentes dos planteamientos sobre la forma de concebir el uso de los territorios, desde la explicación geográfica. Uno, centrado el uso desmedido de los recursos y otro, aplicar la racionalidad para usar en forma racional y evitar su agotamiento. En palabras de Infante (2013:402), eso determina:

“En el mundo actual, existen dos asuntos para considerar y analizar. Por un lado, existe un modelo de desarrollo que está en crisis, el capitalismo y por el otro, ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo. Nuestras naciones y territorios continúan siendo propiedad del saber europeo y occidental. Seguimos colonizados por los mismos agentes del progreso y la modernidad (colonialidad del saber). El eurocentrismo como

ideología de la mundialización capitalista sostiene un único relato de desarrollo que es presentado como el camino inevitable hacia el progreso. Es una concepción productivista del desarrollo basado en la imposición de modelos de desarrollo insostenibles para los pueblos del sur y para la humanidad”.

Lo llamativo e interesante de este planteamiento es la crisis del capitalismo denunciado desde el fin de la segunda guerra mundial, como un acontecimiento barnizado con el sentido y efecto de calamidad planetaria. Son muchas las referencias expuestas sobre el coloniaje contemporáneo, con su labor económica dominadora y las repercusiones derivadas de la mercantilización de la dinámica social.

Es preservar el dominio original sobre el control de las materias primas con la idea del progreso, aunque ahora acumular riqueza, se traduce en la elaboración de la diversidad de productos e intervenir en el mercado, por ejemplo, el consumo, el empleo y la distribución de dispositivos tecnológicos de consumo masivo. Eso responde al desarrollo de la investigación geográfica y, desde allí, comprender la dinámica social y sus necesidades.

Elaborar esta opción significó mejorar la calidad descifradora de la ciencia positivista; es decir, la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad y la linealidad, en procura de identificar nuevas posibilidades mercantiles, con la aplicación de los fundamentos de la geografía cuantitativa y la geografía de la percepción. Sin embargo, es inevitable citar, de acuerdo con Infante (2013:405), lo siguiente:

“Para desarrollar las epistemologías del sur se parte de tres premisas, que en general son: a) la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. b) la diversidad del mundo es infinita: diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar, diferentes formas de relación. c) la gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general. Por eso, se deben buscar formas plurales de conocimiento.”

Según lo enunciado por Infante, la opción explicativa e interpretativa de la realidad geográfica del sur, es abierta en su modo de pensar y actuar, de tal manera que las situaciones pueden ser entendidas desde diversas perspectivas, en forma crítica y constructiva. Eso supone otras

alternativas más centradas, no solo en el pensamiento crítico, sino también en el incentivo del protagonismo y la participación social.

Eso representa una innovadora perspectiva para conocer con planteamientos de carácter emancipatorio, liberador y generador de cambios y transformaciones coherentes con las necesidades de la sociedad. Es comenzar a descifrar la hegemonía histórica con la apertura hacia la reflexión sobre la realidad misma, con la experiencia, sabiduría, el sentido común e intuición de los habitantes como actores de lo real.

Por tanto, se impone develar la lógica científica impuesta para ejercer el dominio. Eso significa de acuerdo con Méndez (2012:83): “Descolonizar la filosofía y la ciencia significa producir, transformar y plantearse un conocimiento que no dependa de la epistemología de la modernidad occidental, ni de sus problemas, por el contrario, debe dar respuesta a las necesidades de las diferencias coloniales.

En forma tradicional, la consolidación del positivismo ha estado relacionada con los mecanismos del poder controlador, la usurpación de las potencialidades de los territorios y la manipulación perversa de la política intervencionista. Eso traduce en el sur, desnaturalizar esa versión científica, de tal manera de erigirse en base de la transformación geohistórica y social de las comunidades marginales del sur hacia su anhelado progreso.

En el caso preciso de la geografía implica ejercitar la reflexión sobre los temas y problemáticas, a partir de las experiencias colectivas y los conocimientos de los expertos, con el objeto de valorar y rescatar las concepciones autóctonas y originarias. El logro es reivindicar la comprensión de su propia realidad, con el saber tradicional y las emergentes epistemes. Al respecto, es contextualizar las tradiciones y costumbres ancestrales en el escenario paradigmático y epistemológico contemporáneo, pues según Collado (2016): El modo introspectivo en que experimentamos y comprendemos los procesos que condicionan las formas de entendimiento e interpretación del mundo están en el núcleo mismo de las creencias paradigmáticas de una determinada época histórica. Así, la hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad (o de los niveles de realidad), está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior. La ciudadanía global del siglo XXI necesita nuevas herramientas para comprender la realidad y herramientas para transformarla.

De allí la importancia que en el sur se ha asignado a sus epistemes originarias, en la gestión por explicar su geografía. Lo relevante de las iniciativas es poder desarrollar los análisis, no solo en la contemplación de las externalidades, sino también ir hacia la sabiduría ancestral en procura de la experiencia necesaria para tratar la situación y proponer su mejoramiento. Así, se reivindica lo vivencial, lo empírico y el saber histórico.

Desde esta perspectiva, ya es un hecho que hay experiencias significativas en los procesos epistémicos sobre la comprensión de la realidad geográfica habitada, al activar el diálogo fecundo e intencionado con explicaciones derivadas del intercambio de ideas. En la opinión de Collado (2016), la epistemología: "...se asienta en tres orientaciones: aprender que existe el Sur; aprender a ir para el Sur; aprender a partir del Sur y con el Sur".

Ahora es posible asumir otras opciones hacia el entendimiento amplio, integral y vivencial, donde el propósito es visibilizar lo invisibilizado; por cierto, ya se reconoce la importancia de la episteme cualitativa y, con ella, lo fenomenológico, lo hermenéutico y lo etnográfico, para revelar desde la subjetividad, las razones explicativas de lo que se ve.

Se impone entonces fortalecer la conciencia derivada del ejercicio dialéctico, de tal manera de echar las bases de la crítica constructiva, con efectos constructivos de posturas argumentadas y acento liberador y emancipador. Es la exigencia de una geografía humanizadora y de acento social que sea capaz de explicar la realidad, al asumir las epistemes del sur sustentadas en la investigación acción y la variedad científica cualitativa.

Es emprender acciones factibles de originar cambios de significativo efecto en sus comunidades, como innovar la condición de ciudadanos espectadores imparciales, disciplinados, dóciles, sumisos y pasivos. Las condiciones del inicio del nuevo milenio exigen una colectividad participativa, responsable y comprometida con la comprensión y transformación interpretativa y crítica de su complicada realidad geográfica.

## **Consideraciones finales**

En la medida en que se evidenció la complejidad de la realidad geográfica a fines del siglo XX e inicios del nuevo milenio, con el incremento de sus problemáticas ambientales, geográficas y sociales, también es necesario reconocer la evolución del cambio paradigmático y epistemológico,

cuyos propósitos apuntaron a facilitar interpretaciones coherentes con la transformación de los eventos complicados, enrevesados y difíciles.

En ese contexto histórico, es imprescindible reconocer que en el mundo globalizado, aunque Europa y los Estados Unidos de Norteamérica han fortalecido su tradicional visión hegemónica e imperialista, igualmente han emergido respuestas reveladoras de iniciativas con capacidad de contrarrestar sus influencias en otras regiones del planeta. Se trata del fortalecimiento de la tendencia a contrarrestar sus nuevas influencias colonizadoras.

Precisamente, un tema a debatir ha sido el eurocentrismo y el efecto geopolítico globalizador norteamericano, como problemática de notable interés en las comunidades del hemisferio sur. Es el esfuerzo por rescatar su identidad, autonomía, soberanía e independencia coartadas desde el siglo XVII, hasta el presente, con la reivindicación de las formas ancestrales y originarias, como respuesta a siglos del dominio exógeno.

La atención ha tenido como propósito volver la mirada al pasado al acudir al rescate de las creencias, credos, tradiciones, costumbres autóctonas y subsistir en armonía con la naturaleza. Allí, es centro de la inquietud valorizar del sentido común, la intuición, la experiencia, las prácticas originales y autóctonas, como base para el entender racional y lógico del aprovechamiento de lo natural.

En consecuencia, es recuperar y restablecer los constructos sociales de las comunidades ancestrales para dar respuesta a sus necesidades de subsistencia. En esa iniciativa se pretende reconstruir el saber fundado en la solidaridad, la convivencia e integración social, que hoy es asumida como la base de la visión política liberadora y emancipadora que emerge del sur ante el renovado poder del norte.

De manera primordial es atender al entendimiento de las sabidurías y prácticas tradicionales para utilizar racionalmente sus territorios, con sentido humano y social. Es la epistemología del sur que expresa la forma como sus habitantes han comprendido el conocimiento de su realidad, desde sus propias cosmovisiones; por cierto, muy ajenas a las teorías del norte apreciadas el fundamento explicativo de sus apremios, durante tres siglos.

Las epistemes del sur ofrecen sus propias opciones en la diligencia por comprender su realidad usurpada y dependiente hacia los cambios con

coherencia y pertinencia a sus propias necesidades y saberes originarios. Es entonces de una versión geográfica diferente a la forma como Europa inicialmente y luego los norteamericanos, han pretendido explicar las circunstancias del sur.

La epistemología del sur concibe a su geografía derivada de la integración natural y espontánea de los grupos humanos con su entorno inmediato, en su condición de garante de los recursos del mantenimiento colectivo. Es una concepción humanizada del territorio, concebida, como el hábitat que provee lo necesario para la vida e involucra a los ciudadanos en entender el lugar habitado como su lugar natural.

Es vincular, en consecuencia, otra forma de investigar desde el bagaje empírico, pero analítico e interpretativo, con argumentos derivados de explicaciones asumidas por el colectivo sobre lo real vivido fundadas en acciones de acento epistémico de lo espontáneo. Por tanto, se privilegia lo local y lo comunitario, como las condiciones ambientales y geográficas del territorio hacia otras reflexiones de acento social.

De allí el sentido socializado del lugar habitado, en la perspectiva de los ciudadanos, con el propósito de sensibilizar la conciencia crítica sobre la preservación de la naturaleza como el bien común de la especie humana. Es reivindicar las opiniones de los actores sobre su experiencia con el objeto de democratizar, con su participación y protagonismo social, una visión de lo natural, más vinculado con el sentir humanitario de la colectividad.

### Referencias bibliográficas

- Albornoz, Orlando (1991). **Sociología y Tercer Mundo**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela.
- Ander-Egg, Ezequiel (2001). **Globalización. El proceso en el que estamos metidos**. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Arellano Ortiz, Fernando (2010). Buenaventura de Sousa Santos y la epistemología del sur como alternativa de emancipación social. **Rebelión**, 1-3.

- 
- Barnes, Harry Elmer (1967). **Historia de la economía del mundo occidental**. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana UTEHA).
- Capel, Horacio (1981). **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona (España): Editorial Barcanova.
- Capel, Horacio y Urteaga, Luís (1982). **Las nuevas geografías**. Barcelona (España): Colección Salvat. Aula Abierta Salvat
- Castaño, Paola; Nieto, Mauricio y Ojeda, Diana (2005). Política, ciencia y geografía en el semanario del Nuevo Reyno de Granada. **Revista Nómadas**, N° 22, ABRIL 2005, 114-125.
- Collado Ruano, Javier (2016). Epistemología del Sur: Una visión descolonial a los objetivos de desarrollo sostenible. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Año IX, N°XVII, 137-158.
- Galíndez, Omar (1991). América Latina y el "Nuevo Orden" Mundial de Busch. **Revista Tiempo y Espacio**, N° 16, 45-56.
- George, Pierre (1964). **Geografía Activa**. Barcelona (España): Ediciones Ariel.
- Infante, Ángel (2013). El por qué de una “epistemología del sur” como alternativa. **Revista Fermentum**, Año 23, N° 68, 401-411
- Lacoste, Ives (1976). **Geografía del subdesarrollo**. 2da Edición. Barcelona (España). Editorial Ariel.
- Lander, Edgardo (2000). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Méndez Reyes, Johan (2012a). Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial. **Revista Omnia**, Año 18, N° 3, 49-65.
- \_\_\_\_\_ (2012b). **Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del Sur**, 82-89.

Meneses, Belén (1991). **La unidad mundial**. Caracas: Editorial Tropykos.

Salgado, Juan Sebastián (2013). La guerra fría llega a América Latina: La IX Conferencia Panamericana y el 9 de abril. **Revista Análisis Político**, Volumen 26, Número 79, p. 19-34, 2013.

Sousa Santos, Buenaventura (2006). **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

\_\_\_\_\_ (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011), 17-39.

Vila Valentí, J (1983). **Introducción al estudio teórico de la geografía**. Tomo I. Barcelona (España): Editorial Ariel, S.A.

## Normas para los autores

- ❖ Los autores deben enviar los manuscritos al Editor de la Revista con una comunicación firmada por el (los) autor(es) a la siguiente dirección: Avenida Guajira. Ciudad Universitaria. Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados (Postgrado), 1er piso, bloque 2. Oficina de la revista Omnia. Teléfonos: (0261) 4127902. Fax (0261) 4126308. Email. [revistaomnia@gmail.com](mailto:revistaomnia@gmail.com)
- ❖ Los trabajos pueden ser ensayos o resultados parciales y finales de investigación. Deberán ser inéditos y no haber sido propuestos simultáneamente a otras revistas.
- ❖ Los trabajos serán sometidos al arbitraje de un Comité evaluador, quienes considerarán la relevancia y pertinencia del tema, coherencia de las ideas presentadas, claridad del discurso y de las referencias bibliográficas, así como el cumplimiento de las normas editoriales establecidas.
- ❖ La extensión del trabajo no debe ser mayor de 20 páginas y mínimo 15, escritas por una sola cara en papel tamaño carta a doble espacio y en letra Arial, tamaño 12, con numeración arábica consecutiva, incluyendo portada, las ilustraciones y la bibliografía. No exceder de 1.500 caracteres por cuartilla.
- ❖ Los trabajos no deben tener más de tres (3) autores. El o los autores tiene que consignar un resumen curricular con el trabajo, grabado en un CD, un

(1) original y tres (3) copias sin identificación, de acuerdo a las siguientes normas:

- 1) Portada: debe contener un breve resumen curricular del (los) autor (es); título del trabajo; resumen no mayor de 150 palabras en español e inglés, el cual debe presentar introducción, objetivos, referentes teóricos, metodología, resultados y conclusiones; y cinco (5) palabras clave.
- 2) Cuerpo del trabajo: debe dividirse en introducción, desarrollo y conclusiones o consideraciones finales. Los comentarios y notas a pie de página deben reducirse al mínimo.
- 3) Las citas bibliográficas deben aparecer en el desarrollo del trabajo utilizando el método de cita de autor-fecha, es decir, el apellido del autor y el año de la publicación, los cuales se incorporan en el texto en el espacio apropiado. Cuando la referencia se hace textualmente, el número de la página del que se tomó debe ir después de la fecha, separado por dos puntos. (Romero, 1999:33), si incluye varias páginas (Romero, 1999:33-34) y en caso de varios autores (Romero, et al, 1997:24).
- 4) En las referencias bibliográficas, si un autor tiene varias obras, éstas deben presentarse en orden alfabético y cronológicamente. Deben coincidir las citas y las referencias bibliográficas.
- 5) Si un autor presenta varias publicaciones de un mismo año, la bibliografía debe reseñarse literalmente (2007a y 2007 b). Las referencias tienen que presentar el siguiente orden: En caso de libros: Apellidos y nombres, año de publicación entre paréntesis, título del libro o revista en negritas, lugar de publicación, editorial, páginas. Ejemplo: Tamayo T, Mario (1985). **Metodología formal de la Investigación científica**. México. Editorial Limusa, pp 25-27.

- 6) En el caso de las fuentes electrónicas se debe señalar el autor y título del trabajo (si lo tiene), página web, fecha de publicación y/o realización del trabajo (si lo indica) y la fecha de consulta del material.
- 7) Para las fuentes de medios impresos, la referencia del material informativo e interpretativo que no posea créditos (autor) debe contener: Nombre del periódico, fecha abreviada, título del trabajo, ciudad y país de circulación.
- 8) Revistas Periódicas: Apellidos, nombres, año entre paréntesis, título entre comillas, nombre de la revista en negritas, año, volumen, número, lugar de publicación, páginas que comprende el artículo. Ejemplo: Ejemplo: Borgucci, Emmanuel (2006). “Fundamentos teóricos de las políticas económicas neoconservadoras”. **Revista Omnia**, Año 12, No 3, Venezuela. Universidad del Zulia, pp 151-181.
- 9) Las tablas e ilustraciones deben insertarse en el cuerpo del trabajo, con numeración arábiga en el orden en que se mencionan, indicando la fuente y alguna nota explicativa en caso de ser necesario. En lo posible, utilice sólo las filas horizontales para la diagramación de la tabla.
  - ❖ Los ensayos, basados en la reflexión teórica, no están sujetos a las normas metodológicas anteriormente descritas; sin embargo, deben respetar las normas editoriales APA en su presentación.
  - ❖ Omnia se reserva el derecho de:
    - No publicar aquellos originales que no se ajusten a las normas establecidas. El cumplimiento de las normas tampoco garantiza su publicación si el trabajo es rechazado por los árbitros.
    - De hacer las correcciones de estilo que considere conveniente, una vez que el trabajo haya sido aceptado para su publicación.
    - No devolver los artículos que son enviados para su publicación.
    - No publicar más de un artículo por autor en un año.

- ❖ Se recibirán artículos durante todo el año.
- ❖ Sólo serán recibidos trabajos por vía electrónica si son enviados desde el exterior.



**Omnia**

Revista Interdisciplinaria de la  
División de Estudios para  
Graduados de la Facultad de  
Humanidades y Educación

## **Norms for the publication of articles**

Authors should send manuscripts to the Journal Editor, along with a communication signed by the author(s), at the following address: Avenida Guajira. Ciudad Universitaria. Facultad de Humanidades y Educación, Bloque H, Oficina 110. Telephones: (0261) 4127902. Fax (0261) 4126308. E-mail: revistaomnia@ gmail.com.

- ❖ Works can be essays or partial and final research results. They should be unpublished and not have been proposed simultaneously to other journals.
- ❖ The works will be submitted for arbitration by an evaluating committee whose members will consider the relevance and pertinence of the theme, coherence of the ideas presented, clarity of the discourse and the bibliographical references, as well as compliance with the established editorial standards.
- ❖ Length of the works should not be greater than 20 or less than 15 pages, written on one side only, on letter-sized paper, double spaced in Arial Font, 12 point, with consecutive Arabic page numbering, including the cover, illustrations and the bibliography. Do not exceed 1,500 characters per page.
- ❖ Works should have no more than three (3) authors. Author(s) must submit a curricular summary along with the work recorded on a CD, one (1) original and three (3) unidentified copies, according to the following standards:
  1. Cover: should contain a brief curricular summary of the author(s); the title of the work; an abstract of no more than 150 words in Spanish and English which should include an introduction, objectives, theoretical referents, methodology, results and conclusions; and five (5) key words.

2. Body of the work: should be divided into the introduction, development and final conclusions. Commentaries and footnotes should be reduced to a minimum.
3. Bibliographic citations ought to appear in the development of the work using the author-date citation method, that is, the author's last name and the year of publication, which are incorporated within the text in the appropriate space. When the reference is textual, the number of the page from which the quotation was taken should appear after the date, separated by a colon (Romero,1999:33). If various pages are included, (Romero, 1999:33-34); and in the case of various authors (Romero et al., 1997:24).
4. In bibliographic references, if an author has various works, these should be presented in alphabetical and chronological order. Dates and bibliographic references should coincide. If an author has various publications in the same year, the bibliography should be listed using letters (2007a y 2007 b).
5. References must use the following order. In the case of books: last and first names, year of publication in parentheses, title of the book or journal in bold letters, place of publication, publisher, pages. Example: Tamayo T., Mario (1985). **Metodología formal de la Investigación científica**. México. Editorial Limusa, pp 25-27.
6. For electronic sources, indicate the author and title of the work (if any), web page, date of publication and/or execution of the work (if indicated) and the date on which the material was consulted.
7. For print media sources, a reference to informative and interpretive material that has no credits (author) should contain: name of the newspaper, abbreviated date, title of the work, city and country of circulation.
8. Periodical Journals/Magazines: last names, first names, year in parentheses, title in quotation marks, name of the journal/magazine in bold letters, year, volume, number, place of publication, pages occupied by the article.
9. Example: Borgucci, Emmanuel (2006). "Fundamentos teóricos de las políticas económicas neoconservadoras". **Revista Omnia**, Año 12, No. 3, Venezuela. Universidad del Zulia, pp 151-181.

10. Tables and illustrations should be inserted in the body of the work, with Arabic numbering in the order in which they are mentioned, indicating the source and an explanatory note, if necessary. As far as possible, use only horizontal lines for diagramming tables.
- ❖ Essays based on theoretical reflection are not subject to the previously described methodological standards; however, they should respect the APA editorial standards in their presentation.
  - ❖ **Omnia** reserves the right to:
    - Not publish those originals that do not adjust to the established standards. On the other hand, compliance with the standards does not guarantee publication, if the work is rejected by the arbiters.
    - Make stylistic corrections considered convenient, once the work has been accepted for publication.
    - Not return articles sent for publication.
    - Publish no more than one article per author during a year.
  - ❖ Articles will be received throughout the year.
  - ❖ Works will be received electronically only if sent from outside the country.



**Omnia**

Revista Interdisciplinaria de la  
División de Estudios para  
Graduados de la Facultad de  
Humanidades y Educación

## **Instrucciones para los árbitros**

Los artículos deben cumplir estrictamente las normas de la Revista OMNIA. En el llenado del instrumento de evaluación y arbitraje de artículos debe seguirse las siguientes instrucciones:

**Título:** Debe dar cuenta del contenido del trabajo. La extensión no debe exceder de doce palabras.

**Resumen:** Debe contener una breve introducción de la temática, los objetivos generales de la investigación, la metodología de manera sucinta, la cual debe reflejar las referencias sobre el método y técnicas utilizadas en el proceso de investigación. Los resultados deben dar cuenta de los principales hallazgos provenientes del desarrollo del trabajo.

**Palabras Claves:** Pueden ser palabras compuestas y deben reflejar el contenido principal del trabajo.

**Desarrollo del Trabajo:** Deben justificar la temática, considerando la problemática objeto de estudio. El desarrollo debe poseer coherencia interna, en este sentido, se debe examinar la relación existente entre objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Uso correcto del idioma y su gramática, los trabajos teóricos deben confrontar autores.

**Notas al pie página:** Debe evitarse el uso excesivo de los mismos y sólo deben incluirse aquellos que contribuyan a una mejor comprensión del texto.

**Conclusiones:** Deben ser precisas y vinculadas con los aspectos desarrollados en el trabajo.

**Tablas, Cuadros y gráficos:** Deben estar referidos en el texto y numerados secuencialmente, el título debe reflejar el contenido de la información.

**Referencias bibliográficas:** Deben ser recientes y pertinentes. Sólo debe aparecer la bibliografía citada en el desarrollo del trabajo.

# Omnia

Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios  
para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación  
de la Universidad del Zulia

ISSN: 1315-8856

Depósito Legal pp 199502

Año 26. N° 1 (2020)

## Contenido

*Editorial: Víctor Riveros*

6

### Artículos

La educación católica y la universidad contemporánea: resignificación de las humanidades en la formación universitaria

*Catholic education and the contemporary university: resignification of the humanities in university education*

**Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz y Carolina Tovar-Torres**

10

La calidad educativa en el marco de la evaluación institucional en organizaciones universitarias: Análisis teórico

*Educational quality in the framework of institutional evaluation in university organizations: Theoretical analysis*

**Emma Bermeo Paredes, Mineira Finol de Franco y Carlos Tarira**

34

Creencias de Estudiantes, Docentes y Egresados Universitarios

*Beliefs of students, teachers, and university graduates*

**Reinaldo Guerrero Chirinos y María Escalona Fuenmayor**

54

Fundamentos metodológicos para aproximarse a la comprensión de la deserción escolar de estudiantes rurales en Colombia

*Methodological foundations to approach the understanding of rural students dropout in Colombia*

**Ernesto Escorcía Ferrer, Maigualida Zamora y José Olivo-Franco**

69

Teoría sociocognitiva para el análisis de textos expositivo-explicativos de estudiantes universitarios

*Sociocognitive theory for the analysis of expository-explicative texts of University students*

**Gloria Fuenmayor de Vélchez y Yeriling Villasmil Flores**

87

El eurocentrismo y la epistemología del sur en la explicación de la realidad geográfica contemporánea

*Eurocentring and spitemology of being in the explanation of rary geographical reality*

**José Armando Santiago Rivera**

107

**Normas de Publicación, Instrumento de Evaluación,  
Instrucciones para los árbitros y Planilla de suscripción**